



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS

**TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NA
PARAÍBA**

ANGELY DIAS DA CUNHA

JOÃO PESSOA/PB
2018

ANGELY DIAS DA CUNHA

**TENDÊNCIAS TEORICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NA
PARAÍBA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração em Serviço Social e Política Social, e na linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Maria Costa Gomes

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciana Batista de Oliveira Cantalice

JOÃO PESSOA/PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972t Cunha, Angely Dias da.
TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NA
PARAÍBA / Angely Dias da Cunha. - João Pessoa, 2018.
394 f. : il.

Orientação: Claudia Maria Costa Gomes.
Coorientação: Luciana Batista de Oliveira Cantalice.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Crise estrutural. 2. Contrarreforma do Estado. 3.
Formação profissional. 4. Educação à distância. 5.
Diretrizes Curriculares da ABPES/1996. I. Claudia
Maria Costa Gomes. II. Luciana Batista de Oliveira
Cantalice. III. Título.

UFPB/CCHLA

ANGELY DIAS DA CUNHA

**TENDÊNCIAS TEORICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NA
PARAÍBA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração em Serviço Social e Política Social, e na linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 30 / agosto / 2018.

Banca Examinadora

Profª Drª Cláudia Maria Costa Gomes
Universidade Federal da Paraíba | Orientadora

Luciana B. de O. Cantalice
Profª Drª Luciana Batista de Oliveira Cantalice
Universidade Federal da Paraíba | Co-orientadora

Daniela Neves de Sousa
Prof. Drª. Daniela Neves de Sousa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Examinadora Externa

Silvana Mara Moraes dos Santos
Prof.ª Drª. Silvana Mara de Moraes dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Examinador Externo

JOÃO PESSOA/PB

2018

Dedico a minha família, ao Serviço Social, a classe trabalhadora e a minha orientadora Claudia Gomes pela confiança e a minha co-orientadora Luciana Cantalice pela paciência na orientação e pelo incentivo em todos os momentos, tornando possível a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer aos conhecimentos, amadurecimentos e amizades construídas nesses dois anos de mestrado em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba. O mestrado representa a concretização de um objetivo acadêmico traçado já na adolescência, filha de um agricultor e de uma professora, moradora da zona rural de uma cidade do interior da Paraíba o sonho de cursar uma pós-graduação parecia distante, mas não impossível.

Não foi fácil chegar até esse momento, mas confesso que foi prazeroso. Os novos conhecimentos adquiridos, as novas amizades construídas, as novas conquistas acadêmicas me impulsionaram ir mais adiante. A minha história profissional iniciada em 2011 com participação em projetos de pesquisa, com a monitoria, a iniciação científica hoje fecha mais um ciclo para iniciar outros.

Nesse sentido, quero agradecer a todos e todas que tive a oportunidade de trocar conhecimentos experiências acadêmicas, profissionais e políticas ao longo dessa jornada prazerosa e árdua do mestrado, em especial, agradeço a minha turma 2016.1 pela paciência, cuidado e compreensão nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao Partido Comunista Brasileiro pela formação política e as reflexões e lutas em prol de uma sociedade para além do capital.

Meus agradecimentos eternos a minha grande amiga: Ingridy. Uma amizade construída na adolescência aos sons da banda Rebeldes e fortalecida por meio de muito amor, conhecimento e carinho compartilhados ao longo da vida.

Agradeço à Nirleide pela amizade leal e cheia de muita admiração e amor nessa jornada, você é um presente do mestrado para toda a vida.

Agradeço à Jéfitha amiga de longa data, presente em todos os momentos da minha vida, inclusive, na descoberta da minha gravidez. Obrigada pelas madrugadas produtivas de muita reflexão e análise teórica.

Agradeço ao meu filho (Noah) pelos abraços e beijos surpresos enquanto o cansaço se fazia presente nos momentos da escrita. Sou grata pelo seu amor e as vezes que foi até a minha mesa de estudo dizer: “bom dia, mamãe! Feliz dia de Sol”. Minha vida é muito mais feliz contigo.

Agradeço ao meu companheiro, Annaxsuel Araújo pelo cuidado, amor e respeito diariamente. Grata pela compreensão nos momentos de ausência e pelos longos anos de amizade e confiança. Amo-te.

Agradeço a minha mãe Niná Cunha pela força e conselhos nos momentos mais delicados. Sou grata por todos os valores e pela contribuição e apoio no meu desejo em seguir a carreira acadêmica. Agradeço-a pelo investimento na minha educação e na minha construção enquanto mulher feminista, comunista e marxista.

Agradeço ao meu pai Antônio Cunha pelo exemplo e força na busca pelos objetivos. Grata pelo amor, carinho e os momentos felizes em família. Com você aprendi a amar o próximo sem precisar seguir uma doutrina religiosa. Sua voz é minha calmaria e seu colo é meu refúgio.

Agradeço à minha orientada Claudia por ter aceitado me acompanhar durante o percurso acadêmico. Grata pelos conhecimentos transmitidos e compartilhados em sala de aula, nos corredores e nos encontros.

Agradeço à minha co-orientadora Luciana Cantalice, profissional que conheci e admirei por meio de leitura. Ao conhecê-la pessoalmente descobri o ser humano maravilhoso e exemplar que mora em uma das maiores intelectuais do Serviço Social. Sou grata pela sua presença em minha vida, pela paciência nos momentos em que mandei o material fora do prazo, pelo amor acolhedor nos momentos de dor e pelos conselhos acadêmicos e sobre a docência. Muito obrigada por existir, amo-te!

Agradeço ao grupo de pesquisa sobre Política Social, Questão social e Serviço Social da UFRN pelas contribuições ao meu projeto de pesquisa e no amadurecimento sobre os assuntos que envolvem o do objeto de estudo. Grata pelo carinho e acolhimento acadêmico mesmo estando vinculada a outro programa de pós-graduação.

Agradeço ao grupo de pesquisa sobre conservadorismo, em especial, ao professor Jamerson pelos conhecimentos transmitidos em sala de aula e nos debates do grupo. Os momentos nesses grupos de pesquisa contribuíram para uma qualificação sobre o objeto estudado.

Agradeço à Silvana Mara e Dani Neves por terem aceitado carinhosamente o convite para participar da banca de defesa e pelas ricas contribuições para qualificação do conteúdo dessa dissertação.

Agradeço a CAPES pelo incentivo à pesquisa e pelas 24 bolsas.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de pesquisa bibliográfica e documental alicerçada no materialismo histórico dialético e tem por objetivo geral analisar as tendências teórico-metodológicas presentes na formação profissional em Serviço Social no Ensino à Distância na Paraíba, a partir dos projetos pedagógicos e dos conteúdos formativos expressos nos programas das disciplinas das Instituições de Ensino Superior à luz das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996. Com o intuito de aprender o objeto por meio das categorias heurísticas centrais buscou-se ao longo da dissertação relacionar a conjuntura de crise do capital, a contrarreforma do Estado e seus desdobramentos para formação profissional no ensino à distância. Nessa elucubração ontológica, compreende-se a expansão dessa modalidade de ensino como uma estratégia orientada pelos organismos multilaterais para o fortalecimento da lucratividade dos oligopólios mercadológicos educacionais e para reprodução da ideologia burguesa na construção de uma cultura neoliberal educacional centrada nos conceitos de “empregabilidade”, “sustentabilidade”, “compromisso social”, “empreendedorismo”, “colaboração” e “voluntariado”. Esses elementos foram identificados com base nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 na análise dos projetos pedagógicos e dos programas das disciplinas disponíveis nos sites das instituições à distância, coletados em 2017 e organizados por quadros contendo os objetivos, a concepção, o perfil que se pretende formar, os pressupostos e princípios da formação profissional presente nos projetos pedagógicos e por quadros de disciplinas abrangendo os conteúdos programáticos e as bibliografias básicas das quatro instituições pesquisadas. Diante disso, afirma-se uma cultura educacional do mercado perpassando a formação profissional à distância e contribuindo para um perfil profissional flexível e polivalente distante dos alicerces do projeto ético-político da profissão e de sua direção crítica. Identifica-se uma formação aligeirada, tecnicista e pragmática embasada em tendências teórico-metodológicas próprias do positivismo, da fenomenologia, do estruturalismo, do existencialismo e do pensamento pós-moderno, ora reatualizando o conservadorismo, ora articulando o neoconservadorismo na profissão. Portanto, uma formação profissional com lacunas relacionadas à apropriação dos fundamentos ontológicos do Ser Social e do trabalho, que recupera teorias sociais, arranjos doutrinários e pensamentos sociais conservadores e neoconservadores próprios da ordem burguesa pela via da fragmentação do ensino e combate à perspectiva crítica pela promessa do emprego mediante um ensino rápido com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação. As instituições à distância passam a oferecer um ensino massificado por meio da certificação em larga escala e com disciplinas direcionadas para o comportamento, o ajustamento social e a culpabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Desse modo, reafirma-se a presença de dois tipos de perfis profissionais em disputa na profissão: aquele da perspectiva crítica formado em IES, cuja direção da formação tem por substância as orientações das Diretrizes da ABEPSS/1996; e aquele perfil formado na perspectiva conservadora e neoconservadora em IES cujo compromisso é em aumentar a lucratividade dos oligopólios, introduzir valores pautados no neoliberalismo e de combate ao avanço do pensamento crítico. Enfatiza-se, diante disso, a incompatibilidade entre a modalidade de ensino à distância e o projeto ético político profissional, fundando na totalidade do ser social, cujo horizonte é uma sociedade para além do capital.

Palavras-chave: Crise estrutural. Contrarreforma do Estado. Formação profissional. Educação à distância. Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996.

ABSTRACT

This dissertation is the result of bibliographical and documentary research based on dialectical historical materialism and its general objective is to analyze the theoretical and methodological trends present in the professional training in Social Service in Distance Education in Paraíba, based on the pedagogical projects and the formative contents expressed in the programs of the disciplines of Higher Education Institutions in the light of the ABEPSS / 1996 Curricular Guidelines. In order to learn the object through the central heuristic categories, it was searched throughout the dissertation to relate the conjuncture of capital crisis, the counterreformation of the State and its unfolding for professional training in distance education. In this ontological elucidation, it is understood the expansion of this modality of teaching as a strategy oriented by the multilateral organisms for the strengthening of the profitability of the educational market oligopolies and for reproduction of the bourgeois ideology in the construction of a neoliberal educational culture centered in the concepts of "employability" "Sustainability", "social commitment", "entrepreneurship", "collaboration" and "volunteering". These elements were identified based on the ABEPSS / 1996 Curriculum Guidelines in the analysis of the pedagogical projects and the programs of the disciplines available on the sites of the distance institutions, collected in 2017 and organized by tables containing the objectives, the conception, the profile that is intended to form, the presuppositions and principles of the professional formation present in the pedagogical projects and by disciplinary tables covering the programmatic contents and the basic bibliographies of the four studied institutions. In view of this, an educational culture of the market is affirmed, permeating vocational training at a distance and contributing to a flexible and versatile professional profile that is far from the foundations of the ethical-political project of the profession and its critical direction. It is identified a lightening, technical and pragmatic formation based on theoretical-methodological tendencies characteristic of positivism, phenomenology, structuralism, existentialism and postmodern thought, sometimes re-updating conservatism, sometimes articulating neoconservatism in the profession. Therefore, a professional formation with gaps related to the appropriation of the ontological foundations of Social Being and work, which recovers social theories, doctrinal arrangements and conservative and neoconservative social thoughts proper to the bourgeois order through the fragmentation of teaching and combat the critical perspective by the promise through the use of Information and Communication Technologies. Distance learning institutions offer mass education through large-scale certification and disciplines that address behavior, social adjustment, and blaming individuals for their success or failure. Thus, the presence of two types of professional profiles in contention in the profession is reaffirmed: that of the critical perspective formed in IES, whose direction of training is based on the guidelines of the ABEPSS / 1996 Guidelines; and that profile formed in the conservative and neoconservative perspective in HEI whose commitment is to increase the profitability of oligopolies, to introduce values based on neoliberalism and to combat the advance of critical thinking. The incompatibility between the distance education modality and the professional political ethical project is emphasized, based on the totality of the social being whose horizon is a society beyond capital.

Keywords: Structural crisis. Counter-Reformation of the State. Professional qualification. Distance education. ABEPSS Curriculum Guidelines / 1996.

LISTA DE SIGLAS

AIS – Agency for International Development

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

ABRAPP – Associação de Previdência Privada

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BOVESPA – Bolsa de Valores de São Paulo

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BM – Banco Mundial

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELSP – Comunidade Evangélica Luterana São Paulo

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

COC – Centro Universitário do Instituto Superior

CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CMES – Conferência Mundial de Educação Superior

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CREDUC – Crédito Educativo

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

CSLL – Contribuição Social sobre Lucro Líquido

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EAD – Ensino à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA – Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNES – Fórum Nacional de Educação Superior

GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968

GTI – Grupo de trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação

MEC – Ministério da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MLP – Modelo Liberal Periférico

MR – Movimento de Reconceituação na América Latina

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

OMC – Organização Mundial do Comércio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PDRAE – Plano de Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PBF – Programa Bolsa Família

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TCH – Teoria do Capital Humano

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESA – Faculdade Estácio de Sá

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIP – Universidade Paulista

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (ANHANGUERA)

USAID – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

UNISA – Universidade Santo Amaro

UNIT – Universidade Tiradentes

UNITINS – Universidade do Tocantins

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Números de matrículas dos maiores grupos educacionais privados no Brasil.....	144
Gráfico 02 – Maiores grupos educacionais privados do Brasil.....	146
Gráfico 03 – A participação dos maiores grupos educacionais privados do Brasil no mercado.....	149
Gráfico 04 – Desempenho da economia após a quebra do Lehman Brothers.....	184
Gráfico 05 – Número de matrícula na rede privada por tipo de financiamento/bolsa no Brasil (2009-2016).....	218
Gráfico 06 – Contratos firmados - FIES - Brasil (em milhares).....	221
Gráfico 07 – Número de matrículas por categoria administrativa – Brasil: 1980-201.....	225
Gráfico 08 – Evolução estatística Educação Superior presencial no Brasil 1962 – 2011.....	226
Gráfico 09 – Distribuição de Matrícula por Grau Acadêmico no Ensino Superior no Brasil (2006 - 2016).....	248
Gráfico 10– Número de matrículas no EAD na Paraíba (2009-2014).....	257

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Os maiores grupos que investiram no mercado educacional no mundo.....	140
Quadro 02 – Principais ações do governo Lula da Silva e Dilma Rousseff na política de educação superior (2003-2016).....	195
Quadro 03 – Principais documentos publicados pelos organismos multilaterais durante as gestões dos governos Dilma (2010-2016).....	199
Quadro 04 – Regras para concessão do Fundo de Financiamento Estudantil (2014-2018).....	219
Quadro 05 – Os maiores cursos de graduação em matrícula na modalidade à distância privado (2016).....	236
Quadro 06 – Trajetória dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil (2012 a 2016).....	241
Quadro 07 – Número de polos por natureza administrativa (2009-2013).....	250
Quadro 08: Concepção de Formação Presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social no Ensino à Distância.....	269
Quadro 09: Objetivos da Formação em Serviço Social Presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à Distância.....	273
Quadro 10: Princípios da Formação em Serviço Social presente nos Projetos pedagógicos das instituições de Ensino à distância.....	278
Quadro 11: Competências e Habilidades do Formando em Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à distância.....	284
Quadro 12: Perfil que se quer formar no Curso de Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à Distância.....	289
Quadro 13: Organização dos Cursos em Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à distância.....	292
Quadro 14: Disciplina Sociologia ofertada no Curso em Serviço Social no Ensino à Distância.....	303

Quadro 15: Disciplina Ciência Política ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância.....	309
Quadro 16: Disciplina Economia Política ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância.....	314
Quadro 17: Disciplina Filosofia ofertada no curso de Serviço Social no Ensino à Distância.....	319
Quadro 18: Disciplina Formação Sócio-histórica do Brasil ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância.....	325
Quadro 19: Disciplina Política Social ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância.....	331
Quadro 20: Disciplina Acumulação Capitalista e Desigualdade Social ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância.....	339
Quadro 21: Disciplina Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos ofertada nos cursos de Serviço Social no Ensino à Distância.....	345
Quadro 22: Disciplina Processo de Trabalho ofertada nos cursos de Serviço Social no Ensino à Distância.....	354
Quadro 23: Disciplina pesquisa em Serviço Social ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância.....	362
Quadro 24: Disciplina Ética Profissional ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância.....	371

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de matrículas na rede privada com financiamento estudantil/bolsa em cursos de graduação no Brasil (2009-2016)	216
Tabela 2 – Número de IES e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica no Brasil (2016).....	222
Tabela 03 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016.....	222
Tabela 04 – Cursos de graduação com os maiores números de matrículas por modalidade de ensino privado (2015).....	246
Tabela 05 – Número de polos por região e natureza administrativa (2014).....	255
Tabela 06 – Cursos de graduação em Serviço Social: matrículas, ingressantes e concluintes, por modalidade de ensino na Paraíba (2016).....	258
Tabela 07: Instituições privadas que oferecem o Curso de Serviço Social na modalidade à Distância, distribuição de Polos e número de vagas Anuais no Estado da Paraíba (2018).....	259

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	199
1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO: determinações sócio-históricas nas particularidades da realidade brasileira.....	34
1.1 Crise estrutural do capital e suas particularidades no Brasil: mediações necessárias para compreensão da formação profissional em Serviço Social	38
1.2 As mediações para saída da crise: mundialização financeira do capital, reestruturação produtiva, neoliberalismo e revolução informacional	64
1.3 A contrarreforma do Estado: flexibilização, desregulamentação e privatização.....	77
1.4 A educação para o capital em tempos de crise: o processo de mercantilização e sua interposição na sociedade brasileira.....	86
2. A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: desdobramentos na formação profissional em Serviço Social Brasileiro	93
2.1 A lei n. 934, de dezembro de 1996 e a desconstrução da perspectiva da educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.	97
2.2 O capital financeiro e o ensino superior no Brasil sob a égide da flexibilização e da mercantilização: o exemplo emblemático do ensino à distância	125
2.3 As diretrizes curriculares para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS e sua incompatibilidade com o ensino à distância	155
3. O PROCESSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA IDEOLOGIA NEODESENVOLVIMENTISTA	173
3.1 O neodesenvolvimentismo e o falso consenso: os vieses dos organismos internacionais e suas metas.....	181
3.2 A expansão do ensino superior via o capital financeiro: FIES, Prouni, Reuni.....	211
3.3 O ranking da privatização do ensino superior no Serviço Social: expansão e consolidação dos polos EAD.....	233
4. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NO ESTADO DA PARAÍBA: atuais tendências teórico-metodológicas.	261
4.1 Análise dos PPC's.....	Erro! Indicador não definido.
4.2 Análise dos programas de disciplinas	299
5. SÍNTESE CONCLUSIVA – A formação profisisonal em Serviço Social no Ensino à Distância: entre a formação crítico-generalista e a tecnificação.....	375
6. REFERÊNCIAS	379

INTRODUÇÃO

A atual crise estrutural do capital e suas manifestações econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas incide sobre um conjunto de novas determinações histórico-concretas, que, por sua vez, desdobram em novas exigências às profissões, inclusive alterações no que tangem as suas práticas e seus fundamentos. Nesse sentido, a presente dissertação visa contribuir com uma reflexão acerca desses impactos para o Serviço Social, na medida em que procura aprofundar a análise das tendências teórico-metodológicas postas no âmbito do ensino à distância, que conformam um dado tipo de perfil profissional.

Partindo-se da premissa de que o processo de construção do conhecimento constitui-se de aproximações sucessivas ao real, dado a sua complexidade (NETTO, 2009), a dissertação, ora apresentada, pretende a partir dos resultados de pesquisas anteriores¹, identificar e analisar lacunas na apropriação dos fundamentos ontológicos da realidade e do Serviço Social e de um revigoramento das tendências conservadoras e neoconservadoras entre os conteúdos formativos ministrados por cursos de graduação em serviço social na modalidade de ensino à distância.

Nesse sentido, a aproximação com o objeto de estudo foi iniciada no âmbito da graduação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvida no Núcleo de Pesquisas e Práticas Sociais (NUPEPS/UEPB) sobre as **Tendências da Formação Acadêmico-Profissional do Serviço Social na Paraíba: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas**.

Nessa pesquisa, foi possível apontar que a relação entre a formulação e a objetivação dos conteúdos das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social, na modalidade presencial, é tensionada pela disputa ideológica entre vertentes teóricas antagônicas: de um lado conteúdos formativos de orientação conservadora e neoconservadora e de outro, conteúdos associados aos fundamentos histórico-críticos do ser social.

O embate em questão revela a presença simultânea de elementos do pensamento católico, de temáticas cujo foco volta-se para os particularismos alicerçados

¹ Dentre elas a Pesquisa Avaliativa da ABEPSS sobre a implementação das Diretrizes Curriculares nos cursos presenciais de graduação em Serviço Social no país e a tese da professora Cleomar Fonseca cujo título é: Tendências da Formação acadêmico-profissional do Serviço Social no Nordeste: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas.

em tendências teórico-metodológicas irracionais, negando a perspectiva de totalidade e da abordagem qualificada da relação entre singularidade-particularidade-universalidade, corroborando a apreensão apropriada do movimento do real.

Pretende-se com a presente dissertação, a partir dos resultados alcançados com o processo investigativo anterior, particularmente, no que diz respeito aos dados empíricos dos cursos presenciais de graduação localizados no Estado da Paraíba e oferecidos por instituições públicas e privadas ampliar nosso foco de análise, envolvendo para tanto, o estudo dos elementos indicadores da direção social predominante no ensino à distância (EAD)/Serviço Social, na Paraíba.

Diante disso, o objeto de estudo dessa dissertação, define-se na análise das tendências² teórico-metodológicas da formação em Serviço Social no ensino à distância a partir dos seus elementos estruturantes, que se expressam mediante um conjunto de fatores, dentre eles a concepção e os objetivos do curso; o perfil profissional e as diretrizes curriculares adotados pelas Instituições que ofertam cursos no Estado da Paraíba.

É na dimensão da explicitação das mediações objetivas e subjetivas dos conteúdos formativos, definidos em programas e bibliografias dos cursos de graduação em Serviço Social, que se pretende seguir com a análise, procurando identificar o movimento presente nessa definição, que envolve aspectos relativos à dinâmica societária e à presença dos sujeitos.

Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa ancora-se na realidade da formação em Serviço Social no Estado da Paraíba, na modalidade à distância, na medida em que pretende mostrar as tendências teórico-metodológicas, consequentemente, da direção social presente na formação profissional nessas instituições, em um contexto contemporâneo de avanço do conservadorismo no mundo e, consequentemente, na profissão.

Acredita-se que os resultados advindos desse processo investigativo proporcionarão identificar as lacunas sobre o ensino em Serviço Social em instituições

² Define-se tendência como um indicativo advindo do processo contraditório e dinâmico produzido pelo capitalismo e reproduzido no interior da profissão, trata-se de uma atualização da discussão relacionada à complexidade da realidade. Sendo assim, “tendências que incidindo na articulação de táticas e estratégias, que se põem como mediação ente o presente e o futuro edificando na prática política, se apresentam como uma urgência de respostas ao presente, demonstrando a visão de projeto e sociabilidade que se logra em construir” (GOMES, 2007, p. 12).

de caráter privado à distância, possibilitando em decorrência, a qualificação do debate e a contribuição para a produção teórica da profissão.

Para alcançar estas lacunas e possibilidades traçou-se como objetivo geral analisar as tendências teórico-metodológicas presentes na formação profissional em serviço social no ensino à distância (EAD) em Serviço Social no Estado da Paraíba, e como objetivos específicos: Apreender as mediações presentes na conjuntura contemporânea e seus desdobramentos nas definições dos conteúdos das disciplinas e dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social no ensino à distância na Paraíba; Relacionar as tendências predominantes na formação profissional do Serviço Social ofertadas pelas instituições de ensino à distância no Estado da Paraíba com as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996 e identificar nos projetos pedagógicos e nos programas de disciplinas dos cursos de Serviço Social no ensino à distância na Paraíba as tendências teórico-metodológicas predominantes.

Compreendem-se as contribuições dessa dissertação na afirmação de que as dimensões teórico-metodológicas da formação profissional não se limitam, portanto, à dimensão técnico-operativa da profissão como o mercado educacional vislumbra, mas que a envolve e ultrapassa, apreendendo a realidade social enquanto uma totalidade que não se revela na imediatez e aparência dos fenômenos sociais, tampouco nas demandas focalizadas do mercado de trabalho.

Entende-se que dessa forma, tem-se possibilidade de apreender com maior profundidade, a singularidade da formação de graduação em Serviço Social, nessa dada realidade, sem que essa apreensão comprometa a dimensão de totalidade, na qual tal realidade se insere.

Realidade essa marcada pela fase monopolista do capitalismo em crise, uma crise estrutural: global e rastejante (MESZÁRIOS, 2009), cujas iniciativas de restauração inflexionam o mundo do trabalho, o papel do Estado e, conseqüentemente, as políticas sociais e o conjunto das práticas sociais, dentre elas, as práticas profissionais e a formação.

Diante disso, parte-se do pressuposto que o pensamento social e suas tendências teórico-metodológicas presentes no Serviço Social são tensionados pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, haja vista a profissão está inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, cujos desdobramentos macrosociais recaem sobre a

exigência de um determinado perfil profissional, em concordância com as necessidades do próprio sistema produtivo e reprodutivo do capital.

Assim, o fortalecimento do pensamento conservador como uma resposta do próprio capitalismo a sua crise estrutural vai refletir no Serviço Social e, conseqüentemente, nas tendências teórico-metodológicas presentes em seu interior.

Nesse sentido, Mészáros (2008) a fim de relacionar as posições ideológicas, expressas no pensamento social e na sociedade capitalista, aponta três tendências: os pensamentos que se apoiam em uma posição acrítica da sociedade e glorificam a continuidade do sistema vigente; os pensamentos irracionalistas na sua forma específica da compreensão da sociedade de classe com um viés anticapitalismo romântico e os pensamentos que tecem uma crítica radical a sociedade baseada na divisão de classes e propõe outra sociedade sem essa divisão.

No âmbito do Serviço Social, Netto aponta no final dos anos 1990 quatro tendências em desenvolvimento e que, notadamente, relacionam-se com as tendências destacadas por Mészáros acima, são essas: reafirmação da intenção de ruptura; reatualização do conservadorismo; modernização conservadora; e o avanço das influências dos pensadores pós-modernos.

Diante disso, ao compreender essa formação profissional inserida no movimento contraditório da sociedade capitalista de contrarreforma do Estado no ensino superior iniciada desde autocracia burguesa, Pinto (2009), alerta para um retorno de práticas conservadoras presentes nos fundamentos do Serviço Social e dos ataques sofridos a perspectiva formativa dos assistentes sociais colocada pelo conteúdo das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996.

Ainda segundo Pinto, (2009) a educação, nesse contexto de crise do capital e redefinição do Estado para atender, exclusivamente, a lógica mercadológica, passa a assumir conotações de mercadoria, e como consequência requisita-se o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a atuação de um profissional técnico e pragmático cujos princípios e diretrizes não são guiados pelo arcabouço teórico e político construído coletivamente pela categoria, mas por orientações econômicas, atreladas ao desenvolvimento econômico.

Sendo assim, enfatiza-se que a educação como uma política social nesse contexto de disputas, torna-se terreno propício para reestruturação do capital na medida em que são incorporadas ações do Estado sob orientações dos organismos

internacionais, de cortes dos recursos destinados à educação pública, de qualidade e laica e transferência via fundo público e programas de financiamento estudantis para o ensino privado.

Dessa forma, afirma-se que o Estado em um contexto de crise estrutural busca meios para reestruturar o crescimento econômico, isso acontece mediante a redução dos gastos na área social buscando atender a agenda dos princípios neoliberais em consonância com as recomendações dos organismos multilaterais FMI e Banco Mundial.

O papel do Estado para o Banco Mundial (BM), conforme aponta Simionatto (1999), é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto do crescimento e sim como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo.

Assim, com o reordenamento do Estado tendo como eixo norteador a política do BM para os países periféricos, consolidou-se um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior (LIMA, 2011).

Este é um quadro de desmonte de um padrão de proteção social, operando como tendências o sucateamento e rebaixamento dos serviços públicos e, por consequência, a transferência e abertura para o mercado de serviços que até então não estavam no circuito da venda e troca adequadas à lógica da mercadoria, dentre eles destaca-se a educação.

O que passa a ocorrer então, no discurso por parte dos governos, é a defesa que a educação enquanto mercadoria deve ser “universalizada” via mercado, o que colide diretamente com a concepção de educação pública e de qualidade (SILVA, 2010).

Observa-se com isso, o contorno das políticas sociais ligadas aos interesses do grande capital como, também, verifica-se a diversificação das fontes de financiamento da educação e uma formação que cada vez mais atenda ao tecnicismo formal do trabalho.

Concorda-se com Silva (2010, p.414) ao referendar que a educação no atual estágio do capitalismo: “[...] transforma-se em uma poderosa estratégia do capital para reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto ao mercado, bem como aprofundar uma integração periférica e dependente da lógica do capital monopolista”.

Sendo assim, em tempos de crise do capital e de transferência da mais-valia³ via fundo público para o capitalismo financeiro, a educação como mercadoria é determinada pelo seu valor-de-troca⁴, tornando-se um ambiente fértil para proliferação das finanças. Logo, a instrumentalização do conhecimento é diretamente associada ao desenvolvimento do capital e não ao desenvolvimento humano, isso resulta em um fortalecimento ao caráter tecnicista das profissões, e no caso do Serviço Social, um forte desprezo pelas atribuições profissionais relativas à supervisão e à docência.

Ao considerar o projeto de reforma do ensino superior, iniciado nos anos que demarcam o período da “autocracia burguesa” e aprofundado nos anos 1990 com o processo de contrarreforma do Estado, Ferreira (2004) afirma que uma de suas maiores implicações para o processo de implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social de 1996 é o próprio “esvaziamento” destas, haja vista a direção mercadológica incorporada pelas instituições para alinhar-se às demandas do mercado, contribuindo, diante disso, por meio de conteúdos para o fortalecimento da “ditadura do mercado”, direcionando a formação acadêmica para o atendimento das necessidades e interesses do capital, sendo contrária a formação profissional crítica.

Pereira (2008) mostra em sua pesquisa um avanço do setor privado nos cursos de Serviço Social no Brasil e justifica que o intenso processo de expansão e mercantilização desse ensino se espalham na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, por ser um espaço cujos cursos possuem um baixo investimento e possibilitam um rápido retorno lucrativo, ao mesmo tempo em que a formação profissional se volta para um perfil acrítico e tecnicista.

Os requisitos da onda privatizante expansionista em concordância com as requisições do mercado de trabalho sob orientação dos organismos internacionais, recaem na reposição de um perfil profissional historicamente predominante no Serviço Social, cuja postura era demarcada pela convivência teórica e política com a sociabilidade burguesa.

³ A mais-valia ou mais-valor é o trabalho excedente realizado pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas. É um valor produzido para além do necessário, um valor superior ao que custa (MARX, 2017, 382)

⁴ “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, um valor de troca, uma relação que se altera constantemente no tempo e espaço” (MARX, 2017, p. 114) Ou seja, o valor de uso destinado para atender as necessidades, assume no capitalismo uma denotação em conjunto com o valor de troca, a mercadoria destina-se nesse caso para o uso e para troca, na esfera da realização e circulação.

De acordo com Guerra (2010) o padrão de produção na contemporaneidade, resultante do enfrentamento do capitalismo à sua crise profunda, impõe novas configurações na relação público/privado, de modo que o formato da educação superior no Brasil prescinde da análise dessa relação, na qual as novas demandas que marcam educação são expressão do movimento do capital rumo à recuperação de sua taxa de lucro.

Complementando, Pereira (2008, p.163) explica que o empresariamento do ensino em Serviço Social se articula ao movimento mais amplo do Estado brasileiro de “incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não-confessional”, articulando-se, pois, às necessidades de reprodução do capital, aí incluída a “formação de intelectuais difusores de uma ideologia colaboracionista, consensual”.

Diante disso, o problema da pesquisa está alicerçado na análise das tendências teórico-metodológicas expressas na formação profissional dos cursos de Serviço Social à distância na Paraíba, de modo a identificar como se articulam ou se distanciam da formação profissional preconizada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, pois estamos em um cenário desafiante para a formação e o exercício profissional com o avanço do conservadorismo e do neoconservadorismo.

Nessa seara, o pensamento pós-moderno como uma expressão do neoconservadorismo, nesse sentido, ancora-se nas transformações societárias em curso para justificar a necessidade de novas elaborações teóricas que estejam desconectadas dos determinantes econômicos e sócio-políticos para fazer questionamento à tradição teórica constituídas na modernidade em torno dos grandes modelos explicativos “clássicos”, portanto, o pensamento pós-moderno passa a negar as narrativas teóricas da modernidade (positivismo e o marxismo) tratando o real por meio do superficial, do subjetivo e do tempo presente eterno, esse por sua vez, compreendido como fluído e conectado as dimensões do simbólico e das identidades sociais.

Nesse sentido, esse pensamento compreende o ser social dissociado de sua dimensão ontológica, defendendo a revisão de categorias como a totalidade e o trabalho e propondo em seu lugar a linguagem e o presentismo. Sendo assim, a perspectiva pós-moderna que expressa essa busca por “novos paradigmas”, a partir da captura superficial do cotidiano, repõe tendências conservadoras, que se alinham à funcionalidade da ordem do capital.

É necessário, pois, que a crítica ao pensamento pós-moderno tenha alicerce nos fundamentos ontológicos do ser social e da história que configuram a particularidade da vida social em sua totalidade, para que assim a formação e o exercício profissionais não perca sua hegemonia crítica nas dimensões teóricas, éticas e políticas, e possa avançar na intensão de romper com o conservadorismo e na defesa de uma sociedade para além do capitalismo, ou seja, manter a “[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 61).

Nessa conjuntura, para compreender o movimento contraditório e seus determinantes sócios-históricos-culturais-ideológicos, em que o objeto está inserido, nossa escolha, tem uma perspectiva que reconhece a existência de uma premissa inicial, mas que ao invés de apresentá-la no intuito de buscar a sua validação ou refutação, busca-se ampliá-la em termos de possibilidades e processo, formulando apenas questões que devem ser validadas na apreensão do próprio real, pois acredita-se que por meio dessas questões norteadoras, será possível nos aproximar sucessivamente do real, mediante movimento dialético do concreto-pensado. Sendo assim, as questões que conduziram as respostas de nossa pesquisa são:

1. Quais os desdobramentos dessa conjuntura de crise estrutural do capital e contrarreformas do Estado na formação profissional em Serviço Social no ensino à distância?
2. Que relações se estabelecem entre as concepções, os objetivos e os pressupostos da formação e o perfil profissional expressos no projeto de formação da ABEPSS?
3. Quais as principais tendências teórico-metodológicas presentes nos projetos pedagógicos na formação profissional no ensino à distância na Paraíba e sua relação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996?
4. De que forma o conteúdo dos elementos estruturantes da formação profissional em Serviço Social no ensino à distância se aproxima e/ou se distancia das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996?

Sendo assim, o estudo que culminou nessa dissertação está orientado por um enfoque analítico-crítico, na medida em que, segundo Triviños (1987), procura conhecer com profundidade, os traços característicos de uma determinada realidade, neste caso, a formação acadêmica em Serviço Social, que é implementada pelos cursos de graduação

à distância, existentes no estado da Paraíba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que também levará em conta a contribuição dos dados quantitativos.

Desse modo, tem uma proposta de pesquisa quati-qualitativa, ou seja, que pretende responder a questões particulares sobre a realidade que não podem ser quantificadas, mas considera os dados quantitativos para que seja possível analisar a expansão do ensino à distância e apontar quais as contradições presentes nessa modalidade de ensino que poderá ir de desencontro com o projeto ético político profissional (MINAYO, 2004).

O referencial teórico-metodológico desta investigação tem como alicerce o método materialista histórico dialético, por entender que as categorias que emanam da realidade só podem ser analisadas para além das aparências a partir de uma aproximação sucessiva ao real. Desse modo, as apreensões e determinações das mediações que perpassam o objeto de estudo estão no concreto, cujo nível da mediação perpassa o nível da consciência. Logo, para Marx (1979), o ideal não é mais do que o material transferido para cabeça do ser humano e por ele interpretado, é o concreto-pensado.

Diante disso, utilizaram-se na pesquisa os recursos heurísticos próprios do materialismo histórico-dialético: historicidade, contradição, mediação e totalidade para compreender e analisar as tendências teórico-metodológicas presentes na formação acadêmica do serviço social no ensino à distância, em um contexto contraditório de crise estrutural do capital e reconfiguração do papel do Estado que demanda um determinado perfil profissional, contrário ao perfil profissional proposto, construído e defendido pelas diretrizes curriculares de 1996.

Considerando a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, os procedimentos possibilitaram a necessária superação do pensamento cotidiano e permitiram, mediante o suporte da teoria social crítica, a aproximação aos aspectos que conformam o objeto em questão, na busca por sua dinâmica e funcionamento.

Assim, destacam-se nesse processo de conhecimento os seguintes procedimentos metodológicos: realização de levantamento bibliográfico e documental, incluindo fontes de onde foram extraídos dados empíricos sobre o conteúdo definidor dos elementos estruturantes dos cursos de graduação à distância em Serviço Social e fontes que forneceram o aporte teórico necessário à compreensão crítica do objeto, que

envolve o debate acumulado no interior da profissão sobre a formação profissional em Serviço Social.

O levantamento documental foi norteado pela observância às seguintes questões: identificar nos projetos pedagógicos dos cursos a concordância com as Diretrizes Curriculares de 1996; a concepção de formação norteadora do projeto; os objetivos da formação; princípios e pressupostos da formação; competências e habilidades do formando; perfil que se quer formar. Nos programas de disciplinas buscaram-se identificar as tendências teóricas presentes nos conteúdos programáticos e nas referências bibliográficas básicas, indicadas nos citados programas.

O processo investigativo tomou como parâmetro as informações disponibilizadas nos sites oficiais, nos projetos pedagógicos e nos programas de disciplinas das instituições que ofertam o ensino à distância em Serviço Social, no estado da Paraíba, quais sejam: **Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)**, no início da pesquisa com cinco (05) polos, em 2018, com quatorze (14) polos distribuídos em Campina Grande, Guarabira, João Pessoa, Mamanguape, Monteiro, Patos, Queimadas, Santa Rita, Solânea, Sousa, Cajazeiras e Cabedelo; **Universidade Estácio de Sá (UNESA)**, em 2016, com dois (04) polos, em 2018, com dezesseis (16) polos nas cidades de João Pessoa, Alagoa Grande, Esperança, Patos, Princesa Isabel, Souza, Campina Grande, Itaporanga, Guarabira, Pombal, Santa Luzia e Uiraúna; **Universidade Anhanguera (UNIDERP)**, em 2016, com um (01) polo, em 2018, com dois (02) polos em João Pessoa e a **Universidade Paulista (UNIP)**, em 2016, com oito (10) polos, em 2018, com quinze (15) polos distribuídos nas cidades: João Pessoa, Piancó, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Guarabira, Patos, Catolé do Rocha, Picuí, Piancó, Itaporanga, Cuité, Coremas, Bayeux.

As citadas instituições constituíram o recorte do *lócus* de realização da pesquisa. De acordo com site oficial do MEC, no Estado da Paraíba o curso de Serviço Social na modalidade à distância é ofertado em 14 instituições reconhecidas e regulamentadas, mas escolheu-se trabalhar de forma detalhada com aquelas que possuem o maior número de alunos matriculados no curso de Serviço Social e as que têm o maior número de formandos e polos. Portanto, o universo da pesquisa compreende, então, o total de quatro (04) instituições que ofertam cursos de graduação em Serviço Social (modalidade à distância) no estado da Paraíba. Todas são de caráter privado.

As informações foram obtidas nos sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES) acima referidas, por meio de fontes secundárias e coletadas junto aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social das instituições de Ensino Superior, e aos programas das disciplinas cujo conteúdo é considerado obrigatório na formação acadêmica e corresponde às matérias (constantes nas Diretrizes Curriculares de 1996) que enfatizam conhecimentos de conteúdo mais generalista, voltado à formação teórico-filosófica dos discentes e relacionado às competências teórico-metodológica e ético-política da profissão.

A análise dos dados conduziu a uma melhor apreensão da realidade pesquisada, conseqüentemente, a um maior conhecimento da temática estudada. A partir da coleta de dados procurou-se eleger categorias que alcançassem “[...] elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” e que expressam o contexto investigado (GOMES, 1997, p.70). Dessa forma, mediante a identificação das mediações postas entre as IES pesquisadas, assinalaram-se as relações, ideias e expressões em torno de categorias específicas e concretas do universo pesquisado.

O debate sobre a formação profissional a partir da apreensão das categorias do método nos permitiu vislumbrar os elementos subjacentes ao conteúdo manifesto, apreendendo nesse processo a presença de ideologias, tendências e outras determinações próprias do fenômeno (GOMES, 1997).

Sendo assim, com base no percurso metodológico adotado para analisar as tendências teórico-metodológicas presentes na formação profissional no ensino à distância na Paraíba, pontua-se que a relação de implementação dos conteúdos das Diretrizes Curriculares (DC/ 1996) é tencionada pela disputa ideológica e política de vertentes contraditórias por meio de conteúdos formativos de orientação conservadora e neoconservadora em concordância com os ditames e metas do mercado de trabalho em uma conjuntura de transformações societárias que incidente no mundo do trabalho, nas ideologias, na cultura, na formação e na política.

Nesse lastro, o intuito a partir das categorias heurísticas do método crítico-dialético é fundamentar nossa pesquisa desvendando as contradições e as mediações presentes na realidade relacionando-as a totalidade e historicidade do objeto.

Assim, a presente dissertação traz em seu primeiro capítulo o debate acerca da crise sistêmica do capital, as transformações societárias, a contrarreforma do Estado e seus desdobramentos para educação na particularidade brasileira entre o período de

1970 a 1990, tendo como recorte os desmontes dos direitos sociais e a lógica imposta de reestruturação do capital em uma crise estrutural, rastejante, global, endêmica, cumulativa, permanente e crônica (MESZÁROS, 2011). Essa crise no capitalismo monopolista trouxe limites para o processo de acumulação e redistribuição do capital em âmbito mundial, a produção e o consumo tornaram-se supérfluo e as ondas longas que representam a expansão encontram limites na própria contradição do modo de produção (HARVEY, 2008).

Nessa conjuntura, as crises são oriundas e elimináveis do capitalismo e a cada momento como esse, é iniciado um processo de recuperação que afetam todas as esferas, sejam na estrutura- como no mundo do trabalho; sejam na superestrutura- como na ideologia, Estado e as relações sociais.

A compreensão da formação profissional em Serviço Social no Ensino à distância nesse contexto exige um esforço teórico de relacionar o fundamento da sociedade capitalista: as contradições da relação capital *versus* trabalho e a lei geral da acumulação, com as contrarreformas do Estado nos direitos sociais e seus desdobramentos na educação, tendo em vista a relação entre o trabalho e educação, a crise e seu chão histórico, as concepções, os fundamentos e o momento contemporâneo da financeirização.

No segundo capítulo o estudo voltou-se para a contrarreforma do Estado no ensino superior e seus impactos para formação profissional do Serviço Social brasileiro, compreendendo o Estado como comitê da burguesia, mas também como espaço de disputa da luta de classe dentro da sociedade civil⁵. A centralidade do debate envolve a desconstrução da perspectiva de educação superior pública, gratuita, de qualidade e laica, com a Lei de Diretrizes de Base de 1996, a entrada do capital financeiro sob a égide da flexibilização e da mercantilização do ensino expressos na modalidade à distância e sua incompatibilidade com as Diretrizes Curriculares da ABPES (1996) para os cursos de Serviço Social no Brasil.

A submissão do Estado brasileiro aos ditames internacionais é uma característica presente na formação sócio-histórica até a fase contemporânea/tardia do capitalismo, aprofunda-se após a crise estrutural do capital, com feição no Brasil em

⁵ “pode-se por enquanto fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organizações chamado comumente de “privados”) e o da “sociedade política” ou Estado, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2011, p. 15-18).

1990. Mediante o Consenso de Washington e suas orientações de “combate à pobreza” para os países periféricos, as propostas são de ajustes fiscais determinados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), com isso aprofundou-se no plano político e econômico do Estado o ideário neoliberal como resposta a suposta “crise fiscal”, reforçando-se a defesa do “estado mínimo”, que na prática constituiu-se em “mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital” (NETTO, 1996).

Dessa maneira, o terceiro capítulo corroborou para pontuar que esse ideário neoliberal tem seus pilares fundamentais centrados nos ajustes econômicos e, para as políticas sociais, o trinômio privatização-focalização-descentralização, materializou-se na supremacia do mercado, na cultura anti-Estado e, sobretudo, na desqualificação da política e da democracia, resultando no que Behring e Boschetti (2011) denominaram de contrarreforma do Estado. Contrarreforma esta que teve como marco no Brasil o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), especificamente pelo Ministro Bresser Pereira – 1995.

Baseada na ideologia neoliberal a contrarreforma do Estado no campo educacional caminhou para seu aprofundamento nos governos neodesenvolvimentistas, com programas voltados para ampliação do acesso à educação – como o PROUNI, REUNI e o FIES – concomitantemente com expansão da educação privada em detrimento da educação pública, esses programas voltados para as universidades floresceram o processo de precarização das estruturas, do trabalho e a qualidade deu espaço a quantidade.

Na esfera da educação privada o foco foi/é na transferência de recurso público para alimentar a financeirização e no endividamento da classe trabalhadora até então sem acesso a educação. Acompanhado de um falso discurso de democratização do ensino, quando na verdade, os alunos concluem seus cursos e voltam para o “exército industrial de reserva”⁶ agora qualificados e endividados. O resultado disso é um aumento do desemprego acompanhado de um rebaixamento dos salários, um perfil profissional polivalente, tecnicista e pragmático, pronto para se submeter às condições precárias e análogas à escravidão, com longas jornadas de trabalho – como exemplo, cita-se a resistência da efetivação da lei de 30 horas e as estratégias de criar outras

⁶ De forma simplória, são trabalhadores que se encontram fora do mercado de trabalho, mas que estão disponíveis.

nomenclaturas para função de Assistente Social, exemplos: analistas e técnicos em serviço social.

Esse perfil profissional acima mencionado é típico de um modelo de acumulação flexível, informal e desregulamentado, que combina com um processo de trabalho em série, com metas e rígido pautado em uma extração de mais-valia relativa e absoluta, com o incremento da tecnologia. Sendo assim, com o aprofundamento da crise estrutural e suas subseqüentes crises cíclicas, as estratégias adotadas têm sido pelos cortes dos direitos, desemborcando em aumento da desigualdade social e um processo de concentração e centralização do capital.

Essa “cultura da crise” (MOTTA, 2015) baseada no empreendedorismo e no cidadão colaborador e no voluntário impulsiona a formação profissional ofertada pela educação privada a acreditar na transformação social de iniciativas individuais dentro de uma crítica romântica ao capitalismo, concomitante com uma formação direcionada para o mercado. Ademais, a educação como mercadoria, tem valor de uso – na medida em que é uma necessidade humana para o desenvolvimento das relações sociais e do próprio homem enquanto ser social – e valor de troca – quando entra no circuito financeiro da sucção direta da mais-valia, pela via do pagamento de mensalidades feito pelos trabalhadores assalariados, bem como pela transferência de fundo público através do Estado.

O último capítulo tem o intuito de mostrar as atuais tendências teórico-metodológicas presente na formação profissional em Serviço Social no ensino à distância na Paraíba por meio da concepção, objetivos, princípios e pressupostos, competências e habilidades do formando e o perfil que se pretende formar expressos nos programas políticos pedagógicos das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas, além disso, a pesquisa verifica as tendências teórico-metodológicas sob a luz das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996 e dos fundamentos ontológicos do Ser Social nos programas de disciplinas relacionadas à matéria de sociologia, filosofia, ciência política, econômica política, formação sócio-histórica do Brasil, pesquisa social, Fundamentos teórico-metodológico do Serviço Social, ética, processo de trabalho e acumulação capitalista e desigualdade social.

Diante disso, a análise busca relacionar os debates envolventes da formação profissional com os determinantes sociais e as transformações societárias em curso, pontuando as lacunas presente na apropriação dos conteúdos e das referências

bibliográficas cuja consequência é contribuir com a recuperação de elementos conservadores presentes no interior na profissão. Esse conservadorismo é realimentado pela conjuntura econômica, política, social, ideológica e cultura do capitalismo imerso em uma crise estrutural que avança com seu projeto privatista nas políticas sociais, especificamente, na política de educação.

Nesse sentido, busca-se ao longo da dissertação debater sobre a proliferação de oligopólios educacionais no sentido da lucratividade e transmissão de valores burgueses para classe trabalhadora em concordância com a ordem vigente. Portanto, a educação torna-se um campo fértil para o capital e a formação profissional vem sendo resumida à oferta de disciplinas para responder as condições e exigências do mercado, totalmente, contrária à concepção de educação⁷ defendida pelos órgãos de representatividade da profissão.

Diante disso, a pretensão dessa dissertação é fortalecer os fundamentos ontológicos do projeto ético-político profissional, ao passo que analisar o processo de formação profissional dos assistentes sociais em sua orgânica relação com a implementação das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, constitui-se, portanto, num fator importante para problematização da qualificação teórico-metodológica desses profissionais frente aos desafios que a realidade põe e repõe em cada conjuntura.

Ademais, buscam-se com os resultados da pesquisa presente no quarto capítulo e nas considerações finais contribuir com a produção de conhecimento sobre os fundamentos do Serviço Social em relação com os desafios atuais impostos pelo capitalismo. Destarte, ao final da dissertação existe um conjunto de referências que fundamentaram o debate crítico e apreensão das mediações relacionadas ao objeto de estudo: formação profissional no ensino à distância.

Essa modalidade de ensino, que de acordo com os dados publicados pelo Ministério da educação cresceu ao longo de 2017 mais de 12% no ano enquanto o ensino presencial sofreu uma queda por volta de 2%, tem a capacidade maior de formar profissionais em longa escala aptos a atuar tecnicamente no mercado de trabalho.

⁷ “Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

Esse crescimento mercadológico da educação conta com o apoio dos organismos multilaterais no reforço ao papel de educação superior como estratégia de alívio da pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior em um contexto de tentativa de reestruturação do capital em contexto de crise estrutural.

1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO: determinações sócio-históricas nas particularidades da realidade brasileira

Para entender a crise do capital e seus desdobramentos para educação, especificamente, para formação profissional em serviço social no ensino à distância é necessário relacionar a dinâmica capitalista e seus mecanismos ideológicos⁸ de manutenção da alienação ao processo de tomada de consciência da classe trabalhadora por meio de um projeto educacional tecnicista intimamente relacionado à manutenção e reprodução do sistema vigente (MÉSZÁRO,2008).

Sendo assim, analisa-se a natureza ontológica da educação ao fundamento do trabalho, haja vista o homem necessitar do conhecimento para atingir a sua finalidade teleológica. Todavia, na sociabilidade capitalista esse conhecimento e esse homem alienado passam a ser direcionados para atender as demandas do mercado e corroborar com a reprodução de valores burgueses.

Para tanto, a proposta educacional burguesa é injetar seus valores por meio das novas tecnologias da informação em prol do aumento da lucratividade e manutenção de um falso consenso entre as classes sociais, logo, é propagado um ideário de que “todos são iguais”, e que por meio da educação é possível superar a pobreza e ter um sucesso profissional.

Diante disso, constrói-se um sistema ideológico que perpassa a educação e subordina o trabalho ao capital com objetivo de manter a propriedade privada mediante a exploração do trabalho. Sendo assim, a formação acadêmica, momento inicial da formação profissional, não pode ser pensada fora do contexto mais amplo de desenvolvimento da sociedade, ou seja, do movimento de produção e reprodução das relações sociais, fora, portanto, da totalidade da vida social.

⁸ “A ideologia dominante tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação do conflito, na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Totalidade essa que implica a consideração de fenômenos mais gerais que exercem influência determinante sobre o ser e o vir a ser das manifestações do cotidiano, bem como a consideração de elementos que o inflexionam, relacionados à presença dos sujeitos historicamente constituídos, que, com suas opções e posturas teóricas, políticas e culturais, imprimem uma direção à dinâmica societária (FONSECA, 2012). Desse modo, a formação profissional não pode ser compreendida fora das determinações impostas pela contradição capital X trabalho.

Portanto, longe de ser uma análise unilateral e eclética, essa dissertação por meio da apreensão das mediações necessárias para compreensão do objeto, articular a totalidade social, histórica, política e econômica do modo de produção capitalista com o objeto de estudo. Com isso, é possível entender as tendências teórico-metodológicas que perpassam a formação profissional em Serviço Social até a contemporaneidade, travada por uma crise estrutural.

Sendo assim, as análises alicerçam-se em uma realidade contraditória, marcada por um modo de produção cujas crises – e seus processos de restaurações na esfera econômica, cultura, política e social – são oriundas das suas próprias contradições. É diante disso, pois, que será possível compreender as estratégias mercadológicas adotadas pela classe burguesa em momento de crise estrutural.

Dentre essas estratégias insere-se a educação como mecanismo de disputa na sociedade civil⁹, a qual desempenha a função de reproduzir as relações de exploração capitalista e de ser funcional ao desenvolvimento do modo de produção, seja em momento de crise, seja em momento de auge. Nesse sentido, cabe mencionar, a educação enquanto mecanismo em disputa na sociedade civil pela luta de classe pode, de certo modo, contribuir com um projeto de classe emancipatório ou para um projeto conservador de manutenção da ordem.

Sendo assim, em meio a essa disputa, a burguesia como classe hegemônica mediante seus organismos internacionais tem defendido e conduzido à bandeira privatizante/ expansionista e conservadora da educação para os países centrais e

⁹ O entendimento dessa categoria relaciona-se a dois elementos básicos no pensamento do Gramsci (1) a concepção ampliada de Estado; e (2) conceito de hegemonia. Assim, na concepção de Estado ampliado, temos a Sociedade política (Estado em sentido restrito ou de Estado-coerção): conjunto de mecanismos que a classe dominante detém o monopólio da repressão e da violência e a Sociedade civil (formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias).

periféricos, no sentido da ampliação do lucro por meio da transferência da mais-valia via fundo público para o capitalismo financeiro.

Isso tem desdobrado diretamente na formação profissional em serviço social, na medida em que a profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho dotada de uma dimensão teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo, alinhada a perspectiva crítica de rompimento com o conservadorismo e defesa de uma sociedade baseada na emancipação humana é resumida a sua tecnificação.

Nutrindo-se do acervo intelectual e cultural herdado, do pensamento social na modernidade, a formação profissional em Serviço Social, assim como a educação, caminha junto ao movimento da realidade na sua dimensão total, singular e particular. Nessas dimensões, inserem-se as particularidades sócio-históricas do Brasil, de um país dependente e desigual, cuja relação capital e trabalho, sociedade civil e Estado é marcada por um desemprego estrutural e pela intensificação da exploração e repressão/coerção da classe trabalhadora.

Diante disso, identifica-se nos fundamentos históricos do Serviço Social uma exigência demandada pela burguesia que se perpetua até a atualidade de um perfil profissional puramente técnico e voltado para o ajustamento social com o intuito de mascarar a exploração do trabalho e a apropriação privada.

É por meio da demanda do controle social que o Serviço Social surge para responder a efervescência da “questão social¹⁰” de forma paliativa, resumindo a contradição capitalista a problemas morais. “Como o Serviço Social tem na “questão social” a base de fundação como especialização do trabalho” (IAMAMOTO, 2008, p.27), a profissão solidifica-se no capitalismo monopolista e atua entre os interesses da burguesia e do trabalhador, a partir das políticas sociais e das formas de organização da sociedade civil na luta por direitos.

¹⁰ “Questão social aprendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2008, p.27). Ou seja, “a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista específicas, como um novo tipo de enfrentamento da questão social” (IAMAMOTO E CARVALHO, 2008, p.77)

Com o avanço industrial, consequentemente, com o acirramento das contradições, as exigências e orientações por parte da burguesia expressas no Estado é por um profissional de cunho tecnicista e pragmático com uma base teórica solidificada no positivismo. Nota-se, diante disso, um acompanhamento das aproximações conservadoras teóricas na profissão por meio do avanço do capitalismo no Brasil, isso se deve ao aprofundamento das expressões da “questão social”, ou seja, as reivindicações da classe trabalhadora como resultado ao próprio acirramento provocado pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, as respostas à “questão social” sofrem alterações devido à crise econômica e de hegemonia no bloco do poder, passado da caridade tradicional para a centralização da atividade assistencialista e de prestação de serviços para o Estado.

Sendo assim, o Serviço Social como uma forma de atender as demandas advindas da realidade, na formação profissional, aproximaram-se mediante “arranjo teórico doutrinário” eclético de diversas teorias sociais, cujas principais matrizes advêm da doutrina filosófica tomista/netomista da igreja católica em concordância com a “cientificidade do pensamento conservador” em Durkheim e Weber.

Muito embora, a aproximação com essas teorias sociais oriundas desses autores não tenham sido, inicialmente, as fontes originais, mas aos seus interpretes pela via do ecletismo, elas são as principais matrizes teóricas que marcam os fundamentos históricos da profissão e que são recuperados na formação profissional no ensino À distância.

Portanto, em um primeiro momento, o intuito é compreender com base no pensamento marxista e marxiano a partir de uma análise ontológica o debate sobre a crise sistêmica, estrutural e orgânica, suas particularidades no Brasil e seus desdobramentos para educação e para profissional em serviço social na modalidade à distância.

Sendo assim, serão explicitadas as raízes das crises e das estratégias políticas, teóricas e ideológicas utilizada pela burguesia e seus processos de reestruturação produtiva na estrutura – as relações de produção – e na superestrutura – no conjunto das relações ideológico-culturais expressos nos costumes, nos comportamentos morais, na vontade humana.

No segundo e terceiro momento, busca-se aprofundar o debate sobre as transformações societárias ocasionadas pela crise estrutural do capitalismo e suas saídas

mediante o processo de reestruturação produtiva que corrobora com a refuncionalização do Estado contrarreformista. O objetivo, diante disso, é compreender como essa conjuntura de acumulação flexível, mundialização do capital, avanço do conservadorismo em sua face neoliberalismo, flexibilização-privatização-focalização das políticas sociais, modificações no mundo do trabalho incidem sobre a educação, sobretudo na formação profissional no ensino à distância.

No último momento, pretende-se problematizar sobre esse tipo de formação com a lógica mercadológica burguesa em um momento de crise cujos objetivos é resumir os direitos sociais a produtos passíveis de serem vendidos e comprados. Logo, o intuito é relacionar o processo de mercantilização e suas mediações na sociedade brasileira com o requisito de um determinado perfil profissional adequado aos ditames do mercado.

1.1 Crise estrutural do capital e suas particularidades no Brasil: mediações necessárias para compreensão da formação profissional em Serviço Social

Entende-se às crises como oriundas, inelimináveis e constitutivas do capitalismo, suas raízes estão alicerçadas na lei geral da acumulação capitalista, definida como uma contradição típica do modo de produção, que ocasiona um aumento de riqueza produzida apropriada pela classe dominante ao mesmo tempo em que crescem o exército industrial de reserva e o pauperismo (MARX, 2017). Essa contradição comunga com a exploração do trabalho e acumulação de riqueza, cuja consequência é o processo de centralização e concentração do capital.

Diante disso, a compreensão sobre a lógica produtivista na educação, sua inserção no circuito financeiro como uma mercadoria e a relação intrínseca como o modo de produção capitalista, nos impulsionam a analisar de forma dialética o objeto de estudo e suas determinações ontológicas a partir da categoria trabalho como fundante do ser social.

Sendo assim, parte-se da premissa do trabalho como fundante do ser social, é através dele que o homem¹¹ transforma a natureza e a si mesmo. Ou seja, o trabalho

¹¹ Para uma escrita didática, o homem aqui utilizado refere-se aos membros do gênero humano, constituídos por homens e mulheres.

concreto produtor de valor de uso, é capaz de suprir as necessidades do homem mediante sua capacidade teleológica¹².

Essa categoria ontológica possibilita ao homem pré-idealizar sua ação, o diferenciando dos animais orgânicos e a natureza inorgânica (LUCKÁCS, 1979). Dessa forma, mediante o trabalho, o homem tem a capacidade de socialização e de construir relações sociais com seus semelhantes, essa capacidade o torna um ser social.

O trabalho permite desenvolver o pensamento e a capacidade de escolher os meios/instrumentos para alcançar os seus objetivos/finalidades. Tal habilidade é atribuída pelos homens no processo de produção da sua vida material, através do seu pôr teleológico. São os homens que atribuem pelo pôr teleológico a intencionalidade/finalidade, colocam a finalidade em ação. Assim, é no trabalho que se efetiva o salto ontológico, retirando a existência humana das determinações biológica (LESSA, 2012), “é um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2017, p.255).

“O ser social só pode surgir sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base de um ser inorgânico” (LUCKÁCS, 2012, p.3), torna-se um ser *sui generis* no processo de reprodução que assumem à sua própria essência num determinado grau de desenvolvimento de reprodução orgânica.

A essência do trabalho consiste em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu meio ambiente, o momento essencialmente separatório é constitutivo não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica (LUCKÁCS, 1975, p.5)

Em suma, o ser social se constitui como tal porque é capaz de realizar atividades teologicamente orientadas; objetiva-se material e idealmente; comunica-se e expressar-se pela linguagem articulada; trata-se de atividades reflexivas, consciente e autoconsciente; escolhe-se entre alternativas concretas, universaliza-se e socializa-se, logo, o surgimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade articulada com modelos de objetivações cuja finalidade é a práxis (NETTO; BRAZ, 2010). As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge

¹² Teleologia é entendida como relação válida exclusivamente no quadro do ser social, único local a que pertence, então surge uma autêntica relação entre determinações de reflexão que forma a base ontológica do que Marx chama de metabolismo entre a sociedade e a natureza (LUCKÁCS, 2012, p.193).

e se explicita a partir do ser natural, a espécie humana se converte em gênero humano e a categoria práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo.

O trabalho nessa relação é formado por posições teleológicas que põem em funcionamento séries causais. A teleologia é um pôr – posição sempre realizada por uma consciência – que, embora se guiando em terminada direção, pode movimentar apenas séries causais, ao contrário da causalidade, que representa a lei espontânea na qual todas as formas de ser encontram a sua expressão geral¹³ (LUCKÁCS, 2012, p. 6). Todavia, na ontologia do ser social não há teleologia, enquanto categoria do ser, sem uma causalidade que a realize. De outro lado, “todos os fatos e eventos que caracterizam o ser social enquanto tal são resultados de cadeias causais postas em movimento teologicamente” e eles se apresentam em determinações reflexivas (LUCKÁCS, 2012, p. 248).

No modo de produção capitalista esse trabalho assume outras dimensões, esse sistema se apropria do trabalho vivo e as produções de bens materiais e o trabalho que antes eram para sobrevivência tornam-se excedentes, isto é, o trabalho enquanto valor-de-uso passa a agregar o tempo que excede para a produção dos bens materiais, como também o valor excedente dado ao produto para comercialização; a força de trabalho torna-se mercadoria, considerado enquanto valor-de-troca.

As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que é expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra. Partimos do valor-de-troca ou da relação de troca das mercadorias, para chegar ao valor aí escondido (MARX, 2011 pág. 69).

Este trabalho acrescido de tempo e valor/dinheiro tem seus impactos no processo de reprodução do ser social, que resulta em um estranhamento, cuja alienação¹⁴ esconde as relações sociais, reificando-as¹⁵, autonomizando o que o homem

¹³ Assim, a heterogeneidade ontológica entre causalidade e teleologia se expressa na separação entre sujeito e objeto e a diferenciação mostra-se presente na crescente “autonomização das atividades preparatórias, a separação no trabalho concreto, tem lugar entre o conhecimento, por outro lado, as finalidades e os meios (LUCKÁCS, 1975, p.10)

¹⁴ A alienação se expressa em três níveis: o trabalho alienado, quando o próprio produto do trabalho do homem lhe é estranho, “[...] a natureza se distancia e se fetichiza”; o homem alienado de sua própria atividade, quando o trabalho deixa de ser ação própria da vida e passa a ser meio de vida (CANTALICE, 2014, p. 57).

¹⁵ Um dos aspectos mais degradantes da ordem social do capital é que reduz os seres humanos à condição reificada, a fim de adequá-los aos estreitos limites da contabilidade do tempo do sistema: o único gênero de contabilidade – extremamente desumanizadora – compatível com a ordem social do capital. Esse tipo de desenvolvimento social tão humanamente empobrecedor é justificado teoricamente na forma de uma abstração ideologicamente reveladora operada pelos economistas políticos que vinculam de forma direta a

produz e estabelecendo um processo de trabalho no qual ao invés dos instrumentos de trabalho serem consumidos pelo trabalhador, este é consumido pelos instrumentos, funcionando “[...] como fermento do seu processo vital [...]” (MARX, 2004), ou seja, o ser social, alienado, perder suas capacidades genéricas e reproduz as manifestações sociais presentes na estrutura e superestruturas. Para Marx(1974):

a produção capitalista mais do que qualquer outro modo de produção veremos desperdícios de seres humanos, dilapida de nervos e cérebro. Na realidade, só malbaratando monstruosamente o desenvolvimento individual. Todas as parcimônias de que estamos tratando decorrem do caráter social do trabalho, e é de fato esse caráter diretamente social do trabalho a causa geradora desse desperdício de vida e da saúde dos trabalhadores(MARX, 1974, p.97 e 99) .

Nessa conjuntura, o homem e o trabalho assumem papel fundamental para produção e reprodução da dinâmica do capital. A classe burguesa dominante desenvolve estratégias para manter e perenizar este processo de alienação, impedindo que o trabalho alcance sua dimensão realizadora do humano, além de dificultar, e muitas vezes impedir, a tomada de consciência do trabalhador de que há outros homens nas mesmas condições de exploração e expropriação, inibindo a organização coletiva dos mesmos e sua consolidação.

A extensão das relações capitalistas e as formas de *práxis social* com a incorporação ao processo de valorização do capital aparecem à moldura abstrata advinda de sua subordinação ao mesmo, o trabalho concreto é submetido ao trabalho abstrato¹⁶ (produtivo e improdutivo) e, na sociedade contemporânea são tratados como sinônimos, obscurecendo a submissão dos homens ao mercado (LESSA, 2012).

Nessa contradição, as objetivações e o produto do trabalho ao invés de se apresentarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõe-se a eles como exteriores e transcendentos. “Entre os homens e suas obras, a relação real, é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (NETTO; BRAZ, 2010, p.56).

É mediante esse processo que acontece a construção da coesão e consenso por parte do capital, as relações de dominação se sobrepõem ao homem, o trabalho se

individualidade abstrata (os indivíduos isolados) e a universalidade abstrata (a vigente divisão e fragmentação capitalista do trabalho decretada como regra universal atemporal criada pela própria natureza) (MÉSZÁRIOS, 2012, p. 40)

¹⁶ Uma atividade assalariada alienada pelo capital, na qual o homem torna-se mercadoria mediante a venda da sua força de trabalho em troca de um salário, ao mesmo tempo é produtor dessa mercadoria, mas não se reconhece como tal. O trabalho abstrato subordina o trabalho concreto ao mesmo tempo em que o preserva.

transforma em simples meio de subsistência, em uma atividade cujo único sentido é garantir a sobrevivência física. Na sociedade capitalista caracterizada pelas relações de dominação, pela divisão social do trabalho e pela divisão de classes, a alienação perpassa em maior ou menor intensidade a maioria das profissões. Segundo Gramsci (1977) para isso significa compreender de fato como se estrutura e se organiza a ideologia dentro do campo cultural.

Dessa forma, afirma-se que a educação, em especial a educação superior expressa dentro da disputa ideológica¹⁷ na sociedade civil, uma forte investida do capital na cultura com o objetivo de manter sua ideologia dominante mediante a alienação. Para Gramsci (1977) as manifestações de cultura intelectual própria do capitalismo contribuem para manter sua ideologia, assim, em uma sociedade constituída por classes se produz duas culturas: a dos dominantes e a dos subalternos.

A cultura dominante sob a égide do capital tardio está alicerçada em uma ideologia neoliberal que busca manter a alienação dos indivíduos; a infantilidade das relações sociais; a fragmentação da luta de classe; o aprofundamento da alienação e a futilidade da vida, na defesa de uma sociedade cuja centralidade não se concentra no trabalho, mas na linguagem e tecnologia; de que nada é concreto tudo é fluído; que a subjetividade tem mais importância que as relações sociais.

Sobre ideologia Luckács (2013) a define como uma forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a *práxis social* humana consciente e capaz de agir no cotidiano de cada uma das formações. Sendo assim, as formas ideológicas são identificadas como meios, como auxílio para os homens poderem, de certa forma, tornarem-se conscientes e até tratar os problemas que preenchem o cotidiano (LUCKÁCS, 2013). Portanto, a ideologia expressa à necessidade de compreender os conflitos que envolvem o ser social:

nesse sentido, toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-assim social: ela tem sua origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente em sociedade. Essa determinidade de todos os modos de exteriorização [Äußerungsweisen] humanos pelo *hic et nunc* do ser-propriadamente-assim histórico-social de seu surgimento tem como consequência necessária que toda reação humana ao seu meio ambiente socioeconômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia (LUCKÁCS, 2013, p.335).

Em síntese: em vinculação com o trabalho a ideologia encontra-se interligada com a realidade e a *práxis*, atuando na conservação ou transformação radical da

¹⁷ “As formas ideológicas são instrumentos pelos quais são conscientizados e enfrentados os problemas que preenchem (a) cotidianidade” (LUCKÁCS, 2012, p. 335).

sociedade, por isso é caracterizada por ser uma relação entre os sujeitos como uma posição teleológica secundária; sua função está intrinsicamente conectada ao processo dos conflitos das lutas sociais e, portanto, é um meio de lutas que podem se manifestar nas interpretações de tradições, de convicções religiosas, de teorias e métodos científicos etc (LUCKÁCS, 2013).

Nessa feita, de acordo com Mészáros (1999) a ideologia dominante manifesta-se graças à alienação, “por meio do qual os receptores podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais” (MÉSZÁROS, 2008, p.8). Portanto, a ideologia pode ser burguesa com uma consciência prática relacionada com os conjuntos de valores e estratégias que buscam a manutenção do sistema, ou pode ser uma ideologia emancipatória construída pela classe trabalhadora na disputada na luta de classe cujo horizonte é outra sociedade. Assim,

As ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 1996, p.23)

Portanto, a natureza da ideologia encontra-se nas suas diversas formas de consciência social com implicações práticas de profundo alcance em todas as variedades, independente da vinculação e posições sociopolíticas conservadoras ou progressistas. O surgimento das ideologias pressupõe estruturas sociais, nas quais “distintos grupos e interesses antagônicos atuam e almejam impor esses interesses à sociedade como um todo como seu interesse geral, logo, o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca registrada geral das sociedades de classes” (LUCKÁCS, 2013, p. 240).

Nesse sentido, a ideologia significa uma concepção de mundo, que se revela, na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida (GRAMSCI, 1999), logo, a ideologia está relacionada ao modo que os homens tornam-se conscientes (MARX, 2016), ela é instrumento de conscientização e de luta social. Portanto, relaciona-se com as potencialidades oriundas do trabalho – como a ciência, a linguagem, a economia, a educação, a arte – a partir das contradições advindas da exploração do homem pelo homem, mediante a propriedade privada.

Isso se aprofunda nessa sociedade pelo agudizamento da desigualdade e a disparidade entre a riqueza e a pobreza. Nesse contexto, a educação como mecanismo de disputa ideológica entra no circuito da mercadoria no momento de crise estrutural do capitalismo, ou seja, o que está em jogo não é apenas a modificação política dos “processos educacionais – que pratica e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores perpetuado como concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (JINKING, 2008).

Nesse ângulo, a educação tornou-se um instrumento de labéu da sociedade capitalista, cuja finalidade tem sido oferecer os conhecimentos necessários para o manuseio da maquinaria ao mesmo tempo em que os homens são substituídos por ela, contribuindo dessa forma, com a produtividade do sistema e transmitindo e gerando um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Dessarte, a natureza da educação está vinculada ao trabalho pelo transcurso teleológico do homem em relação com a natureza e os próprios homens. Sob outra perspectiva, essa relação converte-se em interesses burgueses, em razão do modo de produção capitalista requerer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios para sua realização, ao mesmo tempo em que, socializa os valores que permitem a reprodução.

A educação, nesse cenário, segundo Mészáros (2008, p.35) “significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para introduzir-los à sua aceitação passiva de autoalienação”. Em suma: a educação está em certa medida subordinada as regras do capital, e é um mecanismo de disputa ideológica por ser uma expressão do ser social que orienta ou reproduz ideias para tomada de decisão, portanto, conduz objetivo e sentidos os quais consequentemente terão consequências políticas.

Nesse contexto, a educação como mecanismo ideológico vem sendo investida para propagar a ideias do mercado, de um cidadão sustentável e responsável, em concordância com lógica mercantil e a difusão ideologia de que não é possível alterar a ordem social. Por meio disso o professor, que agora, autodenominam-se “empreendedores”, “colaborador” e “pesquisadores” perde de vista o pertencimento de classe e de luta coletiva, nesse sentido, “os burgueses, por sua vez, organizam e buscam estratégias para ampliar o controle nas universidades e nas escolas, o objetivo é

inculcação da moral, da “ética” e dos valores burgueses entre a combinação de entes privados com os aparatos do Estado” (LEHER, 2011, p. 162).

Nesse sentido, a dinâmica capitalista radicalizada intensifica as formas de exploração e dominação para assegurar a reprodução ampliada do capital, e no plano cultural, há uma consolidação da “nova pedagogia hegemonia” que materializa as ações efetivas na aparelhagem estatal cuja característica é assegurar o exercício da dominação de classe pelo processo educativo (NEVES, 2010).

Essa aparelhagem Estatal, segundo Gramsci (1968, p. 149) “envolve a sociedade Civil, nas duas esferas essenciais do interior da superestrutura: a sociedade política” – o Estado em sentido restrito ou de Estado-coerção, ou seja, conjunto de mecanismos que a classe dominante detém o monopólio da repressão e da violência –, e “a Sociedade Civil” – formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado ampliado significa a sociedade política mais sociedade civil, ou seja, um Estado hegemonicamente revestido de coerção e consenso).

Nesse âmbito, o Estado poderá agir mais coercitivamente, geralmente, em momentos de crise efervescência dos movimentos sociais ou mais por meio do consenso em contexto de equilíbrio econômico. Diante disso, no tocante as crises destacam-se duas formas: a de superprodução (acúmulo de mercadorias não realizadas) e a de supercapitalização (quando o capital acumulado não é investido), havendo assim, um desequilíbrio entre produção e consumo. Enfatiza-se, diante disso, que as crises de intensidade e duração variadas é o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação, ou seja, as crises são “justamente a fase de estorvo e interrupção do processo de acumulação” (MARX, 2017, v.1)

A crise está associada à produção de mercadorias na sociedade capitalista, haja vista sua função de impulsionar a reprodução do capital por meio do consumo. Diante disso, para o ciclo produtivo acontecer é necessário o D (dinheiro) transformado em M (mercadoria) através da força de trabalho(Ft) em relação direta com os meios de produção(Mp), produzir D´(dinheiro acrescido de mais-valia), ou seja, o dinheiro é transformado em mercadoria, nessa produção da mercadoria está o investimento em capital constante (meios de trabalho) e capital variável (força de trabalho) que determina a composição orgânica do capital.

Sendo assim, o capital só se realiza na condição da mercadoria, como resultado direto da exploração do homem, se entrar na esfera da circulação para ser consumida, o contrário estala-se uma crise de superprodução. Outrossim, parte de D' precisa voltar para o processo produtivo como investimento no capital constante e variável, em adverso provoca-se uma crise de superacumulação.

Posto isso, a classe dominante apropria-se dos meios de produção no sentido da acumulação do capital para exploração o trabalhador, esse como forma de sobrevivência vende sua força de trabalho em troca de um salário mínimo. Essa contradição é explicada pela Lei geral da acumulação capitalista, que por sua vez deslinda a extração de mais-valia- relativa e/ou absoluta expressa na fórmula $D-M-D'$. Essa mais-valia (dinheiro acrescido através da exploração), portanto, é resultado trabalho excedente não pago e a reprodução do capital, diante disso, acontece no âmbito da realização da mercadoria, ou melhor, na venda da mercadoria.

Outros elementos chaves para compreensão das raízes da crise é a concentração e a centralização do capital impulsionada pelo incremento da tecnologia, nesse caso a tendência é um investimento maior em capital constante em detrimento do capital variável, por consequência tem-se um aumento no contingente de trabalhadores no “exercício industrial de reserva” e um rebaixamento nos salários.

O “exército industrial de reserva” é a materialização da lei geral da acumulação capitalista, meio pelo qual o capital concentra-se e amplia-se mantendo ativa a rotatividade da mão-de-obra, essa por sua encontra-se inseridas ou expulsas do mecanismo produtivo, vai depende do investimento do capitalista em capital constante e/ou variável. Sendo assim, Marx (2017) conceitua esse “exército industrial de reserva” como população excedentária ou superpopulação relativa.

Assim, segundo o autor citado o “exército industrial de reserva” permite uma rodízio de mão de obra que resulta em um barateamento com gastos da produção, aumentando o lucro capitalista. Dentro desse exército industrial de reserva Marx (2001) pontua três formas de população relativa: 1º **a flutuante**- constituída por trabalhadores que nos grandes círculos industriais e minerais ora estão trabalhando ora não; 2º **latente**- existente nas áreas rurais, aqueles que trabalhadores que migram para as áreas industriais e não foram absorvidos por esse segmento; e a 3º **a estagnada** formada por trabalhadores que nunca conseguem trabalho fixo e vivem perambulando entre uma

ocupação e outra. E aqueles que perambulam pelas cidades, os pauperizados que fazem partem do lupem.

Nesse contexto, a pauperização pode ser absoluta – quando a condição de vida do trabalhador experimenta uma degradação geral: queda salarial, aviltamento dos padrões de moradia e alimentação – contribuindo assim, com a produção da mais-valia absoluta; e/ou relativa – quando a condição de vida do trabalhador melhora com padrões de alimentação e moradia mais elevados, todavia, os trabalhadores continuam sendo explorados, ela se caracteriza pela redução da parte que lhe cabe do total dos valores criados enquanto cresce a parte apropriada pelos capitalistas – assim, cooperando com a extração de mais-valia relativa.

Esse pauperismo absoluto e/ou relativo depende do movimento produtivo do capitalismo. Desse modo, a tendência é em momentos de crise aumentar-se a produção de mais-valia absoluta, por consequência, aumenta-se a superpopulação absoluta por meio de condições de trabalho análogas à escravidão. Assim, segundo Marx e Engels (2010, p. 4):

[...] a cada momento de crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos já fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já desenvolvidas. Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade - a epidemia da superprodução.

Netto (2012) revela que as crises no período de desenvolvimento do capitalismo eram localizadas, uma das primeiras aconteceu em 1825 e atingiu apenas a Inglaterra, todavia, na medida em que o modo de produção foi se complexificando, as crises foram ganhando dimensões mundiais, como exemplo, a crise que demarca o período entre 1847-1848, a de 1929 (iniciada em 1873) e a crise sistêmica de 1970.

Marx (2017, p. 436) define a crise como sendo, “a fase de estorvo e interrupção do processo de acumulação” como sendo uma oscilação do ciclo industrial, no período da indústria moderna. Esta oscilação obedecia a dois momentos: de produção a todo vapor; e de crise/estagnação da produção. Seus ciclos desembocam numa crise geral, o fim de um ciclo é o começo de outro que sempre apresentam as seguintes fases: “estabilidade, animação crescente, prosperidade, superprodução, craque, estagnação e estabilidade”.

Essas fases como decorrentes do ciclo econômico apresentam entre uma crise cíclica e outra, de acordo com Netto (2012) quatro etapas: “a crise (quando há uma redução da produção, desencadeando desemprego e recessão econômica), a depressão

(com a expansão das consequências já iniciada na primeira faz, aliada a estagnação dos pequenos capitalistas, provoca uma criação de estratégias de recuperação do capital), a retomada (incorporação dos trabalhadores de pequenas empresa, investimento em maquinário e matéria-prima como estratégias de recuperação, verifica-se nessa fase, uma retomada gradual da produção) e o auge (a economia volta a crescer, aumenta-se os empregos, ecoa-se as mercadorias e o ciclo produtivo volta a realiza-se, recupera-se o boom da reprodução ampliada do capital)”, e as causas determinantes para que o crescimento seja interrompido são: 1) anarquia de produção; 2) a queda da taxa de lucro e 3) o subconsumo das massas trabalhadoras, ou seja, a contradição entre a produção socializada e a apropriação privada encontra a progressiva racionalidade que organiza a produção nas empresas capitalistas e a irracionalidade do conjunto da produção; as ações de cada capitalista para maximizar seus lucros tiveram como resultados a queda da taxa de lucro, e o crescimento da mercadoria sem um correspondente crescimento da capacidade aquisitiva.

Pode-se evidenciar que o desenvolvimento do capitalismo, ao longo da segunda metade do século XX e na entrada do século XXI, permaneceu alternando entre prosperidade e depressão (ou recessão, que designa uma depressão menos violenta), o que aponta para o caráter ineliminável das crises, como sendo uma interrupção do movimento de produção e reprodução no capital.

Sendo assim, as próprias crises são contraditórias, uma vez que explicitam as contradições do modo de produção capitalista e ao mesmo tempo geram mecanismos para o auge de um novo ciclo produtivo, logo, as crises de intensidade e duração variadas são “o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2010, p.795).

Concorda-se, portanto, com autor no tocante as três dimensões fundamentais para o funcionamento contínuo do capital, são: “produção, consumo e circulação/distribuição/realização”, sobretudo na afirmação existem variados tipos de crises, que pode ser de duração, frequência e severidade variadas. Suas consequências afetam umas das dimensões do capitalismo, impondo, diante disso, obstáculo ao sistema sem, porém, colocar em questão os limites últimos da estrutura global. Como exemplo, ele cita a crise de 1929-33 como uma “crise de realização”, devido ao nível absurdamente baixo de produção e consumo se comparado ao período pós- guerra

(MÉSZÁROS, 2012, p.74-75). Diante disso, o sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre:

1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional). O resultado é um irremediável sistema “centrífugo”, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes (MÉSZÁROS, 2012, p. 105).

Dessarte, o sistema do capital acarretou uma separação entre produção e controle, também entre, produção e consumo e produção e circulação, assim, a harmonia entre produção e consumo nem sempre é objetivada em todos os momentos de realização da produção, pois a própria expansão do desenvolvimento capitalista põe limites para a produção do capital em proporções maiores, acarretando com isso, crises cíclicas, parciais ou periódicas.

As crises cíclicas são decorrentes da contradição entre produção e consumo, mas não põe em risco a expansão do capital mesmo apresentando sinais de estagnação com a queda da taxa de lucros, com a redução de níveis de produtividade, e o aumento da superpopulação relativa e absoluta – que se expressa na diminuição crescente da incorporação da força de trabalho no mercado e redução do padrão de vida, logo, o ciclo produtivo e reprodutivo é recuperado.

Para Marx, “a tendência progressiva da taxa de lucro a cair é, portanto, apenas uma expressão peculiar ao modo de produção capitalista para o desenvolvimento progressivo da força produtiva social do trabalho” (2016, p.164). Essa queda efetua-se porque em relação ao capital empregado utiliza-se em geral menos trabalho, retarda-se com isso “a formação de novos capitais autônomos, e assim aparece como ameaça para o desenvolvimento do processo de reprodução capitalista; ela promove superpopulação, especulação, crises, capital supérfluo, ao lado de população supérflua” (MARX, 2016, p.183).

Cabe mencionar, nesse contexto, que até 1929 as crises apresentavam ciclos, permitindo ao capitalismo reestruturar-se. Todavia, após o esgotamento dos anos dourados e do desmonte do Estado de bem-estar, Mézáros pontua que o capitalismo mergulhou em uma crise estrutural. Para ele essa crise manifesta-se mediante quatro aspectos principais, são esses:

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em

lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2012, p.70).

No que lhe concerne, a crise estrutural é para o autor uma crise do modo de produção de mercadorias que migrou em direção ao coração do sistema, sua natureza é marcada por uma continuidade depressiva na qual se mostra longa, duradoura, sistêmica e estrutural, de processualidade incontável e profundamente destrutiva.

Conforme Mézáros “a crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emanam das três dimensões internas produções, consumo e circulação/distribuição/realização” (2002, p, 798), pondo “em questão os limites últimos da estrutura global” (2011, p.19).

No último quarto de século, a crise estrutural do capitalismo, passa a ser determinada pela ativação de um conjunto de contradições e limites que não podem ser superados pelo próprio sistema (MÉSZÁROS, 2000, p. 149) tem-se a ativação dos limites absolutos do capital, “efetivada devido ao fato da constatação do fim da ascendência histórica do capital no atual momento histórico, sua dimensão se revela como uma verdadeira dominação em geral” (Idem, p.800), afetando as relações humanas, as esferas de atividade, o cotidiano dos indivíduos, ou seja, reverbera-se pelo planeta atingindo “até mesmo os remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões produtivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais” (idem, *ibid*, p.15).

Nessa perspectiva, a crise estrutural revela a capacidade destrutiva do próprio sistema, pois a produção e consumo supérfluo acabam gerando a corrosão do trabalho, com as sua conseqüentemente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global. A injunção radical entre produção para as necessidades e autorreprodução do capital se torna uma eclosão de precipitação (ANTUNES, 2011).

Portanto, compreender-se o processo de acumulação e concentração do capital pela via do aumento da superpopulação relativa e absoluta na era dos monopólios (NETTO, 2001) no estágio imperialista (LÊNIN, 2007), devido à própria contradição do capitalismo e seus ciclos tendências de crises, cujas consequências provocam profundas transformações societárias¹⁸. Netto (2011) aponta, diante disso, que o capitalismo em sua fase 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, todos eles desvelados pela crítica marxista.

Sendo assim, os grupos monopolistas curvam-se nos seus próprios limites investindo no exterior da depreciação do capital fixo existentes, desemborcando segundo Netto (2011, p.22) em dois elementos: a) a supercapitalização – o montante acumulado encontra dificuldade de valorização, primeiramente é utilizado como forma de autofinanciamento dos grupos monopolistas, seguidamente sua extensão ultrapassa as condições de valorização, afirmando a tendência descendente da taxa média de lucro, consequentemente, há uma recorrência emergente da indústria bélica, uma contínua migração dos capitais excedentes por cima dos marcos estatais e nacionais e a queima dos excedentes em atividades que não geram valor; – e b) o parasitismo – natureza parasitária da burguesia ao engendrar a oligarquia financeira e ao divorciar a propriedade da gestão dos grupos monopolistas, isso generaliza a burocratização da vida social/terceirização da vida social e multiplica as atividades improdutivas.

O capitalismo monopolista, nesse sentido, intensifica a alienação e a exploração com a finalidade de crescer os lucros capitalistas mediante o controle dos mercados, centrado na figura dos bancos e no desenvolvimento tecnológico constitui-se como fusão do sistema bancário e creditício cujo papel econômico- financeiro é substantivamente redimensionado na esfera da produção e reprodução provocando um rearranjo na divisão internacional capitalista do trabalho nos setores ainda não monopolizados.

¹⁸ A constituição da organização monopólica surge com a transição do capitalismo concorrencial para uma fase articulada ao fenômeno global da centralização pela via da fusão de empresas e grande concentração de capital no estágio imperialista, suas características são: acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados e organização (sistema bancário e creditício – papel econômico-financeiro- formação de cartel e trustes) (NETTO, 2011) e aumento da taxa afluyente de trabalhadores ao exército industrial de reserva (SWEEZY, 1977).

Essa divisão da produção advém da terceirização de serviços como propósito para o barateamento da produção. Nesse sentido, Netto (2011, p. 21) menciona as características e o leque de fenômenos estimulados pela organização monopólica:

a) os preços das mercadorias(e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente b) as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa média de lucro e a tendência ao consumo ; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil; e) cresce a tendência a economizar trabalho “vivo”, com a introdução de novas tecnologias; f) os custos de venda sobem, com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado— o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutos.

Ademais, como parte desses fenômenos provocados pela organização dos monopólios, tem-se a financeirização na qual o capitalismo consegue ampliar seus investimentos para uma esfera ilusória comandada pela figura dos rentistas e oligopólios mantidos pela transferência de mais-valia da produção. A gestão desses monopólios converte-se em dominação da oligarquia financeira tendentes a crescer com os lucros excepcionais, os empréstimos estatais, a especulação de terra e a metamorfosear capital monetário inativo em ativo ao render lucro reunindo todo tipo de rendimento monetário a serviço dos capitalistas.

O capitalismo financeiro – que se traduz pela soma das instituições financeiras com o capital industrial– passa a determinar todo o processo de desregulamentação do mundo do trabalho, ditando a forma acumulativa da atual fase do capitalismo. Essa estreita ligação entre os bancos e as empresas industriais e comerciais impulsionam a posse de ações e a participação de diretores bancários e agentes governamentais nos conselhos de administração das empresas. Esse processo passa a gerir não apenas as formas acumulativas, como também as determinações políticas, culturais e sociais (IAMAMOTO, 2014).

O capitalismo financeiro, portanto, é gerado pela especulação na propensão a lucrar, o investimento especulativo centra-se na extração da mais-valia presente na mais-valia futura (na propensão da existência desta mais-valia). Para isso, os investimentos do capitalismo financeiro fixam-se na amplificação dos mecanismos de exploração, ocasionando mudanças no mundo do trabalho tais como política de gestão; “enxugamento da mão-de-obra”; Intensificação do trabalho e aumento da jornada sem

corresponder o aumento dos salários; Estímulo à competição entre os trabalhadores em um contexto recessivo, dificultando a organização sindical; Chamamento à participação para garantia das metas empresariais; Ampliação das relações de trabalho não formalizadas ou “clandestinas”, com ampla regressão dos direitos; Aperfeiçoamento técnico e a incorporação da ciência e da tecnologia no ciclo da produção e da educação.

O elemento indispensável nesse contexto é a perda da hegemonia dos bancos, que passam a dividir a participação dentro do capitalismo financeiro com outras instituições financeiras (seguros de vida; fundos de previdência privada por capitalização (fundos de pensão), fundos mútuos de investimentos e administradores de carteiras de títulos). Portanto, para ampliar o capitalismo financeiro, o capital do capital por meio do Estado – diante deste processo de renovação – aprofunda a sua contradição fundante, tendo reflexões na destituição humana, instituindo o processo de barbarização social. Ou seja, o capitalismo monopolista financeirizado:

conduz ao ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima de povos e Estados. A solução monopolista é a maximização dos lucros pelo controle dos mercados. Assim, para efetivar-se, demanda mecanismos de intervenção extra-econômicos. Daí a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico, o Estado (NETTO, 2011, p.24)

Em suma: o Estado¹⁹ é um produto do antagonismo inconciliável das classes usado pela burguesia como uma força que se coloca aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”, sua existência aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem ser conciliados, é um órgão de submissão de uma classe por outra; é uma criação de uma “ordem” que efetiva essa submissão e obscurece a luta de classe, para tal objetivo o exército permanente e a polícia são instrumentos da força do poder estatal, o Estado, posto isso, é um instrumento de exploração da classe oprimida (LÊNIN, 2007).

Na fase do capitalismo monopolista/tardio o Estado como produto da divisão social do trabalho, amplia-se por intermédio da autonomia crescente de certas atividades

¹⁹ Para Marx (2011), a dinâmica da sociabilidade está na sociedade civil e o Estado é uma expressão alienada porque se interpõe na realização dos seres humanos consigo mesmo, ou seja, o Estado entra como um elemento de fora (imposição que retira a liberdade dos indivíduos). Ademais, a compreensão de Estado presente no livro 18 Brumário de Luís Bonaparte compeliada por Marx é de que o comitê de sustentação do capitalismo (o Estado) se estrutura na sociedade burguesa e mesmo seu poder estando nas mãos de outra classe, seu arcabouço continua direcionado para manutenção e organização das bases estruturantes do capital.

superestruturais, mediando à produção material, cujo papel era sustentar uma estrutura de classe e relações de produção (MANDEL, 1982, p.333).

Para o autor as principais funções do Estado são:

1) Criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2) Reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; 3) integrar as classes dominantes, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem suas próprias exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (MANDEL, 1982, p.334)

Sendo assim, o Estado funciona ao capitalismo monopolista no nível das suas finalidades econômicas, o “comitê executivo” da burguesia monopolista opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e a valorização do capital monopolista, seu papel é de administrador das crises com políticas anticíclicas (MANDEL, 1982) acompanhada de uma ofensiva ideológica para convencer o trabalhador a se integrar à sociedade do “consumo” mascarada pelo fetiche da mercadoria, transformando com isso, qualquer organização e reivindicação em “reformas” que o Estado absorve, quando não realiza “contrarreformas” para com os direitos da classe trabalhadora e programa medidas do “alto” para “baixo” – modelo típico de um país formado por intensivas “revoluções passivas” (GRAMSCI, 1999) de característica prussiana como: o Brasil.

De acordo com Coutinho (2010) o Estado é a sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos de poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses.

Nessa dinâmica, o Estado sob o domínio da classe burguesa atuará como o cioso guardião das condições externas da produção capitalista, logo, desde quando a pressão da burguesia ascendente deu origem ao chamado absolutismo, sempre interveio no processo econômico capitalista. Todavia, ultrapassando a fronteira de garantidor da propriedade privada dos meios de produção burgueses somente em situações precárias, na idade dos monopólios a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica econômica desde dentro e de forma contínua e sistemática – as funções políticas imbrica-se organicamente com as funções econômicas (NETTO, 2011).

Assim, as funções do Estado está na sua inserção como empresário nos setores básicos não-rentáveis; a assunção do controle de empresas capitalistas

em dificuldades; a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos, os subsídios imediatos aos monopólios; a garantia explícita de lucro pelo Estado, [...] a compra/encomenda do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização mediante os subsídios dos investimentos públicos em meios de transporte e infraestrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e os gastos com investigação e pesquisa (NETTO, 2011, p. 25)

Em justaposição o Estado é um elemento fundamental para a reprodução ampliada do capital e atua na proteção da conservação física da força de trabalho ameaçada pela superexploração que no capitalismo monopolista, a centralidade é na preservação e no controle contínuo da força de trabalho, ocupada e excedente, onde estão condicionadas as enormes “dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio” (NETTO, 2011, p.26), o episódio central, nessa quadra, é a socialização dos custos com a transferência de recursos sociais e públicos aos monopólios mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permitindo organizar um consenso que assegura seu desempenho.

A correlação das classes e das forças sociais é perpassada pela articulação entre funções econômicas e funções políticas do Estado burguês no capitalismo monopolista, suas alternativas sócio- políticas comportam matizes que vão de um Estado ampliado ao fascismo, a tem sido a de esvaziar os instrumentos de participação sócio-política – e quando possível, promover a sua evicção.

Como sustenta Salama (1999) a lógica financeira do regime de acumulação monopolista tende a provocar crises de recessão, o que redundará em maior concentração de renda e no aumento da pobreza, gerando um verdadeiro “apartheid social”. A tendência da crise capitalista de 1970 de longa duração com tonalidades recessivas é alterar as formas de produção e gestão do trabalho, provocando transformações societárias no Brasil e no mundo como exigência do mercado mundial.

Em concordância com Marx e Engels (2010, p.3): “[...] a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado”, intensificando, de fato, uma barbarização como expressão da “questão social”.

A “questão social” que tem na sua raiz a contradição capitalista passa a ser determinada pelas políticas governamentais, favorecidas pela instância financeira

somada ao capital produtivo e as empresas multinacionais. Dentro das empresas o capitalismo financeiro age na criação de novas capacidades de produção; extensão das relações sociais capitalistas voltadas à extração da mais-valia; repartição das receitas e definições das formas de emprego assalariado; na gestão da força de trabalho e exigência de um determinado perfil para o mercado de trabalho. O novo perfil de trabalhador requerido é aquele que consegue se adaptar as constantes mudanças e as situações cada vez mais precárias de trabalho, intensificando o individualismo e imediatismo de sua ação profissional.

Resulta, portanto, um trabalhador que seja polivalente e que se sinta parte da empresa. Nessa conjuntura, para Guerra (2010. p. 15), o trabalhador que tem se mantido no mundo do trabalho “[...] não é aquele que oferece resistência à precarização e perda de direitos, mas o que apesar delas ainda se mantém”.

A empregabilidade, nesse contexto do desemprego estrutural, contraditoriamente, é tida como responsabilidade dos trabalhadores. Ao invés de políticas públicas de emprego, aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são responsabilizados pela sua “incompetência” ou baixa qualificação profissional. Diante disso, as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares e a intervenção estatal sobre a ela se realiza, com as características de fragmentação e parcialidade. Assim,

A “questão social” é “atacada nas suas refrações, nas suas sequelas apreendidas como problemática cuja natureza totalizante, se assumida consequentemente, impediria a intervenção. Não há dúvidas que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores” (NETTO, 2011, p.33).

As expressões da “questão social” são administradas pelo Estado através da política social, que atender às demandas da ordem monopólica com a adesão de categorias e setores cujas finalidades são a incorporação de sistemas consensuais variáveis, sendo assim, o caráter público do enfrentamento da “questão social” engloba o substrato individualista da tradição liberal, ressitua-o com elemento subsidiário no trato das sequelas da vida social burguesa.

A incorporação do caráter público da “questão social” vem acompanhada de um esforço da aparência da natureza privada das manifestações individuais, portanto, na proporção em que se implementam medidas públicas para enfrentar as expressões dela, a permanência das suas sequelas é deslocada para o espaço da responsabilidade dos

sujeitos individuais que as experimentam, converte-se a “questão social” em problemas sociais e problemas sociais em problemas pessoais (NETTO, 2011).

A tecnificação, mercantilização e desprofissionalização como desdobramentos das transformações no mundo do trabalho e das sequelas da “questão social” têm uma relação intrínseca com as propostas dos organismos internacionais para a educação, no sentido de contribuir com o processo de extração de mais-valia e acumulação do capital, além disso, manter a “incapacidade” do (a) trabalhador (a) em se reconhecer como produtor da mercadoria. Para Marx (2011, p.48) no “[...] capitalismo tudo vira mercadoria e meio de extração de mais-valia, até mesmo o próprio homem”.

A sociabilidade burguesa, no marco macroscópico no interior do qual, retomando e rearticulando seus elementos constitutivos com o monopólio organizando e regulando o mercado, produz e reproduz os seus agentes sociais particulares:

O esvaziamento das individualidades, a individualização dos problemas sociais, sua remissão à problemática singular dos sujeitos, no enfrentamento da “questão social” na idade do monopólio, ela permite psicologizar os problemas sociais, transferindo a sua atenuação ou proposta de resolução para a modificação de características pessoais, a psicologização das relações sociais realiza, no plano do indivíduo, a contrapartida da redefinição que a ordem monopólica instaura entre o “público” e o “privado” (NETTO, 2011, p.36)

A mercantilização universal das relações sociais num primeiro instante monetariza as interações humanas e resulta com a consolidação da ordem monopólica, em mediação feita pelas instituições que plasmam em serviços. Trata-se de modalidades de investimento do monopólio, que se converte em serviços combinados com os projetos de preservação de “individualidades”, do substrato do ethos individualista do processo de liquidação dos espaços de autonomia do indivíduo. A proclamação das possibilidades da vontade individual, adequada ao perfil de uma ordem econômica e social dinamizada por iniciativas de sujeitos empreendedores, mas especificamente como privilégios das instâncias psicológicas na existência social.

Essas determinações gerais do capitalismo²⁰ incidem na particularidade brasileira, principalmente na formação social e histórica brasileira e na constituição do Estado por meio de “contrarrevolução burguesa permanente” (IANNI, 1983); (FLORESTAN, 2000). A revolução burguesa no Brasil não aconteceu pelas vias

²⁰ Para Netto (2015, p.46) “se a lei geral da acumulação capitalista opera independente das fronteiras nacionais, seus resultados societários trazem a marca histórica que a concretiza, por isso analisa-se a crise do capital a partir das particularidades histórico-culturais nacionais”.

clássicas, pelo contrário, as revoluções aconteceram “pelo alto” por meio de acordo entre frações da classe burguesa no Brasil e as elites internacionais.

Diante disso, o Brasil se inseriu no capitalismo já desenvolvido internacionalmente por meio de arranjos “modernos e arcaicos” que demarcaram as características agrárias econômicas de dependente com uma forte presença do passado colonial em todas as dimensões (geográfica, econômica, social e política)²¹.

Nesse sentido, a característica brasileira é engrenada pela universalidade de um “capitalismo em precipitação”, na medida em que o capitalismo desenvolve-se com especificidades próprias, determinado por sua lógica inerente de “amoldar-se” e constituir situações novas para sua autorreprodução (MAZZEO, 2015). Diante disso, corrobora-se com as análises referentes à subordinação do país desde sua gênese ao capitalismo em sua fase inicial mercantil, seguida concorrencial e monopolista/imperialista.

Outro aspecto da formação social e histórica brasileira é a não existência de uma revolução clássica²², a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa agrária e o capital estrangeiro reforça a conversão do país industrial moderno, que passam a ser incrementada pela ação do Estado. A colonização no Brasil como resultado das expansões marítimas foi uma necessidade própria do modo de produção em conquistar novos territórios para o aumento da sua lucratividade, assim a exigência de um sistema colônia do mercantilismo era de integrar a produção aos mercados europeus, uma articulação estrutural com o capitalismo.

Diante disso, a sociedade brasileira, escravista, tem no seu bojo “colorações” ao gosto aristocrático, pautado no conservadorismo extremado, que se expressa tanto nas ideias das classes “dominantes” como em sua prática político-econômica. Essa postura

²¹ A revolução no Brasil não aconteceu, o país foi visto como “um organismo em franca e ativa transformação e que não se sedimentou ainda em linhas definidas, que não tomou forma” (PRADO JÚNIOR, 1992, p. 11).

²² A forma clássica apresenta-se para sociedade em sua característica reacionária, contrapondo-se aos avanços e progressos pautados nos ideais da ilustração defendidos pela Revolução Francesa. Pós 1848, a burguesia abandona seu projeto revolucionário, vincula-se a um processo abrangente e decadente ideologicamente de conservação da ordem. Este deslocamento da classe burguesa para a defesa de uma postura de cunho conservador está relacionado à emergência e consolidação de um novo modo de produção baseado na exploração e na acumulação de riqueza. Nessa conjuntura, de aprofundamento do antagonismo das classes, o progresso encabeçado pela revolução burguesa, em 1848, abre espaço para o abandono das ideias em prol do desenvolvimento humano e passa para defesa única e exclusiva da propriedade privada. Ou seja, a classe burguesa até então revolucionária, torna-se conservadora com um projeto direcionado para manutenção do “status quo”. Essa via clássica vem acompanhada por sucessivas revoluções que modificaram a estrutura e a superestrutura da sociedade, transformando o modelo feudal pelas relações capitalista, entre as revoluções destaca-se: Revolução Francesa, Revolução Gloriosa e a Revolução Industrial.

conservadora da burguesia agrário-mercantil de raiz agroexportadora e latifundiária escravista liga-se de maneira intrínseca à própria forma de produção (MAZZEO, 2015).

O sentido da colonização, de acordo com Prado Júnior (2000), está relacionado à dinâmica do mercado mundial com os movimentos internos da economia a serviço da acumulação dos países centrais. Uma substituição lenta do trabalho escravo pelo trabalho livre, com uma complexa articulação de “progresso” e conservação, ou seja, um desenvolvimento desigual e combinado, na qual o moderno utiliza-se do arcaico.

Desse modo, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil acontece em três fases: 1) da abertura dos portos a 1860 – uma aliança entre a economia interna e o mercado mundial, alicerçado em novas formas de produção na cidade em conjunto com o escravismo; 2) de 1860 até 1950 – a expansão do capitalismo concorrencial com a fixação das bases para industrialização; 3) de 1950 até após o golpe de 1964 – a entrada do capitalismo monopolista, marcada pelas operações financeiras, comerciais e industriais no país (FLORESTAN, 1987).

Dessa forma, as categorias de “revolução pelo alto”, “via prussiana” e/ou “revolução passiva”²³ explicam a orientação do Estado brasileiro em obediência aos acordos internacionais, desvela-se, com isso, entre as frações da classe dominante a exclusão das forças populares nas decisões e a utilização dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado, ou seja, decisões elitistas e antipopulares (COUTINHO, 2012). A burguesia brasileira fez sua revolução através do modelo da revolução passiva, o modo pelo qual se obtém o consenso nos casos de transição pelo alto, mediante “transformismo”²⁴, isto é, assimilação pelo bloco de poder das frações rivais.

As classes dominantes empenham-se em “restaurações” que produzam importantes modificações na composição das classes e preparam o caminho para novas transformações, com a fundação do PCB (Partido Comunista do Brasil)²⁵, os movimentos operários impulsionados pela vinda dos imigrantes na luta pelos direitos, instauração da ditadura (1937) e a exigência de camadas médias urbanas por participação política nos aparelhos de poder, o setor da oligarquia agrária coloca-se à

²³ Noção de “revolução passiva”– ou “revolução restauração”= compreender a formação do Estado moderno na Itália e definir os traços da passagem do capitalismo italiano para sua fase monopolista, ao apontar também o fascismo como forma de “revolução passiva”.

²⁴ Relação orgânica entre transformismo e revolução passiva. Dois períodos de transformismo (Gramsci)- 1 transformismo molecular(cooptação política); 2- transformismo radicais inteiros (o populismo).

²⁵ Hoje conhecido como Partido Comunista Brasileiro.

frente da Revolução de 30 formando um novo bloco de poder, com frações da oligarquia ligada à agricultura e liderança político-militar das camadas médias (COUTINHO, 2012).

Dois momentos centrais na história do Brasil são marcados por revoluções passivas²⁶: 1) O Estado novo de forma eclética comunga com o caráter repressivo de cobertura ideológica fascista, aceleração da indústria somada às leis de proteção ao trabalhador; 2) O Regime ditatorial depois de 1964 tinha como objetivos de favorecer a consolidação e expansão do capitalismo monopolista, mesmo conservando o latifúndio como eixo central, com fortes tendências semelhantes ao fascismo representado pela intervenção estatal, ou seja, a camada tecnocrática apoderou-se do Estado submeteu os interesses dos múltiplos capitais ao capital em seu conjunto, conseguiu em alguns momentos o consenso entre as camadas médias, através da “modernização conservadora”.

Fernandes (1987) ao analisar o período autocrático burguês menciona que a revolução burguesa não é um episódio, mas um processo estrutural, que se converte em contrarrevoluções engrenadas pela transformação da economia, da sociedade e do Estado, sendo assim, a independência serviu para que o poder exercido de fora se organize a partir de dentro, incorporando elementos de ruptura com heteronomia alicerçado no pensamento liberal com componentes de preservação da ordem social, ou seja, uma evolução histórica em que o “velho” da economia não se transformou no “novo”, cria-se, na verdade, uma situação de mercado de expansão interna numa economia exportadora²⁷, uma economia produzida e consumida para fora com um Estado utilizado como meio de internalizar os centros de decisões políticas a favor do imperialismo.

Demarca-se como elemento estruturante da formação social e histórica brasileira, uma oligarquia agrária que mediante contrarrevoluções conduziu/conduz um

²⁶ Duas causas-efeitos da Revolução passiva: I- fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil; II- a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico que implica a exclusão das massas populares. O Estado substitui os grupos sociais locais na função de dirigir uma luta de renovação; a hegemonia será de uma parte do grupo social sobre o conjunto do grupo- tem a função de domínio e não de direção- ditadura sem hegemonia (COUTINHO, 2012, p.125)

²⁷ A aristocracia rural em conjunto com as frações da burguesia contribuiu com a manutenção do capitalismo a nível mundial e a dependência brasileira ao imperialismo. Enraizado em uma economia agrária, os aspectos coronelistas e patriarcalistas são marcas históricas na formação do país sendo incorporado aos aspectos dominantes da concorrência a serviço do mercado externo, o que tornou ainda mais ofensivo à formação brasileira, principalmente no que tange a organização política da classe trabalhadora.

conjunto de ações para recuperação das crises cíclicas, reafirmação do seu projeto de sociedade e as estratégias de controle da classe trabalhadora. Essas contrarrevoluções são expressas de duas formas: 1) “a fria” – preventiva e prolongada se materializa e se recicla via projetos de democracia restrita institucionalizada através de um conjunto de relações jurídicas e políticas; 2) “a quente” – desenvolvida durante a ditadura militar é repressiva, nas palavras de Florestan (1987, p.113) “o regime vigente, instituído em 1964 através de um golpe militar e em nome de ‘ideais revolucionários’, constitui, de fato, uma contrarrevolução. Seu caráter contrarrevolucionário se evidencia de modo específico, tanto em termos do seu significado interno, quanto à luz da situação mundial”.

Destarte, o estabelecimento das contrarrevoluções é cimentado no pacto entre as frações da burguesia para alimentar o capital internacional, ao mesmo tempo essa burguesia tenta manter os elementos constituintes das pautas de ações políticas dos governos, após a crise econômica de 1970, que são: ajuste fiscal, pagamento dos juros e amortizamento da dívida e redução dos recursos públicos para políticas sociais.

Sendo assim, o fortalecimento da fase monopolista no país é o fator central para compreender os determinantes da “questão social” vincado pelo desenvolvimento desigual e combinado. A forma específica de aliança (subordinada) das frações burguesas locais dominantes com a burguesia imperializada asseguram por meio do Estado a exploração e a permanente expropriação dos trabalhadores, por isso o problema da heteronomia cultural é teorizado a partir de sua compreensão sobre o capitalismo dependente.

No caso brasileiro, a revolução burguesa foi *sui generis* uma forma específica de relação entre as frações burguesas locais e as do centro imperialista tornara incongruente um projeto de nação autopropelido, permitindo, desse modo, “que a burguesia estruturasse as bases do capitalismo maduro sem ter de fazer concessões (reformas sociais) relevantes aos trabalhadores em nome do projeto nacional, por essa razão também não houve reformas educacionais substantivas mesmo quando a industrialização foi acelerada no contexto da “substituição das importações”” (LEHER, 2016, p. 961).

Realiza-se, na verdade, uma “reforma universitária” no bojo de um projeto educacional voltado para classe trabalhadora de cunho conservador, cujo alvo era a qualificação do trabalho, consequência, da urbanização e a industrialização;

desenvolvimento do capitalismo monopolista, retirada da autonomia universitária; “combate à ameaça vermelha” e a perspectiva crítica, como expressos na Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, e na Lei 5.540/1968. Para Leher (2016, p.964):

A ofensiva da ditadura foi reorientando o rumo da universidade, afastando-a de referenciais nacional-desenvolvimentistas, vinculando-as às necessidades do padrão de acumulação do capital, por meio de feroz repressão, por uma reforma universitária em 1968 e pela erosão do que restava de autonomia universitária, por intermédio do direcionamento da pesquisa operacionalizado por programas e editais concebidos fora da universidade.

Nesse sentido, a autocracia burguesa recriam heranças conservadoras²⁸ tais como as: patrimonialistas, clientelistas, autoritárias, antidemocráticas, heranças preservadas de um legado português que refletiu na trajetória brasileira e permanecem enraizadas na sociedade contemporânea. Segundo Iamamoto (2012, p.128) “o “moderno” se constrói por meio do “arcaico”, recriando nossa herança patrimonialista ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformando-as no contexto de mundialização do capital sob hegemonia financeira”.

Logo, são essas determinações históricas que redimensionam a “questão social” fundamentada na velha e fundante contradição capitalista. As marcas históricas aos serem atualizadas, nesse sentido:

[...] se repõem modificadas ante as inéditas condições históricas presentes, ao mesmo tempo em que imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos. O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente. A modernidade das forças produtivas do trabalho social convive com padrões retrógrados nas relações no trabalho o que radicaliza a questão social. (IAMAMOTO, 2012, p. 101).

Dessa forma, a desigualdade é uma particularidade histórica, bem como modelos de forças produtivas do trabalho moderna convivendo com padrões retrógrados, radicalizando com isso, as expressões da “questão social”. Assim, marcada com o selo do mundo rural as desigualdades no Brasil agravam-se e expressam-se nas lutas operárias, nas reivindicações do movimento negro, nas lutas pela terra, pela liberdade sindical e pelo direito a greve, nas reivindicações em torno dos direitos da saúde, à habitação, à educação, entre outros (IAMAMOTO, 2012).

Sintaticamente, a expansão monopolista no Brasil, faz-se mantendo de um lado a dominação imperialista e de outro, a desigualdade interna do desenvolvimento da

²⁸ Para aprofundar nesse assunto ler Sergio Buarque de Holanda em “*Raízes do Brasil*” e Raymundo Faoro em “*donos do poder*”.

sociedade nacional, essa por sua vez, aprofunda as disparidades econômicas, social, regional, na medida em que favorece a concentração social, regional, racial e racial de renda.

Com isso, engendra uma forma típica de dominação política, de cunho contrarrevolucionário em que o Estado assume um papel decisivo não só na unificação dos interesses das frações e classes burguesas, como na imposição e erradicação de seus objetivos, valores e ideologias para o conjunto da sociedade. O Estado é capturado historicamente pelo bloco do poder por meio da violência ou cooptação de interesses. Perfila-se em consequência, um divórcio entre o Estado e as classes subalternas “em que o povo se sente estrangeiro em seu próprio país”, apesar das fórmulas e propagações de discursos políticos jurídicos liberais estabelecidos na constituição republicana (IANNI,1983).

Segundo Sondré (1990) “nosso liberalismo foi transplantado, isto é adaptado a nossa realidade, que conduziu os projetos nacionalistas a soluções de compromisso típicas da modernização conservadora”, a combinação entre o forte teor conservador no plano cultural das elites dirigentes e a incorporação “ornamental” do ideário liberal na defesa de suas atividades econômicas passa pelo caráter particular do liberalismo no Brasil, com ampla repercussão na questão democrática, representando “ideias fora do lugar”, sendo incorporado na constituição de 1824 de braços dados com a escravidão e com a prática geral do favor.

Todo esse ideário, que envolve uma canalização do fundo público para interesses privados encontra aliados nessa sociedade marcada pelos coronelismos, por populismos, por formas políticas de apropriação da esfera pública em função de grupos particulares. De acordo com Chauí (1995) esta sociedade é comandada por uma tradição autoritária e “excludente”, condensada no “autoritarismo social”, na qual as relações sociais ora são regidas pela “cumplicidade”, ora pelo mando e pela obediência, mas não pelo reconhecimento da igualdade jurídica do cidadão.

Na abertura da economia nos países de periferia dos centros mundial, o resultado foi uma ampliação do déficit da balança comercial, no fechamento de empresas nacionais, na elevação das taxas de juros e no ingresso maciço de capitais nacionais especulativos.

Sendo assim, as raízes do desemprego, o agravamento da “questão social” e a regressão das políticas sociais que estão na economia no país é demarcado pela

característica de dependência às orientações dos organismos multilaterais, que impulsionaram o aumento de empréstimos com o intuito de alimentar o capitalismo financeiro e sair da crise.

Destarte, na particularidade brasileira o que se move entre a reestruturação e a destruição de sua indústria é a competitividade dos oligopólios, a expansão das exportações e importações e a necessidade do financiamento externo que é adquirido através de empréstimos, aumenta-se com isso, a dívida interna e externa, os serviços da dívida, o pagamento de juros, o déficit comercial, provocando, portanto, uma escassez de recursos para custeios e investimentos, esses são destinados a financeirização em detrimento da produção. Diante disso, o debate sequente versará sobre a mundialização do capital e as estratégias de saída para crise.

1.2 As estratégias de saída para crise: mundialização financeira do capital, reestruturação produtiva, neoliberalismo e revolução informacional

A crise estrutural do capitalismo efetivou-se, de fato, nos anos 1970, após um longo período de acumulação de capitais, caracterizado por altas taxas de crescimento econômico, ampliação dos empregos e salários e fortes intervenções estatais, momento de apogeu denominado por Harvey (1995) como fordista- keynesiano. Como característica desse período demarca-se ondas longas expansivas em relação direta com a centralização, concentração e expansão oriunda do desenvolvimento das forças produtivas, dos avanços tecnológicos, da internacionalização da produção e da redefinição da divisão internacional do trabalho (MANDEL, 2002).

A estratégia Fordista/taylorista e keynesiana constituía o novo mecanismo de acumulação e regulamentação do capital, uma nova forma empreendida de organização da produção articulada com o aparato estatal, cujo objetivo era criar uma produção em massa com consumo em massa, visando à garantia dos superlucros dos monopólios. No campo político a presença do Estado na economia representa uma “legitimidade”, deixando de ser meramente um mecanismo de controle do mercado, passando a criar estratégias de reprodução ampliada dos trabalhadores, em socialização dos custos com o patronal (MOTTA, 2015). Ademais, há uma investida de novas técnicas na indústria cultural através do crédito ao consumidor, resultando em razão disso no crescimento do setor terciário (publicidade e burocracia estatal) e numa inflação permanente.

A construção do pacto fordista propõe o Estado a incorporar alguns direitos políticos e sociais demandados pela classe trabalhadora, opera-se a partir disso, mudanças nas legislações trabalhistas e nas medidas de proteção, que por sua vez, ampliaram o consumismo e o crescimento econômico, desse modo, durante os “anos gloriosos” – fundamentados pelo pacto fordista-keynesiano – o capitalismo tratou-se de se estruturar dentro da economia, na Política, no campo social e ideológico (GRAMSCI, 2011).

Sem embargo, essa construção e efetivação do “estado de bem-estar” têm particularidades diferenciadas entre os países centrais, a condução de um Estado ampliado e social, nos sentidos gramscianos, está intrinsicamente coadunada com a organização da classe trabalhadora, a luta de classe e a formação social e histórica de cada país, isso implica afirmar, que enquanto acontecia um alargamento no sistema de proteção social e um crescimento econômico nos países cêntricos, na contracorrente encontravam-se os países periféricos acreditando no desenvolvimentismo como saída para condição de subalternidade, por conseguinte desemborça em um “estado-de-mal-estar” (OLIVEIRA, 2002).

O Estado de bem-estar utilizado como uma proposta de saída para crise de 1929, entra em colapso, por encontra-se com a própria contradição capitalista. Com avanço do capitalismo financeiro e a necessidade de valoriza-se, as ondas “longas expansionistas” encontram seus limites na diminuição do consumo, melhor dizendo: o subconsumo das massas trabalhadoras passou a não ter a mesma funcionalidade, o compra de produtos duráveis diminuiu em conjunto com a queda da taxa de lucro e o aumento da inflação e do desemprego.

Portanto, as causas da crise estrutural de 1970 são: a contradição entre a progressiva racionalidade que organiza a produção nas empresas capitalistas e a irracionalidade do conjunto da produção; as ações de cada capitalista para maximizar seus lucros tiveram como resultados a queda da taxa de lucro, e o crescimento da mercadoria sem um correspondente crescimento da capacidade aquisitiva.

A queda da taxa de lucro nesse período representa o aumento da exploração do trabalho, em concordância com a queda do consumo, a substituição do investimento no processo produtivo pela esfera financeira que ganha relativa autonomia em detrimento deste; a concentração de capitais com as fusões das empresas com o surgimento de monopólios e oligopólios; a crise do “Estado de bem-estar social” e dos seus

mecanismos de funcionamento; a redução nos investimentos sociais; a transferência desses para o setor privado e uma acentuação das privatizações gerando uma flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, passa-se a produzir de acordo com as demandas havendo um maior controle da produção e do trabalhador para a redução de perda lucrativas do capitalista.

A crise do Estado de Bem-estar, nessa óptica, representa a crise de um arranjo sociopolítico e evidencia a dinâmica crítica dessa ordem que alcançou um nível no interior do qual a sua reprodução tende a requisitar a eliminação das garantias sociais e do controle mínimo a que o capital foi conduzido naquele arranjo (NETTO, 2013) em conexão entre a crise econômica e a crise política, por criar um terreno propício para difusão de determinadas maneiras de pensar, formular e resolver as questões que englobam o Estado, justificando com isso, o processo de reestruturação encabeçado pelo Estado por meio de contrarreformas conduzidas pela ideologia neoliberal.

Inicia-se como resposta uma reatualização da hegemonia da classe dominante em movimento com a reconfiguração nas formas de produzir mercadoria, mediante a redução do trabalho vivo pelo incremento da tecnologia, regido pela implementação de novos métodos de gestão do trabalho que permite o aumento da produtividade e a redução dos custos da produção.

Dessa forma, as transformações societárias em curso, ocasionadas pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) a partir da década de 1970, com o exaurimento do padrão de acumulação baseado no fordismo-taylorismo e no “pacto de classes” e o fim dos “anos dourados” nos países centrais, consistem na **reestruturação produtiva, mundialização financeira** da economia, na **ideologia neoliberal** e revolução informacional, cujas particularidades se pautam na *sociedade tardo-burguesa* de enfrentamento da crise e das tentativas de crescimento das taxas de lucro a substituição do regime de acumulação “rígido” para o “flexível”

A reestruturação produtiva representa a hipertrofiação das atividades de natureza financeira com a construção de uma oligarquia financeira global, o caráter concentrador na atividade econômica, a desterritorialização dos polos produtivos, a crescente informatização do processo de automação, as novas formas de contratação, as formas bárbaras de extração da mais-valia relativa e absoluta, as mutações no mundo do trabalho, e a desqualificação dos Estados-nações para que o privatismo neoliberal se consolide.

A reestruturação tem como objetivo recuperar o ciclo de reprodução do capital por meio de mudanças no regime de acumulação relacionado à incorporação da tecnologia na produção. Reduz-se o trabalho vivo e deslocam-se os suportes eletromecânicos para eletrônicos no sentido de diminuir o custo e o tempo do processo produtivo.

Verifica-se com isso uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países do capitalismo avançado, ou seja, uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Por outro lado, um aumento significativo na subproletarização do trabalho, expressa pelas diversas formas que o trabalho assumiu, com a terceirização, subcontratação, a informalidade, dentre outros. Diante disso, contatam-se as novas formas de domínio sobre o trabalho, criada pelo capital compatível com as necessidades requeridas por essas mudanças, o que implica na produção de novos padrões de comportamento e de valores ético-políticos.

Para Motta (2012) e Gomes (2013) o processo de reestruturação do capital se alicerça em duas ordens principais: trata-se de mudanças no aparato econômico – através da flexibilização da produção, com um conjunto de inovações organizacionais – e a instituição de uma “nova cultura” ideológica, capaz de instituir e adequar os sujeitos sociais as determinações do capital, uma cultura do “empreendedor” e do “colaborador”.

De acordo com Antunes (2005) a reestruturação produtiva expressa através das transformações, no mundo do trabalho, tem suas bases ideológicas no neoliberalismo e se solidifica na contrarreforma do Estado²⁹ para com a classe trabalhadora e na acumulação flexível, sua finalidade é controlar o movimento operário pela introdução de uma cultura participativa de endividamento e envolvimento manipulatório. Suas características em contraponto ao taylorismo/fordismo são: sua produção vinculada à demanda; ela é variada e heterogênea e funda-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; tem como princípio do just in time de melhor aproveitamento do tempo de produção; a falácia de “qualidade total”, os círculos de trabalhadores são incentivados pelo capital para falar sobre o trabalho, com vista a

²⁹ A contrarreforma do Estado é uma estratégia política, econômica, cultural e política do Capital em se reestruturar. Em outras palavras, a contrarreforma do Estado é um conjunto de estratégias e respostas do capital para enfrentamento da crise, configura-se na dominância do capital portador de juros, na intensificação da supercapitalização, na reestruturação produtiva que conjuga inovação tecnológica e organizacionais com velhas práticas predatórias de acumulação primitiva, no ajuste estrutural do Estado de acordo com a nova racionalidade hegemônica e com todo o ideário neoliberal a ela vinculado, que tem seus rebatimentos na organização do trabalho (SOARES, 2010)

torna-se o “funcionário do mês”, capaz de melhorar a produtividade, isto é uma forma do capital se a apropriação do saber fazer intelectual, e o despotismo mesclou-se com a manipulação do trabalho, através de um processo de interiorização do trabalho alienado.

Sendo assim, o abandono do taylorismo/fordismo pela acumulação flexível declarou uma tragédia histórica das décadas de crise, a de que a produção agora “dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para ele. Pelo predomínio da teleologia de livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização dos lucros, sobretudo para as empresas privadas” (ROBSBAWM, 1995).

Diante disso, a reestruturação produtiva implica reordenação geoeconômica das fases do ciclo global da economia, esse movimento é catalisado pelo reordenamento do quadro hierárquico das nações, como no caso dos países centrais sobre os periféricos e no mundo do trabalho pela divisão social e técnica do trabalho, produto da reordenação das fases do processo de produção e realização da mais-valia (MOTTA, 2015).

O projeto de restauração do capitalismo envolve a ofensiva ideopolítica necessária à construção da hegemonia do capital, evidenciada na emergência de um novo imperialismo, marcada pela acumulação centrada na financeirização (HARVEY, 2012), esse projeto é materializado no novo imperialismo que teve no “consenso de Washington” a base de doutrinação política, operacionalizada pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela organização Mundial do Comércio (OMC) como precursores de integração e do ajuste das economias periféricas à necessidade do capitalismo internacional (MOTTA, 2015).

Desta forma, no sentido de se reafirmar e retorna o aumento na taxa de lucro, o sistema capitalista inicia uma série de estratégias, a fim de instituir uma “nova” sociabilidade, capaz de contribuir e permitir com o desenvolvimento lucrativo do capital, pautado na acumulação por esfoliação sob o comando os países ricos busca-se manter a hegemonia estimulando a aplicação de excedentes ociosos de capital em países periféricos, de onde retiram mais-valia das formas mais análogas à escravidão, com regimes de trabalhos desprotegidos e um contingente enorme de trabalhadores no “exército industrial de reserva”.

No Brasil, a reestruturação mostra-se presente desde a informatização produtiva, os programas de qualidade total e a implantação de métodos de gestão

participativa. Durante a década de 1980 os sinais dessa tentativa de recuperar a economia e introduzir o país, ainda voltado para o mercado externo de produtos agrícolas, numa nova dinâmica marcada pelo capital fictício, resultaram em uma combinação entre a forma de trabalho toyotista e o fordista.

A necessidade de elevação da produtividade dos capitais no país decorreu da reorganização social e técnica da produção, da redução do numero de trabalhadores, da intensificação da jornada de trabalho dos empregados, do surgimento dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) e dos sistemas de produção just-in-time e Kanban, elementos biológicos do toytismo flexibilizado. Essa dinâmica atravessa a implantação do receituário da acumulação flexível e do ideário japonês, se acentua no país com formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho combinado com uma organização sindical fragilizada (ANTUNES, 2005).

A informalidade do trabalho ganha concretude, em paralelo com o desemprego ampliado, precarização exarcebada, rebaixamento salarial, perda crescente de direitos, permeada por mundo empresarial voltada para substituição do tralho vivo pelo morto pautado na ideologia de um “novo tipo de trabalhador”, mistificado pela figura do “colaborador”, de característica “polivalente”, “mulltifucional”, gestando uma fase da “desespecialização multifuncional”, expressando uma intensificação dos ritmos de tempos e processos de trabalho e subordinando os serviços públicos à mercadorização (ANTUNES, 2005).

Como desdobramentos tem-se a expansão do chamado “terceiro setor”³⁰, assumindo uma modalidade de perfil comunitário, motivadas, sobretudo, por formas de trabalhos voluntários, de caráter assistencialista, que se encontra atrelado ao mercado no sentido da desresponsabilização do Estado. Atribui-se e intensifica-se “uma precarização estrutural do trabalho e desmontes das legislações que regem a proteção trabalho, isso significa aumentar os mecanismos de extração do sobretrabaho, ampliar as formas de precarização e, destruir os direitos sociais conquista pela luta da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p.109).

Em síntese: como consequências do processo de restauração capitalista no Brasil e no mundo tem-se a flexibilização das relações de trabalho, dos produtos e do padrão de consumo, a desterritorialização da produção, uma maior divisão social do trabalho e exigência por uma mão-de-obra qualificada e polivalente, o sindicatos

³⁰ Debate aprofundado no capítulo dois dessa dissertação.

tornando “empresas”, a terceirização como carro chefe da flexibilização, a redução salarial, aprofundamento da desigualdade, políticas sociais com foco na pobreza extrema, desregulamentação generalizada dos direitos sociais, aumento da precarização do emprego e avanço da barbárie.

Nesse contexto, o foco da produção verteu-se pelo atendimento individualizado e personalizado, para suprir as “novas” exigências e “novos” perfis de mercado, esse ambiente tornou-se propício para proliferação do capital fictício³¹ em detrimento do capital industrial, no sentido de ampliar a acumulação desse capital o processo de tentativa de reestruturação capitalista deu-se por meio da mundialização do capital, da globalização, do projeto neoliberal, de um “novo” modelo acumulativo flexível, e por um processo de reformas encabeçado pelo Estado sob orientação dos organismos internacionais.

A mundialização do capital é uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do globo onde recursos ou mercados apresenta a tecnologia como característica do campo dos grandes sistemas. Para que essa mundialização consiga ultrapassar os limites regionais, segundo Chesnais (1996), foram acionadas a desregulamentação e a privatização dos grandes serviços públicos para convergência das tecnologias de informática e telecomunicações em um sistema mundial.

Os aspectos desse sistema mundial é o intercâmbio entre os países referente ao processo de concentração e centralização do capital nas economias dominantes; as mudanças científicas e tecnológicas no ângulo dos efeitos sobre os níveis de produtividade, no tocante a demanda da força de trabalho e da demanda de insumos para a produção dos produtos primários ou intermediários de origem industrial (CHESNAIS, 1996).

Segundo o autor, os elementos marcantes do atual sistema mundial de intercâmbio são os seguintes:

- 1) Uma nítida tendência à formação de zonas mais densas de comércio em torno dos três polos da Triade (fenômeno chamado de “regionalização” do comércio; 2) uma tendência igualmente forte à polarização do intercâmbio a nível mundial, com a crescente marginalização de todos os países excluídos da “regionalização” nos três polos da Triade; 3) o elevado nível já alcançado pela parte do comércio mundial diretamente modelada pelo IED: comércio intracorporativo, exportações das filiais, terceirização transfronteiras; 4) a

³¹ Resumidamente, o capital financeiro é aquele que usurpar parte fundo público extraído da produção para se manter. Segundo Druck e Filguerias (2007), o capital financeiro, sua volatilidade, rapidez inédita, o curto prazo da especulação financeira contamina toda a sociedade pela pressão do imediato.

crescente anulação(pelo menos por enquanto) da distinção entre o “doméstico” e o “estrangeiro”, como a concorrência entre companhias exercendo-se com igual força, tato nos mercados “internos” de cada país como nos mercados “externos”, em decorrência dos investimentos estrangeiros e da liberalização negociada do comércio exterior; 5) diretamente relacionada a essa evolução, a substituição do paradigmas de vantagens comparativas, com “ganhos comerciais” para todos os participantes , pelo de concorrência ou competição internacional, onde a competitividade de cada qual designa ganhadores e perdedores(CHESNAIS, 1996, p.215)

Dessa feita, o intensivo investimento em Pesquisa e Desenvolvimento para o tecnologia tornou-se uma característica da fase de mundialização para operacionalização do capital, assim, percebe-se que “o conteúdo efetivo da globalização é dado, não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial quanto financeira”, em relação direta com o desenvolvimento tecnológico (CHESNAIS, 1996, p.4), nada obstante, o capital que se valoriza na esfera financeira despontou/ desponta da esfera produtiva.

Nesse sentindo, a esfera financeira alimenta-se da riqueza gerada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho com múltiplos níveis de qualificação:

(...) aquilo ganho por um, dentro do campo fechado do sistema financeiro, é perdido por outro”. Assim, é pressuposto, para que a ciranda financeira não perca o seu principal ‘combustível’, que as punções e as transferências continuem ocorrendo a partir da esfera produtiva, se possível de modo ininterrupto (CHESNAIS, 1996, p.24).

Sendo assim, os não retornos dos lucros para produção passam a circulam entre as empresas transnacionais do mercado eurodólar, permitindo o surgimento das dívidas externas e a criação de organismos (FMI, BM) cujas funções direcionam para o empréstimo de dinheiro aos países de terceiro mundo cada vez mais endividados, adjuntos aos Estados centrais para a cobrança (ao menos dos juros) da dívida e orientações para políticas sociais.

No setor econômico a mundialização do capital evidencia-se com o padrão acumulativo flexível, materializado pelo projeto neoliberal, com os princípios da desregulamentação, flexibilização e terceirização, ocasionando uma refuncionalização negativa para a classe trabalhadora, substancializada pela perda de direitos sociais e enfraquecimento da luta social³². Nas palavras de Harvey (2011, p.52) “A pressão para

³² “Da mesma forma que o neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970, o caminho a ser escolhido hoje definirá o caráter da próxima evolução do capitalismo. As políticas atuais propõem sair da crise com uma maior consolidação centralização do poder de classe capitalista” (HARVEY, 2011, p. 16).

desregulamentar tornou-se aparentemente irresistível. Mas os movimentos desse tipo invariavelmente criam uma probabilidade séria do financiamento tornar-se selvagem e desenfreado, gerando [mais] crise”.

Assim, com o triunfo do modelo neoliberal³³ – como uma resposta à crise dos anos 1970 – a estratégia de reestruturação capitalista inaugurou uma política de privatização sistêmica e um capitalismo de livre mercado impostas a governos demasiado falidos para resistir-lhes. Segundo Harvey (2008, p.177) as práticas efetivas do neoliberalismo (ao contrário de sua teoria utópica) sempre implicaram “apoio para o capital financeiro e para as elites capitalistas (geralmente com base na teoria de que as instituições financeiras devem ser protegidas a todo custo e que é o dever do poder do Estado é criar um ambiente agradável para os negócios, o que resultaria em mais lucro)”.

Em resumidas contas, a ofensiva neoliberal tem seu marco inicial na obra *Caminhos da Servidão*, em 1914, de Hayek, um arsenal de argumentação teórica que recupera o mercado como instância mediadora societal elementar insuperável e uma “proposição política que recompõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia [...] a proposta neoliberal centra-se na inteira despolitização das relações sociais, seu conteúdo permitiu converte-se em concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo” (NETTO, 2013, p.84).

A finalidade da ofensiva neoliberal é desmontar o Keynesianismo e barrar qualquer proposta de superação socialista da ordem do capital. No plano social e político institucional, são postos em cheque os direitos sociais e a função reguladora do Estado e no plano ídeo-cultural, contrapõe-se à cultura democrática e igualitária da época contemporânea (NETTO, 2013).

Portanto, a proposta era manter um Estado forte, em sua capacidade de romper com o poder do sindical no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos com o social e nas intervenções econômicas, isto é, o papel do Estado seria incentivar os agentes econômicos mediante reformas fiscais, “isso significaria reduções de impostos

³³ O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe o bem-estar humano e pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2008).

sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas”. A necessidade de criar uma disciplina orçamentaria, para a contenção de gastos com bem-estar e a restauração da taxa natural de desemprego com o aumento do “exército industrial de reserva”, tem como horizonte quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1996, p.11).

No Brasil, a ofensiva neoliberal tem sua gênese no processo de autocracia burguesa, mais floresce a partir do governo Sarney, e em 1999 – após as elaborações de propostas para orientar os países periféricos, aprovadas no “consenso de Washington”³⁴ –, o governo brasileiro firma um contrato internacional, comprometendo o país para um cumprimento de metas fiscais e monetárias definidas e controladas trimestralmente, em troca de um empréstimo de 40 milhões de dólares para o governo enfrentar a crise do Pano Real e trocar o “desenvolvimentismo” por uma estratégia de abertura e desregulamentação econômica com finalidade a uma transnacionalidade dos centros de decisão e das estruturas econômicas brasileiras (FIORI, 2002).

Portando, é na defesa da retomada do crescimento econômico, da inserção do Brasil na economia internacional e necessidade da redefinição do papel do Estado, cria-se uma “cultura” da crise para justificar a adoção das ideias neoliberais de que a crise afeta igualmente toda a sociedade, independentemente da condição de classe dos sujeitos sociais, de modo que a saída da crise seria pela construção do consenso (MOTTA, 2015).

O interesse corporativo no país impulsionou um processo de expansão e transferência de riqueza privada, sobretudo patrimonial para o capitalismo internacional ao mesmo tempo favoreceu as frações da burguesia brasileira e suas oligarquias regionais de poder. Como produto as políticas de estatização monetária, cimentadas no câmbio sobrevalorativo desencadearam uma alta das taxas de juros para torna-se fonte de expansão do desequilíbrio macroeconômico que aprisionam e imobilizam as políticas sociais, impondo os governos a adotarem políticas estratégias de ajustes orçamentários, contraditoriamente, esses ajustes são para pagamentos de “dívidas ilegítimas” (CHESNAIS, 2012).

³⁴ O consenso de Washington é um modelo de desenvolvimento de cunho neoclássico, elaborado pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos *think tanks* de Washington e que, agora, passa como sendo a única interpretação racional possível dos problemas de estabilização e do crescimento. É meio pelo qual a burguesia internacional imprime uma direção política de classe às estratégias de enfrentamento da crise, especificamente às reformas a serem implementadas pelos países periféricos, devedores do capital financeiro internacional (MOTTA, 2015, p. 88).

Entendem-se esses resultados como um mergulho do mundo capitalista na neoliberalização como resolução de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação do desenvolvimento geográfico desigual e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais são moldados por essa ideologia. Nesse sentido, os limites do neoliberalismo encontra-se na guinada à direita com fundamento no fascista como resposta para o capital em crise marcado pela mundialização (HARVEY, 2012).

Nesse sentido, enfatiza-se que as saídas da crise estão em conexão como as mudanças econômicas provocadas a princípio pela globalização, seguidas da mundialização produzido pela força do mercado é liderado pela revolução tecnológica/informacional.

Prontamente, os caminhos percorridos pelo capital para superar suas crises perpassam uma nova divisão internacional do trabalho e dos mercados, das quais as tendências segundo Motta (2015, p. 148) são: “o fracionamento do capital fixo, por meio da dispersão da produção por pequenas empresas, a segmentação do trabalhador coletivo via formação de um mercado de trabalho constituído pela grande e pequena empresa indústria, e a desvalorização da força de trabalho, utilizando-se do desemprego e da redução dos salários indiretos” em tempos de mundialização em sua relação com a ofensiva neoliberal.

Concorda-se com Harvey (2012) ao mencionar que a mundialização sob o comando da era neoliberal da acumulação flexível apresentam três características fundamentais: 1) a retomada do crescimento econômico; 2) as valorizações se apoiam na exploração do trabalho vivo em combinação com o rompimento de barreiras regional para acordos econômicos; 3) o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional. Como umbilical disso, tem-se um aprofundamento da superexploração com o setor informacional, do teletransporte, bem como formas de trabalho mediatizadas pelo uso da tecnologia, uma época da informalização do trabalho, dos terceirizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores por tempo parcial e do ciberproletariado (ANTUNES, 2005), para isso, portanto, também é necessária uma educação em concordância com a ideologia predominante do mercado e voltada para os processos de produção e reprodução do trabalho, para tanto, o ensino à distância tem

como princípios o neoliberalismo e o uso da tecnologia como uma forma de adequação do trabalhador a mundialização do capital.

Esse é um processo de liofilização organizacional que permeia o mundo empresarial “[...] nasce da oposição entre a revolução máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial no trabalho informacional” (LOJKINE, 1997, p.14), são sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas.” (HARVEY, 2012, p.120).

O “trabalho da informação” diz respeito ao “[...] conjunto de tarefas e funções que contribuem para a criação, circulação, estocagem e tratamento das informações” (LOJKINE, 1997), caracteriza-se pela informatização das tarefas administrativas e técnicas no método da informação; organiza-se por meio de serviços públicos; pelo aumento da velocidade de operação, redução do tempo da produção, novos materiais e energia e a biotecnologia.

Para o autor (1997, p.25) a revolução informacional envolve o papel da “inteligência” do desenvolvimento das capacidades laborativas dos homens mediante os softwares, computadores em tempo real e interatividade, e o crescimento dos circuitos integrados, modificando o processo de produção no espaço profissional, segundo o autor [...] não se trata só de uma revolução tecnológica (de introdução da informática), mas também do uso humano da informação.

Nesse sentido, concorda-se com o autor quando se relaciona o funcionamento do capital com a revolução informacional, ou seja, a mercadoria torna-se o complemento consumista da produção, típico da reificação, que tem como característica personificar e priorizar os produtos e de forma inversa enfraquecer as relações humanas, colocando-as no patamar de objeto, tais formatações contemplam e complementam hiperbolicamente o caráter fetichista da mercadoria, que por sua vez é a naturalização de características atribuídas socialmente a um produto, encarnando um biologismo aos valores constituídos socialmente (BOTTOMORE, 2013).

Sendo assim, a mundialização econômica celebra a articulação do capitalismo financeiro com a supranacional das unidades produtivas, que vem implicando uma ampla “desregulamentação” da economia mundial cuja consequência é o agudizamento do padrão de competitividade intermonopolista que redesenha o mapa político-

econômico do mundo para possibilitar e garantir a realização de superlucros operados pela informatização adquirida com as atividades de pesquisas e projetos, desenvolvidos pelos novos materiais e condutores de baixa perda no processo produtivo (NETTO, 1996). Nas palavras de Motta (2015, p.80), a mudança na produção via inovações tecnológicas associadas a novos métodos de gestão da força de trabalho e mudanças no modo de regulação são meios institucionais asseguradores de reestruturações no processo de produção em crise.

Nesse contexto, Claudio Katz (1996, p. 71) sistematiza os desdobramentos das mudanças tecnológicas em curso em sete evidências: 1) a fase inicial de uma revolução tecnológica atravessa a aplicação de novas tecnologias da informação; 2) a principal limitação desse processo é a continuidade de uma crise econômica de longo prazo; 3) o uso da tecnologia pode ser uma tentativa de saída à crise ao mesmo tempo em que é causa dela; 4) enquanto subsistir esta etapa global depressiva, os efeitos destrutivos das inovações tecnológicas terão ampla primazia; 5) existe uma contradição entre o explosivo crescimento das tecnologias informáticas e a perdurabilidade da crise que, se não virar uma reativação econômica geral, freará o desenvolvimento destas tecnologias; 6) a informática será um dos principais cenários dos confrontos entre os monopólios em curso e 7) as tentativas de sair da crise perpassa as ações do Estado.

Portanto, as saídas para crise, tem como base concreta as contrarreformas dos Estados como um processo ligado à recuperação dos lucros do capital. Logo, no Brasil o marco é o Plano Diretor de Reforma do Estado voltado para desconstrução das políticas sociais no sentido do processo de transformação de direitos em “mercadorias”.

As mudanças nas relações entre o Estado, mercado e sociedade são objetivadas em um conjunto de medidas de ajuste econômico e de reformas institucionais, do qual a centralidade são os mecanismos de privatização e as pressões do empresariado, como requisito para concretizar reformas nas políticas de seguridade social (MOTTA, 2015) sob orientação do Banco mundial em prol de uma utilização produtiva do bem de que os pobres mais dispõem: o trabalho e a necessidade de prestação de serviços sociais básicos para os pobres (BANCO MUNDIAL, 1990).

1.3 A contrarreforma do Estado: flexibilização, desregulamentação e privatização

A contrarreforma do Estado é uma estratégia política, econômica, cultural e política do Capital em se reestruturar. Em outras palavras, a contrarreforma do Estado é um conjunto de estratégias e respostas do capital para enfrentamento da crise, configura-se na dominância do capital portador de juros, na intensificação da supercapitalização, na reestruturação produtiva que conjuga inovação tecnológica e organizacional, com velhas práticas predatórias de acumulação primitiva, no ajuste estrutural do Estado de acordo com a nova racionalidade hegemônica e com todo o ideário neoliberal a ela vinculado, que tem seus rebatimentos na organização do trabalho (SOARES, 2010).

A entrada do Estado, em tempos de estagnação, reação burguesa e neoliberalismo, no Brasil, é marcada pelo ambiente contrarreformista³⁵ de desmonte dos direitos sociais conquistados por meio da luta encabeçada pela classe trabalhadora, explicito na constituição de 1998, cuja direção era de políticas sociais com caráter universalista e como dever do Estado.

As intituladas “reformas” do Estado são orientadas e designadas para atender o mercado, na conjuntura em que as complicações no âmbito econômico, político e social eram mencionadas pela burguesia como consequências do próprio Estado, para isso era preciso racionaliza-lo e reforma-lo com ênfase no processo de privatizações e no desmonte da seguridade social ainda não implementada, mas garantida via constituição, contudo a ofensiva neoliberal, acima de tudo, passou a desprezar as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e a taxa-la como perdulária e atrasada na abertura do novo projeto de sociedade.

Trata-se de uma reorganização das fases do ciclo global da mercadoria e da criação de mecanismos sócio-políticos, culturais e institucionais necessários à manutenção do processo de reprodução social, na qual as principais metas foram/são: “redução de gastos públicos; ampliação da participação do setor privado lucrativo e não

³⁵ A primeira tentativa de reforma gerencial da administração pública ocorreu em 1967, por meio do Decreto nº 200. Este decreto representou Uma tentativa de superação da rigidez burocrática, podendo ser considerada como o primeiro momento da administração gerencial no Brasil. Colocou-se toda a ênfase na descentralização, mediante a autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada. O decreto-lei promoveu a transferência das atividades de produção de bens e serviços para autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, consagrando e racionalizando uma situação que já se delineava na prática (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 244).

lucrativo; redução das contribuições das empresas; desenvolvimento de políticas focalizadas na pobreza; desenvolvimento de atividades voluntárias integrantes aos serviços públicos” (MOTTA, 2015, p. 135).

Diante disso, o Estado submetido aos ditames dos organismos multilaterais entre na “nova” era histórico universal – da globalização/ mundialização –, por meio da desregulamentação e da flexibilização, redução consideravelmente no papel político e participativo na sociedade, configura-se como “um Estado mínimo para classe trabalhadora e máximo para o capital” (NETTO, 2012).

No Brasil, especificamente, a contrarreforma do Estado Brasileiro tem traços iniciais no período ditatorial, mas o impulso aconteceu nos governos de Collor e Fernando Henrique Cardos (FHC), nas palavras dos seus ideólogos a proposta da contrarreforma apresentava-se como “necessária”, devido à crise fiscal nos países centrais ocasionadas pela ampliação da intervenção estatal, ao incorporar sua presença no setor produtivo como regulador das relações de produção, com isso o centro da “reforma”, na verdade foi o ajuste fiscal (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

Nesses termos o Estado passa a adotar uma perspectiva de racionalização do gasto público, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para se tornar seu promotor e regulador, transferindo para a esfera privada as atividades que antes eram suas. Evidencia-se, a desregulamentação e redução dos direitos sociais e trabalhistas, o desmonte notadamente da Seguridade Social, a precarização do trabalho marcado pelo aumento da informalidade por consequência do desemprego estrutural, o sucateamento da saúde, previdência e a educação.

Para seus defensores o modelo burocrático, caracterizado como rígido, hierarquizado, autocentrado, orientado para os processos, devia ser reavaliado e teria que ceder lugar ao modelo gerencial descentralizado, orientado para os cidadãos e para obtenção de resultados (RIBEIRO, 2011), isso se encontra presente no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDARE), do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) do ex-ministro Bresser Pereira³⁶.

³⁶ O Plano Diretor tem como proposta: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (MARE, 1995, p. 11). O diagnóstico defendido é de uma reforma no aparelho do Estado como um mero rearranjo de estruturas para atender o mercado. Busca-se a superação das

Os desdobramentos da implantação dessa proposta de Estado capitaneada pelas orientações dos organismos multilaterais retiram o Estado de setores estratégicos da atividade econômica, provocando uma redução de sua capacidade de investimento e a perda de autonomia da política econômica, retirou-lhe função de planejar, regular e conduzir o sistema econômico. Isto significa que a reforma “[...] escolhe como bode expiatório, o gasto fiscal, e como vilão, o funcionalismo público, na verdade partes essenciais de qualquer processo de Reforma” (DAIN e SOARES, 1998, p. 72).

Em nome da purificação ética, da modernidade e da eficiência, os ataques acabavam por atingir as instituições e a própria política, provocando separações entre cidadão e o Estado e transformando o ajuste de contas com as práticas do velho patrimonialismo, conseqüentemente, tem-se o crescimento da dívida pública – com aumento dos encargos financeiros –, juntamente com a livre mobilidade dos fluxos de capitais (NOGUEIRA, 1998, p. 170).

Em outras palavras, o discurso ideológico da contrarreforma apresenta-se camuflado por uma defesa da inserção do país no mundo internacionalizado, mas na prática constituiu-se como um grande processo de privatização, desconstrução de direitos sociais e sedimentação de consensos em torno das reformas necessárias ao capital em crise. Portanto, as contrarreformas do Estado são parte central da subordinação da política macroeconômica aos interesses do capital financeiro, ao mesmo tempo em que redefiniu a presença dos interesses das distintas classes e frações de classe no interior do Estado.

Sendo assim, estabeleceu-se por parte dos governos neoliberais: 1) uma quebra nas resistências político-sociais: por meio da construção do consenso, segundo Netto (2000) através de “renovação ideológica da sociedade brasileira”, tendo em vista “a luta ideológica intensa de FHC” no campo midiático, social, cultural, educacional e artístico, com inteira desqualificação das oposições e de todas as propostas alternativas às políticas de governo, e, 2) uma fratura nos instrumentos jurídico-legais, sendo “a Constituição de 1988 a grande pedra no caminho” do projeto de reforma neoliberal, com a hegemonia do capital financeiro. A partir disso, incidiu um arsenal de medidas, portarias, regulamentações para abertura à movimentação do capital estrangeiro no país e, sobretudo, sobre para romper “as barreiras” que impediam essa livre movimentação.

formas tradicionais de ação estatal, mas que mantém essas formas descentralizar e redesenha a flexibilidade, e sobretudo desenvolver modelos gerenciais para o setor público.

Na relação entre o público e o privado, o Estado passa adotar sob orientação dos organismos internacionais três posturas: 1) transferência de responsabilidade para sociedade civil, por isso o Fortalecimento do Terceiro Setor e de iniciativas individuais em conjunto com um discurso de responsabilização dos indivíduos; 2) transferência de recursos e de suas responsabilidades para a iniciativa privada, nesse caso para o capital estrangeiro, mediante processo de desregulamentação dos direitos, flexibilização das relações trabalhistas, focalização-tercerização-privação das políticas sociais; e 3) intenso processo de precarização somado a financeirização e a propagação das ideias liberais, no sentido de intensificar a reificação e a fragmentação dos movimentos sociais.

Dessa maneira, as ações do Estado mediante adoção do neoliberalismo têm consequências devastas para o trato das políticas sociais, pois obscurece a dimensão social das políticas sociais, estimulando discursos que supervalorizam a dimensão subjetiva - tida meramente como responsabilidade individual e relegam a dimensão social a uma condição de subalternidade, a uma mediação quase obsoleta. A organização do Estado no bojo do neoliberalismo, a conformação da política social sob as características da focalização, seletividade e setorialização apontam para um contexto desfavorável para classe trabalhadora.

Destarte, entrelaçado com as transformações impulsionadas pela crise do capital, o Estado é chamado a administrar aspectos da relação entre o capital e a força de trabalho passando, conseqüentemente, a desempenhar novas funções:

O elenco de suas funções econômicas *diretas* é larguíssimo. Possuem especial relevo a sua inserção como empresário nos setores não rentáveis (nomeadamente aqueles que fornecem aos monopólios, a baixo preço, energia e matérias-primas fundamentais), a assunção do controle de empresas capitalistas em dificuldades (trata-se, aqui, da socialização das perdas, a que frequentemente se segue, quando superadas as dificuldades, a reprivatização), a entrega dos monopólios de complexos construídos com fundos públicos, os subsídios imediatos aos monopólios e a garantia explícita de lucro do Estado. As *indiretas* não são menos significativas; as mais importantes estão relacionadas às encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excelentes possibilidades de valorização; [...] os investimentos públicos em meios de transporte e infra-estrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa (NETTO, 2011, 25-26).

Assim, o Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, por meio da legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação dos serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da “questão social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008). As alterações em curso não se restringem às dimensões econômica e produtiva, elas referem-se também às modificações na forma de regulação estatal com reflexos na configuração dos sistemas públicos de proteção social (ALENCAR, 2009).

Neste sentido, como demonstra Netto (2011), a política social no estágio atual do capitalismo não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (vale dizer, a miséria) com enfoque nos programas de transferência de renda - programas de renda mínima - os quais tem sido implementado em países de capitalismo central e periférico, sob adoção do ideário neoliberal.

Desta feita, os ajustes neoliberais preconizados estabeleceram o aumento da liberdade de movimento para o capital financeiro, para a desregulamentação da economia e para os direitos trabalhistas. O Estado passa a ser reformado para que possa criar bases para a nova fase de acumulação do capital (SANTOS, 2007), suas funções partem dos interesses de ampliação da acumulação com base na lógica gerencial, de atividades exclusivas do Estado; de serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado; e de produção de bens e serviços para o mercado (PEREIRA, 1997).

Os serviços na área social e científica são considerados como auxiliares, “não exclusiva do Estado”, haja vista serem identificados como atividades competitivas que podem ser controladas e administradas pelo mercado: [...] incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa e cultural, etc. (PEREIRA, 1997, p. 25).

Sobre a lógica gerencial que tem como fundamento a racionalidade instrumental, sua relação é com o mundo capitalista como ferramenta da agenda neoliberal na definição das reformas, influenciando a sociedade tanto na cultura quanto na política, promovendo a descrição do mundo a partir das categorias da gestão privada.

Nesse sentido, a forma do Estado no capitalismo monopolista, é que sua atuação seja feita nas políticas de regulação do mercado de trabalho e do processo de trabalho; nas medidas de controle da atividade política; na regulação de normas de consumo coletivo e nas políticas de composição das rendas do trabalho, isto é, sua participação é na construção de mecanismos para reprodução do capital, através da redução da força de trabalho e destruição da proteção social (MOTTA, 2015).

Sendo assim, as políticas de seguridade social articulam-se às necessidades da grande indústria e as que utilizam o capital intensivo. Isso pode ser identificado de acordo com Motta (2015, p.145) em três níveis: “na organização do mercado de trabalho, na reprodução ampliada da força de trabalho e na construção de pactos entre os sindicatos dos trabalhadores e o capital, transformando a seguridade em um instrumento de regulação social”.

A organização do trabalho instrumentalizado pela ampla adoção de novas tecnologias e pela flexibilização dos processos de trabalho, as transformações nos padrões de organização da produção e na gestão da força de trabalho e o sitiamiento das práticas políticas dos trabalhadores, direciona-se para o desemprego estrutural e intensificação da precarização.

Essa flexibilização que transformou a ordem da produção econômica mundial, foram incorporadas pelo setor público através da refuncionalização do papel do Estado, esse que passou a direcionar suas ações orientadas para o mercado, mediante a restrição das políticas sociais desregulamentando o sistema de proteção social conquistado pelas lutas do movimento operário. Decorrentes do movimento da mundialização, Netto (2012) mostra três traços das exigências do capital neoliberal: 1) a flexibilização da produção e das relações de trabalho; 2) a desregulamentação das relações comerciais e dos circuitos financeiros; e 3) a privatização dos patrimônios público.

A flexibilização surge como a mudança da acumulação denominada rígido, própria do Taylorismo/ fordismo para a acumulação flexível em um processo de transformações societárias impulsionado pela reestruturação do capital em crise, cujo fundamento é trabalho mais flexível e redução do emprego regular em favor do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado, a flexibilização tem como finalidade o aumento da produtividade com mínimo custo, um processo de superexploração para ampliar a taxa de mais-valia e de lucro em um regime predominantemente financeiro (HARVEY, 1993).

A desregulamentação relaciona-se à autonomização do capital, no tocante ao controle estatal, graças às tecnologias de comunicação e sua capacidade de mobilidade, ocasionando maior liberdade de movimento e propiciando os ataques especulativos contra economias nacionais, os desdobramentos são nas proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais frágeis, afetados com a mundialização no processo contraditório, desigual, assimétrico, intensificado pela revolução tecnológica, sobretudo com a horizontalização das empresas e sua ligação pela rede de informática; e pelo neoliberalismo cuja essência é o afastamento de barreiras para circulação do fluxo de mercadoria e dinheiro, pela via da contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003).

As privatizações são referentes à transferência para o capital de parcelas expressivas de riqueza pública, tendo implicação tanto na qualidade dos serviços prestados, como na desreponsabilização do Estado para com a gestão de órgãos/instituições públicas (NETTO, 2012). Nas interpretações de Behring (2003), o processo de privatização significou uma desnacionalização do parque industrial de base nacional e a destruição de 143 alguns setores intermediários, sem, em contrapartida, diminuir as dívidas externa e interna.

Dessa maneira, o Estado intervém no processo de acumulação dando prioridade à criação de ampliação das condições gerais da produção, definida de acordo com os níveis de organização e de reivindicação da força de trabalho, sendo assim, de acordo com Cignolli(1985) a ação do Estado se inscreve em torno de dois eixos: de um lado, o controle das relações entre capital e trabalho; de outro, as sanções ao custo de rentabilidade dos fatores que estavam tradicionalmente envolvidos na produção destinada ao mercado externo.

Resumidamente, Przeorskip(1988,p.43) argumenta que:

O momento atual, contudo, é o primeiro desde os anos 20 em que os proprietários de capital rejeitam abertamente um compromisso que envolva a influência pública sobre o investimento e a distribuição da renda. Pela primeira vez em muitas décadas, a direita tem um projeto histórico próprio: libertar a acumulação de todas as cadeias impostas a ela pela democracia. Pois a burguesia jamais completou sua revolução. Logo que libertou a acumulação das amarras impostas pela ordem feudal, a burguesia foi forçada a sujeitá-la às limitações do controle popular exercido por meio do sufrágio universal. A combinação da propriedade privada dos meios de produção com o sufrágio universal é um compromisso, e ele implica que a lógica da acumulação não seja exclusivamente a lógica dos atores privados.

Assim sendo, os novos processos produtivos têm implicado uma metamorfose na economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital;

resultando diretamente na sociedade capitalista: no crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital — com os economistas burgueses (NETTO, 2012). Evidencia-se, com isso, a desregulamentação e redução dos direitos sociais e trabalhistas, o desmonte notadamente da Seguridade Social, a precarização do trabalho marcado pelo aumento da informalidade por consequência do desemprego estrutural, o sucateamento da saúde e da educação.

Dessa forma, o capital têm encontrado respostas paliativas de enfrentamento ao acirramento das expressões da “questão social” em duas direções: 1) retomada do trato policialesco sobre as camadas mais pauperizadas; e 2) na configuração de políticas sociais assistencialista de cunho minimalista e paliativo. Por consequência, o colapso do desemprego, da fragilidade do trabalho e da “marginalização” do trabalho não salarial, implica em um momento de intensificação da barbarização (CARCANHOLO, 2009).

Como totalidade social, as transformações em curso são verificadas na estrutura de classes na sociedade burguesa, inclusive, há um desaparecimento de antigas classes nas camadas sociais. Em conjunto com o processo de flexibilização/tecnificação tem as alteração em diversos postos de trabalho tem conformando um número assustador de trabalhadores desempregados que não têm mais possibilidades de retornar ao mercado de trabalho, o assim denominado *desemprego estrutural* tem provocado alargado o exponencial do empobrecimento da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2005).

Essas alterações ocorrem “no plano econômico-objetivo da produção/reprodução das classes e suas relações, quer no plano ideosubjetivo do reconhecimento da pertença de classe (e sabe-se da unidade de ambos os planos na prática social)”. Modificam-se também, as hierarquias e as articulações de camadas médias, “tradicionais” (como a pequena burguesia urbana); “suas camadas situadas no que se poderia chamar de rés do chão da ordem tardo-burguesa, cuja existência vem sendo degradada progressivamente pelo capitalismo contemporâneo: a miríade de segmentos desprotegidos, que não podem ser sumariamente identificados ao lumpem “clássico”” (NETTO, 2012, p. 421).

Portanto, sinteticamente, as ações do Estado por meio da adoção do neoliberalismo têm consequências devastas para o trato das políticas sociais, por obscurece a dimensão social das políticas sociais, estimulando discursos que supervalorizam a dimensão subjetiva - tida meramente como responsabilidade

individual e relegam a dimensão social a uma condição de subalternidade, a uma mediação quase obsoleta.

Conclui-se, que a contrarreforma do Estado também se espraia para o campo educacional brasileiro, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, “o desenho que está na LDB é a explícita incorporação da lógica gerencial capitalista da relação custo-benefício [...]” (NETTO, 2000, p. 26).

Netto (2000, p. 17) aponta alguns traços essenciais da reforma da educação superior, como desdobramentos da contrarreforma estatal brasileira: 1) Iniciada na ditadura, o favorecimento à expansão da privatização no ensino superior, no governo FHC, acontece um aumento das taxas envolvendo um nível que ainda não era capturado pelo privatismo: a pós-graduação” (idem, p. 27); 2) Separação da relação ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, provocando o descolamento com a pesquisa, transformando a universidade em um grande escolão e, assim, alterando a concepção e o significado da universidade, bem como suprimindo seu caráter universalista; e 3) Subordinação da atividade acadêmica às demandas do mercado, uma vez que o nexo organizador da vida universitária passa a ser o capital por meio do mercado; “o mercado passa ser uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária” e Redução do grau da autonomia universitária e, conseqüentemente, redução da autonomia docente, via flexibilização da carreira docente e da lógica da organização social em detrimento da concepção de instituição para a universidade.

Esse contexto envolve dois projetos de universidade antagônicos: primeiro diz respeito à defesa de uma universidade pública que “luta para integrar ensino, pesquisa e extensão, assegurando sua liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos” (IAMAMOTO, 2000, p. 42), sem as orientações dos organismos multilaterais representado pelo mercado, e em prol de uma educação emancipatória, uma universidade que seja:

O centro de produção de ciência, de tecnologia, de cultivo das artes e das humanidades. E voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado, ainda que as incorporando, ao reconhecer as necessidades e demandas do conjunto da sociedade. Universidade que cultive a razão crítica e o compromisso com valores universais, – coerente com sua função pública – não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes, mas a serviço da coletividade. Instituição atenta aos desafios e dilemas nacionais e regionais, incorporando-os como matéria da vida acadêmica e participando da construção de respostas no âmbito de suas atribuições específicas. Universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais.

Mas também que zele por sua autoqualificação acadêmica – e seu permanente aperfeiçoamento – contribuindo para a formação de cientistas, pesquisadores e profissionais, com os olhos voltados aos horizontes do amanhã.

O segundo refere-se a um projeto de universidade privatista, colado no projeto neoliberal, que busca “imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privação, configurando a ‘universidade operacional’ ou ‘universidade de resultados e serviços’” (IAMAMOTO, 2000, p. 43), subordinando a socialização e a produção do conhecimento aos interesses do capital, em troca de financiamentos privados, uma educação para o capital.

O objetivo é combinar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, no contexto de mundialização do capital, [...] a ciência e a tecnologia tornam-se força produtiva por excelência. As descobertas científicas e o seu emprego na produção tornam-se meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter à universidade aos interesses empresariais (IAMAMOTO, 2000, p. 43).

Nessa lógica o Ensino Universitário é considerado, pelo PDRAE, como um serviço público não-estatal, ou uma organização social, que nas palavras de Chauí (2002) tem como fundamento ideológico uma afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país é oriundo da presença estatal não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos serviços não exclusivos definidos na “agências autônomas” – instituições de direito público, que realizam atividades exclusivas do Estado, – e “agências sociais” – instituições públicas não-estatal operacionalizada no setor de serviços. A contrarreforma, nesse sentido, representa o alargamento do espaço privado ligadas à produção econômica e o desmonte dos direitos sociais.

1.4 A educação para o capital em tempos de crise: o processo de mercantilização e sua interposição na sociedade brasileira

Na atual conjuntura, vivencia-se o acirramento da luta de classes, com a superexploração da força de trabalho tendo em vista o desemprego estrutural, a redução dos direitos sociais, reformulação e a focalização das políticas sociais a partir de uma perspectiva neoliberal que diminui o Estado para classe trabalhadora e flexibiliza os direitos sociais por meio de reformas neoliberais de cunho contrarreformista (BEHRING, 2003).

Nesse lastro, pontua-se que os anos subsequentes a Constituição de 1988 foram marcados pela afirmação ideológica do Estado brasileiro em transferir o fundo público para pagamento da dívida externa. Em sua postura neoliberal, o Estado por meio da transferência de recursos e responsabilidade insere a educação no circuito financeiro da expansão, mercantilização e precarização, processo esse acompanhado por uma fragmentação do tripé ensino-pesquisa-extensão³⁷, com ênfase apenas no ensino e com uma proposta de perfil profissional destinado ao mercado de trabalho.

A educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso para reprodução do sistema, funcionando como um mecanismo de internalização de valores, conhecimentos, cultura, concepções de mundo próprios da burguesia (CATANI, 2011), os filhos dos proletários diferente da educação construída na Comuna de Paris, estão sendo ensinados a pensar como burgueses.

Segundo Silva Jr. (2000), isso se efetua por intermédio de um “novo contrato” social em construção entre o Estado e os oligopólios educacionais, pautado na ideologia do consenso intensivamente mundializado, cuja finalidade é produzir homens uteis para o mercado, um novo cidadão do século XXI capaz de ser consumidor/cliente da mercadoria educação.

A “mercadorização” da educação fortalece um desmonte do maquinário estatal em função da elevação do poderio capitalista, significando além da recessão dos direitos sociais, a ampliação do assistencialismo, da competitividade; do individualismo, da refilantropização, do desemprego estrutural e da fragmentação. Esse novo ideário, de cariz neoliberal, retira a educação da concepção de direito social e a coloca como mercadoria, pois:

A proposta do governo para a educação, bem como para outras áreas que compõe o sistema de proteção social no país, põe em questão a noção do direito social porque o projeto do governo para a educação superior e o conjunto de contrarreformas como a sindical, trabalhistas, sanitárias e a previdenciária, têm um só eixo: diluir a fronteira entre o público e o privado (PINTO, 2007, p.18)

Mediante ações nas bolsas de valores, a financeirização da educação tem se constituído na gestão empresarial, permitido a formação de conglomerados corporativos empresariais na busca incessante pelo lucro. Suas consequências na educação pública promovem transformações estruturais, conforme nos chama a atenção Chauí (2003), implicando na perda de autonomia das universidades públicas, conquistada pelo

³⁷ Como expresso no documento “lições derivadas da experiência”, elaborado pelo Banco Mundial.

movimento docente e discente, e ainda no reconhecimento apenas do saber que se presta para a valorização do capital³⁸, uma de geração de lucro social de universidade dos resultados.

Todos estes elementos explícitos nos desmontes dos equipamentos sociais que integram a precarização da educação pública e o aumento da presença e da vivência do sofrimento psíquico e físico são causados pelo agravado das atividades laboral que os docentes e discentes passam a experimentar cotidianamente no nível superior (GUARANY, 2014).

Nesse contexto, Guerra (2010, p.10) argumenta que:

O novo padrão de produção, resultante do enfrentamento do capitalismo à sua crise profunda, impõe novas configurações na relação público/privado, de modo que o formato da educação superior no Brasil prescinde da análise dessa relação, na qual os novos que marcam a educação são expressão do movimento do capital rumo à recuperação de sua taxa de lucro.

A educação pública vem sendo “adotada” por empresas que, inclusive, definem parte essencial da agenda educacional do país com consentimento dos governos, por meio de um ensino religioso ofertado pelo estado, ao mesmo tempo ocorre uma expansão vertiginosa da oferta de educação por empresas mercantis. Nesse sentido, os donos do dinheiro organizam-se e buscam ampliar o domínio sobre a escola e a universidade, objetivando e definindo o que a juventude deve pensar, a proposta é a inculcação da moral, da “ética” e dos valores burgueses em seu momento neoliberal de combinação entre entes privados com os aparatos do Estado (LEHER, 2011).

Algumas décadas dessa hegemonia empresarial educacional têm colocado em cena duas tendências no interior da universidade pública brasileira: no campo sociológico, a luta se daria entre uma corrente tecnocrática e outra, humanista; no campo político, o embate se coloca entre eficácia e utopia; no campo acadêmico o confronto é entre prática concreta e especulação abstrata, em linhas gerais, é a adesão à sociedade administrada, uma sociedade de mercado que busca adotar os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóvel ou rede de supermercado (CHAUÍ, 1999).

Essa adoção rearticula e transforma a instituição social em uma organização, em uma entidade administrativa, da qual o sucesso e a eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho para uma função técnica (CHAUÍ,

38 Para nível de comprovação, basta ver os editais de pesquisa, fomento e financiamento, bem como a infraestrutura das unidades acadêmicas das ciências exatas em comparação, por exemplo, com os das ciências sociais.

1999), essa metamorfose da universidade expressam-se no processo de precarização³⁹, nos cortes fiscais, na superlotação da sala de aulas, na competitividade e na produção em série, típico do modelo fordista de produção.

A organização educacional de forma técnica, votado para a exigência de um perfil profissional polivalente e qualificado⁴⁰ está intrinsicamente relacionado aos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou as necessidades da redefinição de um novo padrão de reprodução do capital em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial (FRIGOTTO, 1994).

Para esclarecer como essa organização educacional vem sendo orientada pelo Banco Mundial para os países periféricos, analisou-se o documento *La Educacion Superior em los países em desarrollo: peligros y promesas*, elaborado em 2000, e tem como proposta uma eficácia na gestão dos recursos financeiros destinados ao Ensino Superior, uma divisão de responsabilidades entre estudantes, empresas privadas e públicas e uma revolução informática, fator determinante para nova economia depende de trabalhadores instruídos.

A universidade dar-se-á pela projeção de submissão de suas pesquisas, atividades, gestão e ensino aos interesses do capital privado, que, por sua vez, aproveita o espaço produtivo de criação da inovação tecnológica para serem divulgadoras da ideologia do capital, ao mesmo tempo em que incrementa o processo produtivo, substituindo o homem pela máquina. Trata-se do uso da ciência e da pesquisa, ou seja, uma reintrodução do trabalho intelectual para o desenvolvimento do modo de produção⁴¹.

Para Tonet (2012) a universidade é um espaço para criar, formar e desenvolver a ciência, mas na sociedade capitalista tem sido utilizada para fins acumulativos no

³⁹ Nas instituições públicas, a precarização se acentua em variados graus e intensidades, podendo ser visualizada pela nova configuração da educação universitária, que busca eliminar o regime único de trabalho, concursado e de dedicação exclusiva; simplificar os processos de compras, prestação de contas e gestão financeira; adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às demandas das empresas locais e por fim, separar a docência da pesquisa, deixando a segunda a cargo de centros autônomos (CHAUÍ apud GUERRA 2010).

⁴⁰ O perfil de trabalhador requerido nesse quadro de competitividade é aquele que consegue se adaptar as constantes mudanças e as situações cada vez mais precárias de trabalho, intensificando assim, o individualismo e imediatismo de sua ação profissional.

⁴¹ Esse contexto é ainda mais agravado no final dos anos 90 até a contemporaneidade, onde o capital em sua forma mais primitiva do processo de barbarização passa a investir fortemente em terrenos férteis que proporcione um “adestramento” mental nos (as) trabalhadoras (es). A educação nessa lógica passar a ser usada como mecanismo de extração de mais-valia pela via do setor privado e responsável por esse “controle” no nível da consciência exigindo uma formação profissional e uma atuação profissional que não tem a capacidade de analisar criticamente a realidade.

combate à perspectiva crítica e na manutenção da alienação. Isso tem relação com o trinômio educação-sociedade-trabalho: 1) a relação entre educação e trabalho no modo de produção capitalista perde de vista a dimensão ontológica do ser social e sua relação com a natureza; 2) a educação superior enquanto espaço de formação do ethos profissional, volta-se para o mercado de trabalho e manutenção da alienação; e 3) o modo de ser do novo intelectual tem como alicerce o abstrato, a técnica e o pragmatismo.

Nesse sentido, ainda que a educação seja constitucionalmente regulamentada e deve ser ofertada pelo Estado, a partir de 1990, há uma definitiva abertura da educação para o mercado, intensificando à sua dimensão privada e produzindo um rebaixamento do ensino superior no sentido da mercantilização não somente nas atividades ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais, é uma defesa de que a educação seja universalizada enquanto mercadoria, o que entra na rota de coalização com a construção de uma educação pública e de qualidade (LIMA, 2006).

O que sucede pós-constituição é uma integração periférica que subordina os interesses locais à necessidade de ampliar os superlucros do capital financeiro, comercial, industrial em uma articulação de dominação ente o subalterno e o independente, desencadeando assim, dois movimentos paralelos e concomitantes: a diversidade das fontes de financiamento da educação e uma formação atenta ao tecnicismo formal do trabalho, isso tem levado uma nova regulação educativa, assentada em três pilares: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica (OLIVEIRA, 2009).

Sendo assim, a ideia hegemônica na condução da educação pelo Estado brasileiro é que sua “democratização” passa pelo aumento dos investimentos no setor privado em detrimento do público, em linhas explicativas, a necessidade de variar as instituições de ensino é o fator que garantiria uma concorrência, impondo interesses privados no processo de estruturação da política educacional, logo, a educação transforma-se em uma poderosa estratégia dominante para reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto do mercado. Nesse processo a educação é entendida como uma possibilidade de “alívio” a pobreza e mobilidade social, mistificando os reais processos de acumulação da riqueza e reprodução da desigualdade (SILVA, 2010).

Nessa conjuntura, emerge a contradição entre ser cidadão (direito universal a bens e serviços públicos) e consumidor (desfaz a ideia de direito e prevalece à iniciativa individual - o poder de compra ou filantropia), ou seja, na medida em que a estrutura social passa a ser configurada sofre rebatimentos das mudanças no sistema econômico (COHN, 2000), representando a presença empresarial – com a incorporação por parte do governo de demandas do capital por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), atrelado às medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) –, e religiosa – mediante acordo entre o Vaticano – na formação direta de um quadro da população brasileira, com a presença do Estado (LEHER, 2011).

Minto (2011, p. 277 e 278) afirma que, sendo a educação um setor estratégico, “de um lado, cumpre a função ideológica de servir ao capital; e, de outro lado, surge como campo aberto à acumulação de capital, sem quaisquer impedimentos éticos, políticos ou morais”. Para o autor, a face mais explícita deste capitalismo acontece no Brasil dos anos de 1990, e “revela-se diante das necessidades históricas da educação – e da educação superior como um ‘grande negócio’”.

Isso representa um projeto neoliberal para educação superior que se articula em três núcleos: o projeto político-pedagógico, o financiamento e o trabalho docente. Em relação ao *projeto político-pedagógico*, operacionaliza a redução do número de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a ‘instituições de ensino de graduação’ através da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2013)

Em relação ao *financiamento* da política de educação superior, ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior como do número de IES privadas. Em relação ao *trabalho docente*, evidencia-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas instituições e/ou universidades de ensino e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento nas IES e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada.

Nesse sentido, o ensino privado tanto assegura o *status quo* da ideologia neoliberal garantindo uma segurança internacional com a proliferação das instituições privadas de ensino superior (IPES) em países latino-americanos como Argentina, Chile, Colômbia, México e Brasil. Como cria um mercado das instituições de ensino superior lucrativas e vantajosas para a burguesia nacional e internacional, por meio da mercantilização/privatização do ensino superior brasileiro com a mudança da natureza

jurídica e da organização acadêmica não-universitária das instituições de ensino superior, cujos objetivos é a formação de profissionais que perpetuam a lógica neoliberal.

A dupla função que o setor privado de ensino superior cumpre, em consonância com o projeto neoliberal, é uma tentativa de instaurar a lógica privatista como absoluta na sociedade, fazendo a defesa categórica da esfera privada como a única forma funcional de desenvolver o ensino superior nos países periféricos. Para consolidar esse processo de mercantilização, é necessário que o sistema de ensino superior se torne mais diversificado, flexível e sob uma lógica ainda mais privatista, visando uma expansão sem ampliação dos gastos públicos, ou seja, de forma aligeirada, comprometendo a qualidade.

A mercantilização da educação é o eixo estruturante de toda a reforma nesse setor, e o espaço acadêmico lócus privilegiado para a compra e venda de “produtos”, essa mercantilização em conjunto com a expansão do ensino têm provocado aumentos consideráveis nos cursos a distância, e principalmente, em cursos voltados para “as humanidades”, por tem um baixo custo e uma demanda expressiva do mercado consumidor. Portanto, o EAD se constitui como um espaço que o mercado financeiro vem investindo fortemente e representa a precarização da educação e da formação profissional.

O EAD impõe à educação superior um rebaixamento da sua qualidade técnica, ética e social, em nome de uma completa subordinação às exigências do capital e às demandas do mercado, favorecendo a dissociação entre ensino – pesquisa e extensão; desconsidera o princípio da totalidade para apreensão da realidade; compromete a perspectiva de transversalidade dos conteúdos formativos, bem como a realização do estágio curricular presencial, com acompanhamento concomitante, do supervisor acadêmico e de campo; fragiliza o acesso à bibliografia de qualidade, possível pelo recurso a obras completas e às fontes originais (BOSCHETTI, 2007).

O EAD corresponde à modalidade que melhor possibilita a expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), corroborando um processo de “industrialização do ensino”, nos marcos da internacionalização da educação “[...] uma promissora ‘indústria global’”, que além da transferência de tecnologias, conta ainda com a produção e a venda de material didático (LIMA, 2008, p. 22), que segundo

Guerra (2010) é de má qualidade, comprometendo a formação do profissional que se deseja, cria-se, assim, um verdadeiro fetiche tecnológico.

Com base no exposto, pontua-se a agenda empresarial em curso difundida por materiais didáticos, bem como expressas nas legislações, em especial, na Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996, nos decretos e resoluções. Inserido nesse debate que os capítulos posteriores dessa dissertação buscarão contribuir com apreensão das mediações referentes às tendências teórico-metodológicas na formação profissional em serviço na modalidade à distância, em uma conjuntura marcada pelo aprofundamento da contrarreforma no ensino superior.

2. A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: o caminho da privatização e da flexibilização e seus desdobramentos para formação profissional do Serviço Social Brasileiro

A contrarreforma do ensino superior⁴² iniciada na ditadura militar com a implementação da Lei nº 5.540, em 1968, tem conduzido as formações profissionais a se direcionarem às demandas do mercado e ao desenvolvimento econômico. Esse elemento central aprofundou-se com a emergência do neoliberalismo e tornou-se mais uma estratégia de saída para crise estrutural do capital.

Nesse prisma, o ensino superior reconhecido tardiamente no Brasil e alicerçado no caráter privado, isto é, restringido às elites liberais, assume características expansionistas, privatizantes e mercadológicas com o crescimento do capitalismo financeiro e as propostas neoliberais. A “cooperação” do Estado brasileiro com os organismos internacionais se estabelece, por meio de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), organização

⁴² As reformas do ensino superior, aqui, são compreendidas como contrarreformas para um projeto de educação emancipatório. Para uma melhor apreensão das mediações que envolvem o objeto de estudo (a formação profissional do serviço social) elenca-se quatro momentos de reformas do ensino superior caracterizadas como contrarreformas que demandaram do Serviço Social uma determinada formação e um perfil profissional: 1º Nos governos da autocracia burguesa (crise do capital, crescimento da dívida pública e defesa de uma formação técnica voltada para uma modernização urbano-industrial) – no Serviço Social – hegemonia da primeira e segunda etapa do processo de renovação do Serviço Social – modernização conservadora e Reatualização do conservadorismo; 2º Nos governos neoliberais: aprofundamento da financeirização e o projeto de reestruturação do capital por meio da modificação no modo de produzir com o incremento da tecnologia e nas respostas dadas às expressões da “questão social” pelo Estado via políticas sociais – no Serviço Social – avanços das ideias pós-modernas; 3º Nos governos “neodesenvolvimentistas”: modificações no aparelho do Estado e políticas compensatórias – no Serviço Social – defesa de práticas conservadoras, como o serviço social clínico/terapêutico e debate sobre a crise do projeto ético político; 4º No governo Temer: avanço do conservadorismo político e a reforma fiscal surgimento do projeto “escola sem partido” – no Serviço Social – defesa do Serviço Social libertário e a oferta de cursos ilegais.

estadunidense, para assistência técnica e cooperação financeira ao sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 2009).

Com a hegemonia do neoliberalismo, conforme Iamamoto (2012), o processo de mundialização do capital incidiu negativamente nas políticas sociais, assumindo estas, diretrizes de focalização, descentralização e regressão dos direitos presentes na Constituição Federal, deformando a vida em sociedade, destruindo os lastros de sociabilidade, proporcionando a radicalização das desigualdades, reiterando novas formas de extração da mais-valia, aumentando a concentração de renda e fetichizando as relações sociais.

Na educação tem-se um intenso movimento de aprofundamento da contrarreforma na educação superior em um contexto de grande expansão do capitalismo, cuja preocupação era determinar a existência de um “valor econômico da educação” (SAVIANI, 2002). Assim, ao conceber a educação como fator econômico, abriu-se caminho para que a mesma fosse entendida como investimento econômico, passíveis de retornos financeiros e, portanto, submissa às determinações da economia capitalista (MINTO, 2006).

A educação superior, nessa conjuntura, é identificada como uma atividade pública não exclusivamente estatal, configurando-se como um serviço que deveria ser prestado por IES públicas e privadas, o que justificaria, a partir das prerrogativas dos governos neoliberais, em especial no caso do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o financiamento público (direito ou indireto) para as IES privadas e o incentivo ao financiamento privado para as instituições públicas (LIMA e PEREIRA, 2009).

De acordo com Bianchetti (1997), o modelo educacional no neoliberalismo incorpora os fundamentos da lógica do mercado e a função das instituições de ensino é reduzida a formação de recursos humanos para a estrutura da produção. Nessa lógica é necessária a articulação entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Cabendo ao primeiro responder de maneira direta à demanda do segundo. Nesse sentido, a estrutura educacional conforma-se na efetivação das exigências do modelo social tendo como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – a qual expressa a correlação de forças políticas no âmbito das relações entre o Estado e Sociedade nesse contexto.

Essa regulamentação cria o suporte legal para viabilizar reformas com caráter de contrarreforma no ensino superior, mediante um acervo de medidas postuladas pelo

Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo substrato são as leis de mercado e o esgarçamento da esfera pública. (IAMAMOTO, 2000)

Sendo assim, a LDB de 1996 constituiu-se como amparo legal para expansão do setor privado, desqualificando a universidade pública mediante consonância com o receituário neoliberal formulado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, os quais salientavam que o ensino superior é uma área de negócios, tornando-se uma área para expansão, acúmulo e reprodução de capital (CAVALCANTE, 2009).

A LDB proporcionou a criação de outros formatos de ensino superior podendo ser: universidades, faculdades, centros universitários, institutos federais de educação ciência e tecnologia e centro federal de educação tecnológica (DCE/MRE, s/d), possibilitando as IES serem identificadas na categoria de instituição privada com fins lucrativos, permitindo à venda e fusão, abertura de capital na bolsa de valores, a aplicação de capital estrangeiro nas instituições de ensino superior, diversificando o financiamento das instituições de ensino superior, por meio da substituição dos currículos mínimos por diretrizes, além da legitimidade da expansão dos cursos sequenciais e a distância no “novo” formato do ensino superior (MENEZES, 2009).

Netto (2000) menciona, a partir disso, o favorecimento da expansão do privatismo, a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a supressão do cariz universalista, a submissão das demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada somente como autonomia financeira, a desregulamentação da carreira docente, como resultados desse movimento político de reforma do Estado que atingem o ensino superior e deixam explícitas as intencionalidades mercadológicas dos governos e dos órgãos de fomento em classificar o ensino superior como “entidades comerciais”.

Portanto, um formato de educação contrário ao defendido pelos organismos representativos do Serviço Social, cuja bandeira de luta é em prol de uma educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional se particularizam nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, determinadas pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista (ABEPSS, 1996).

Uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho que presencia a inflexão e requisição de um determinado perfil profissional por parte do reordenamento

do capital e do trabalho, pela contrarreforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho (ABEPSS, 1996). Esses aspectos tem como alicerce o agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, da contrarreforma do Estado⁴³ e do ensino superior.

Contrarreformas aprofundadas com o crescimento do capital financeiro expansionista que adentra no campo educacional, expandindo o ensino privado presencial e à distância, por meio da usurpação do dinheiro público na isenção de impostos, programas de financiamentos e pagamentos de mensalidades. A educação superior privada, desse modo, além de contribuir com a financeirização da economia, propaga as ideias da classe dominante para amortizar a luta da classe trabalhadora, fortalecendo o movimento anticomunista/anticrítico e um perfil profissional tecnicista. De fato, a educação é chamada a dar conta de problemas muito além do seu escopo, os quais se enraízam na própria trama de contradição do capital em crise, como se fosse capaz de erradicar a pobreza (SANTOS, 2009).

Considerando então, a presença desse conjunto de fatores, os próximos itens versarão sobre o desenvolvimento do capitalismo financeiro e o ensino superior no Brasil a partir da problematização acerca da Lei 934 de 1996 e a desconstrução da

⁴³ Início da contrarreforma no Brasil tem-se como marco o Plano Collor, cuja finalidade era bloquear os ativos financeiros disponíveis para aumentar a receita pública, estimular a abertura comercial com outros países e programar reformas administrativas e previdenciárias para alimentar o capital financeiro por meio do pagamento da dívida pública. Essa última intensificada durante a crise estrutural do capital nas particularidades dos países de capitalismo independentes. Sendo assim, o Plano Collor caminhou na direção da ortodoxia liberal, com os cortes nos gastos públicos, uma nova tarifa em conjunto com a reforma financeira. Segundo Behring (2003), em 1991, tal direção se confirma com a mudança da equipe econômica, o governo Collor coloca em prática a reforma estrutural por meio das privatizações e a da redução da tarifa aduaneira. Os governos seguintes aprofundaram ainda mais as contrarreformas, como exemplo, a adoção do Plano Real elaborado no governo de Itamar Franco e implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o plano tinha como projeto valorizar a moeda nacional, estabilizar a inflação e negociar o pagamento da dívida pública junto ao Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), visando com isso uma articulação com as forças políticas internas e externas, contribuindo mediante o estabelecimento de mecanismo de renúncia fiscal (Isenção do ICMS e das contribuições sociais) com a entrada massiva do capital especulativo. Como desdobramentos têm-se uma involução do mercado interno e endividamento do Estado brasileiro ao capital privado, especialmente, externo. O Plano Real apresenta problemas econômicos referentes ao ataque especulativo intenso do capital externo, adoção do câmbio flutuante e agravamento do déficit das contas públicas, para isso, criou-se uma Lei de Responsabilidade Fiscal que dificultou os investimentos estruturantes e restringiu as políticas sociais nacionais de seguridade pública. Diante disso, nota-se uma intensificação da entrada do capital especulativo no país e medidas estatais para regulamentar e legitimar esse processo de financeirização. O documento norteador dessa contrarreforma brasileira foi o Plano Diretor de Reforma do Estado, do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (PDRE/MARE), aprovado em 1995, com uma direção conservadora e regressiva de intervenção do Estado na área social acreditando no mercado para recuperar a capacidade financeira e administrativa.

perspectiva da educação superior pública, laica e socialmente referendada por meio da expansão do ensino à distância com uma formação profissional contrária a defendida nas diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996⁴⁴.

2.1 A lei n. 934, de dezembro de 1996 e a desconstrução da perspectiva da educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada

A função da legislação, como já crítica por Marx no livro *Os despossuídos*, é garantir o direito da propriedade privada. Por tal motivo, a desconstrução presente na LDB 1996 de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade tem como base de sustentação a proteção e conservação da propriedade privada, ou seja, a educação que deveria ser um direito natural para desenvolvimento da humanidade, haja vista o conhecimento como necessário para teleologia⁴⁵ torna-se uma mercadoria apropriada pela burguesia financeira e legitimada pelas legislações em vigor.

Nesse sentido, o que está por trás do debate da educação superior no Brasil é a relação entre público e privado e público e manutenção ao direito da propriedade. Bensaid (2017) argumenta que na Inglaterra do século XVII, o direito tornava-se um instrumento privilegiado para impor “novas definições de propriedade” em benefício dos proprietários, com a supressão de direitos coletivos sobre um mesmo bem. Assim o “novo direito” pretende abolir o direito imprescritível dos pobres ao “bem comum” oferecido pela natureza e eliminar o direito fundamental para o desenvolvimento das relações sociais defendido pela classe trabalhadora.

A própria lei tornou-se, diante disso, um instrumento da esfoliação. Isso mostra as contradições da relação entre a sociedade civil e o Estado, em que as autoridades públicas se colocam à disposição do interesse privado, ao invés do “interesse geral”, logo, o único contrato existente é entre o Estado e a classe dominante em prol da manutenção da propriedade privada (BENSAID, 2017).

⁴⁴ Como uma forma de fundamentar esse debate utilizou-se extratos dos projetos pedagógicos e dos programas de disciplinas de instituições de ensino que oferecem o curso de Serviço Social na modalidade à distância.

⁴⁵ Há um caráter ontológico na educação como dimensão da vida social: o ser da existência humana na sua relação com a sociedade e com o trabalho. E, em um modelo de sociedade capitalista, o homem torna-se central em um processo de adaptação à ordem vigente. Para Marx: A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, 1999, p. 12).

Sendo assim, a restauração da “[...] propriedade privada, converte-se de uma pena pública em uma composição privada [...]” (MARX, 2017, p.113), na qual os pagamentos são reconhecidos para o caixa do Estado por meio dos impostos e contribuições, também para o caixa privado dos proprietários. Assim, os empresários da educação acumulam riquezas das seguintes maneiras: pela transferência dos recursos públicos no pagamento da dívida pública e pelo pagamento das mensalidades feito pelos trabalhadores.

Para Marx (2017) a legislação transforma o direito em uma forma de obter renda, pois as “penas” aos culpados acontecem mediante pagamento aos proprietários, isso ocorreu com o Estado que se comportava como um segurador dessa propriedade. Esse Estado ao invés de atuar à sua maneira, “[...] atua à maneira da propriedade privada, a consequência imediata disso é que ele terá de acomodar-se, na forma dos recursos, às limitações da propriedade privada” (MARX, 2017, p.98).

Diante disso, as legislações que regem os processos educacionais são estabelecidas e revisadas desde que a lógica do capital permaneça intacta, [...] uma das funções principais da educação nas nossas sociedades é introduzir valores que contribuam para o ‘consenso’ entre as classes [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e o Projeto de Reforma Universitária do MEC em 2005 inserem [...] a educação, como espaço específico, porém não exclusivo da formação, ao configurar-se como política pública e direito do cidadão padece, igualmente, das orientações reducionistas e privatizadoras que assolam as demais políticas públicas [...] (FERREIRA, 2004, p. 81-82).

Por isso, as reformas universitárias são constantes na história educacional do país, aprofundam-se com a necessidade do capital financeiro de se expandir para espaços lucrativos e de propagação ideológica na construção de uma “cultura da crise”⁴⁶ (MOTTA, 2015). Destarte, o debate que envolve a desconstrução de uma educação emancipatória com a Lei de Diretrizes de Base de 1996, em uma conjuntura de avanço das ideias neoliberais deve inserir o processo de continuidade (marcada por rupturas e permanências) do projeto educacional já traçado durante a ditadura, com a reforma de 1968, que orientou as mudanças educacionais realizadas na universidade.

⁴⁶ Debate realizado no capítulo anterior.

A centralidade do pensamento sobre as reformas universitárias perpassa o caráter dependente do padrão brasileiro de educação superior conformado pelo histórico “farisaísmo das elites culturais brasileiras” e a “tutelagem externa”, a qual o país historicamente esteve submetido (FLORESTAN, 1975) para legitimar o sistema capitalista, mediante a modernização dos seus mecanismos de controle e acumulação. Portanto, o “dilema educacional brasileiro” na estruturação e consolidação das universidades brasileiras contemporâneas é advindo do período autocrático burguês, impulsionados pelas tensões em torno do movimento de reforma universitária expresso na LDB da década de 1960.

Resumidamente, destaca-se como processos dessa contrarreforma Universitária (1968): O Relatório encomendado pelo MEC ao Professor norte-americano Rudolph Atcon, baseado na lógica privatista para as universidades brasileiras cujas primeiras experiências de extensão universitária após o Golpe de 1964 estavam direcionadas para o avanço do conservadorismo na educação; a ênfase ao Projeto Rondon, em 1967, que emergia a partir da lógica do assistencialismo, controle político dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional. Diante disso, a burguesia presente na organização do grupo de trabalho destinado a escrever as propostas da contrarreforma determinou “A Educação que os convém”, sua preocupação voltou-se a “reformular para desmobilizar”, articulando: educação e mercado de trabalho, ensino pago, racionalização do sistema educacional e profissionalização do ensino médio (GERMANO, 2005; FÁVERO, 2009).

Duarte (2017, p. 60) acrescenta como procedimentos necessários ao avanço da reforma no ensino superior, da década de 1960, que determinou os rumos da educação até a atualidade:

- a) Constituição da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), cujo relatório enfatizou a educação como essencial para o desenvolvimento econômico da sociedade, com foco na privatização do ensino; b) os Decretos-Lei nº. 53/1966 e 252/1967 que estabeleceram algumas normas para a reestruturação das universidades federais (adoção do ciclo básico e a organização de departamentos, agrupando disciplinas de determinada área do conhecimento); c) a Comissão Especial Meira Mattos, em 1967, na qual foi efetuado um diagnóstico da educação, propondo soluções para conter a mobilização estudantil e o crescimento da oposição ao Regime, com ênfase na expansão universitária a partir da privatização.

Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 335) fundamentam que mediante esses aspectos os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido, ao mesmo tempo

em que “suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional”, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica, na qual expandiam o mercado educacional inserido no processo de mercadorização do subsistema universitário que podem ser estudados com base nas categorias:

Mercadoria, educação/ mercadoria e mercadoria/educação, Estado (como espaço de contradição público-privado/mercantil), regulação (de interesse predominantemente público ou privado/mercantil) e funções da universidade continuidade (marcada por rupturas e permanências) do projeto educacional da ditadura que orientou as mudanças educacionais realizadas na universidade naquele período (SGUISSARDI, 2008, p. 1).

Nesse sentido, a educação, nesse período autocrático burguês, estava inserida na disputa de dois projetos societários: 1º a defesa de uma educação emancipatória socialista fortificado com avanço do pensamento esquerdista da União Soviética e os movimentos sociais; 2º a defesa de uma educação capaz de adequar à sociedade civil, ideologicamente e culturalmente, para as transformações ocorridas no mundo do trabalho com a crise capitalista, isso só seria possível com avanço de um projeto privatista fecundado na retomada capitalista de crescimento econômico pela via da expansão da financeirização.

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder as duas demandas contraditórias, mas priorizando a proposta privatista: de um lado, a demanda dos jovens estudantes e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2010).

Em resposta ao desenvolvimento das forças revolucionárias na América Latina⁴⁷ acompanhado por sinais de esgotamento do modelo acumulativo do capital, o

⁴⁷ As forças revolucionárias na América Latina deram-se pela organização de intelectuais políticos contrários ao golpe militar. Essas forças se articularam em uma conjuntura de Guerra Fria, onde o mundo está dividido entre os EUA e a União Soviética que pôs fim ao regime nazista da Alemanha. Os partidos políticos de esquerda estavam fortalecidos e as maiorias dos latinos americanos passaram a luta contra o capitalismo e contra os regimes militares.

processo ditatorial radicalizou-se no campo educacional com reformas pautadas no projeto societário de uma educação privatista capaz de modificar a maneira de agir e pensar ao mesmo tempo em que formava uma mão-de-obra qualificada e técnica para se adequar às novas tecnologias.

Essa reforma educacional já se configurava como contrarreforma para concepção de uma educação emancipatória e a Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968, cujas propostas são baseadas na divisão departamental dos cursos de ensino superior que descentralizou o corpo pensante dos cursos naquela época, ocasionando os mesmos reflexos na forma organizativa dentro das universidades públicas, teve o objetivo central de fortalecer a Lei de incentivo à ciência e a pesquisa no sentido de ampliar o ensino superior para formar profissionais aptos para se adequarem a fragmentação da ciência e da divisão social e técnica do trabalho.

Com isso, as entidades estudantis⁴⁸ são coladas na ilegalidade e são instituídos a partir da Lei 4464 de 1964 (Lei Suplicy de Lacerda), o Diretório Acadêmico (DA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), restrito a cada curso no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente dos estudantes (LIRA, 2010, p. 63).

O governo adotou as estratégias desejadas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e assumiu a responsabilidade de implantar os objetivos da Confederação Nacional de Educação (CNE)⁴⁹ organizada em 1966 acerca das determinações do “Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso” entre Brasil e os Estados Unidos, de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico⁵⁰ (LIRA, 2010).

⁴⁸ Durante a primeira etapa da reforma universitária, na segunda metade do século XX, a resistência da maioria do corpo docente às propostas em vigor e a “neutralidade” das instituições de ensino superior brasileiras fizeram com que os estudantes radicalizassem suas exigências de cunho político da impossibilidade de “mudar a universidade” sem “transformar a sociedade” (FERNANDES, 1975).

⁴⁹ Assim, o foco destes acordos era: 1) a formação de profissionais; e 2) a modernização da administração universitária, fundados, segundo Fávero (2009, p. 66), “no enfoque sistêmico, cujo modo de pensar gerencial se baseava numa racionalidade predominantemente instrumental, presente em instituições de ensino superior no país nas décadas de 1960-1970”.

⁵⁰ Para Leher (1999) o Banco, na década de 1970, considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contrassenso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades dos países em desenvolvimento.

Nesse contexto, é introduzido no país o debate sobre a Teoria do Capital Humano (TCH)⁵¹ de que os países de economia periférica, mediante as reformas educacionais com direção qualificadora e profissionalizante conseguiriam formar capital humano (mão de obra) capaz de provocar conquistas para o capital por meio da produtividade do trabalhador e da competitividade do país no mercado mundial. Essa compreensão influenciará, posteriormente, os movimentos privatistas de educação para todos e os Planos Nacionais de Educação que têm como pressuposto uma profissionalização massiva da educação básica no país.

A educação com esse direcionamento expressa sua funcionalidade ao modelo econômico na tentativa de ser inserir na política do grande capital em consonância a lógica empresarial na academia e pela via da reprodução dos mecanismos que mantinham estruturas societárias excludentes. Isso se deve a burocratização e a racionalização como resultado da implementação de medidas de contenção pela reforma universitária, como exemplo: a departamentalização, regime de créditos, instituição do ciclo básico, vestibular unificado, fragmentação do grau acadêmico de graduação, institucionalização da pós-graduação (NETTO, 2000).

Para Florestan (1975) as alterações formuladas no bojo da reforma universitária não visavam resolver a possível crise da “escola superior”, seu objetivo era garantir o controle da efervescência dos movimentos sociais pela implantação de uma política conservadora, formulada impositivamente “de cima para baixo” que se apropriava de uma bandeira de luta que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldando-a a sua feição. Os conservadores fizeram o que equivalia a uma contração, alterando os meios e os fins de todo o processo de reivindicação dos estudantes e professores na luta pelas reformas de base⁵².

A direção impressa na reforma universitária, portanto, tem uma proposta política de caráter técnico que reafirma um privatismo exaltado, próprio dos países de

⁵¹ A concepção de educação como motor de desenvolvimento está alicerçada em dois pensadores importantes: Theodore Schutz (economista estadunidense, considerado percurso da concepção econômica de educação) e Joseph Alois Schumpeter (economista conhecido pelo resgate dessa teoria sob as bases da concepção neoliberal, destinada para educar para empreendedorismo). Entres aqueles que sistematizam a “teoria do capital humano” tem-se Gary Becker (1930-2014) e Jacob Mincer (1922-2006).

⁵² A reforma, nessa época, encabeçada pelos governos, na contramão do que os movimentos populares defendiam de uma reforma estrutural do sistema de educação superior, designam as medidas quantitativas e qualitativas a serem tomadas para adaptar o sistema de ensino superior às exigências da situação histórico-social vivenciada pela sociedade brasileira da época, emergindo como tentativa de regeneração e recuperação institucionais. Não se atentando, durante as décadas de 1930 e 1940, que os modelos institucionais vigentes haviam passado por um secular processo de abasileiramento (FLORESTAN, 1975).

capitalismo dependente (FLORESTAN, 1975), estando expressa na inclusão de círculos empresariais entre os membros dos colegiados da administração superior da universidade; na recomendação acerca do fomento à integração de docentes e pesquisadores com consultores das empresas privadas e na determinação de fechamento dos hospitais de clínicas das universidades, conformado em um:

Ensino superior asséptico, apto a produzir quadros qualificados afeitos à racionalidade formal-burocrática. Em larga medida, o regime conseguiu o que pretendia: cortou com os laços vivos, tensos e contraditórios que prendem a universidade ao movimento das classes sociais: ocluso, obturados pela repressão e pela gestão ‘modernizadora’, os seus condutos com a vida e os processos sociais, a universidade foi insulada (NETTO, 2007, p. 65).

Nesse sentido, ao analisar a reforma universitária brasileira, Fernandes (1995) mostra o predomínio da reforma no papel que se converteu numa reforma difusa, potencializando uma visão instrumentalista, oportunista e imediatista das universidades. As recomendações do Grupo de trabalho da Reforma Universitária (GTRU)⁵³ favoreceram tendências burocráticas e esconderam forte teor político, que reafirma um privatismo exaltado, próprio dos países de capitalismo dependente.

Fávero (2009, p. 71) examina a prevalência do “monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras, sem avanço efetivo na solução dos problemas”. O relatório de 1968 compreende e propõe a universidade como aquela capaz de manter a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais em conjunto com a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado (BRASIL, 1968).

Em síntese, a contrarrevolução na educação esvaziou o conteúdo inovador e democrático da proposta de reforma de base, pulverizando a universidade em conglomerados, retirando dela o que subsistia de vitalidade cultural ou política. Consolidou-se, assim, seu caráter elitista (devido à vinculação com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente) e a

⁵³ Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), por meio do Decreto nº. 62.937, de 02/07/1968, cujo relatório final é considerado o documento mais completo de fundamentação da reforma, pois sintetiza as principais ideias relativas à sua concepção, metas e estrutura. Diante da intensificação dos protestos, o GTRU foi instituído no Ministério da Educação e Cultura e formado por um grupo de 11 (onze) membros designados pelo Presidente da República, com o objetivo de “acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968).

intensificação da tutela externa, que visava impedir qualquer atividade contestatória (OLIVEIRA, 2010).

A proposta, nesse período ditatorial, já era formar trabalhadores para lidar com o processo mecanizado por meio de uma organização do ensino de acordo com os ditames *taylorismo-fordismo*, que busca transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas.

Esse tipo de qualificação firma-se em uma especialização limitadora e empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação atravessada pela separação entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas em suas execuções”. Uma qualificação parcelada, fragmentada e que só poderia ser construída tendo como alicerce um projeto de educação de escolas técnicas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os estudantes para o trabalho assalariado, por meio disso os saberes-fazerem a serem formados estão determinados nos currículos⁵⁴ (ANTUNES; PINTO, 2017).

O horizonte da educação com base no *taylorismo-fordismo* é de uma pragmática da especialização fragmentada, isto é, uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista, uma escola imposta por dois planos, de um lado essa qualificação promove a fragmentação entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de outro, a aplicação e experimentação, enaltecendo a prática e a razão instrumental⁵⁵ em detrimento do conceito, teoria e da reflexão (ANTUNES; PINTO, 2017).

O “aprender a pensar” em *Ford* tem o sentido de promover a obediência, uma concepção de “educação utilitária” e “Escola Industrial” com objetivos voltados para selecionar jovens em situação de “risco social” para incentivar um “senso de responsabilidade”. Ao terminar os estudos na escola *taylorista* poderiam oferecer sua força de trabalho ou seguirem por mais três anos estudando sobre manutenção e construção de máquinas, decorrendo numa “escola de serviços”, destinada a ofertar cursos para trabalhadores com a finalidade de difundir os ideais do *fordismo* (ANTUNES; PINTO, 2017).

⁵⁴ As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 79).

⁵⁵ Debate de Yolanda e Coutinho.

O programa *Training Within Industry* (treinamento dentro da indústria, nomeado de TWI)⁵⁶ também surge nessa perspectiva, ou seja, de adequação responsável da força de trabalho. Esse Programa colaborou com o esforço de guerra e tornou-se um produto de cultura organizacional estadunidense, recomendado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para os países em reconstrução e de economia dependente e incluído nos pacotes de auxílio dos Estados Unidos. “No Brasil o TWI foi inserido por plantas subsidiárias de empresas estadunidenses, consolidado com a experiência da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAEI)” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 84), permitindo uma fusão da fábrica com a escola, sendo perpetuado pelas escolas de Serviço Nacional da Indústria (SENAI).

Essas instituições deram continuidade, “[...] na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, a formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 84). Como mercadoria essa educação tem que ter valor de uso e de troca, por isso o conhecimento será consumido pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato.

Nesse contexto, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques, definidos como disciplinas contidas nos Programas de Curso, insere o professor, o trabalhador de ensino na divisão social e técnica do trabalho, sua atividade não difere da de um metalúrgico, ocorre um deslocamento do conhecimento, onde a ciência aparece como força independente do trabalho e a serviço do capital, transformando a escola em processo produtivo (TRAGTEMBERG, 1982).

Com a difusão massiva do neoliberalismo, as reformas buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas, do ensino superior e do trabalho pedagógico no âmbito da pedagogia *toyotista* articulada ao *taylorismo-fordismo*, mediante isso as capacidades são reorientadas e entra em cena as chamadas “competências”.

De acordo com Pinto (2008, p.93):

Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender

⁵⁶ O TWI, depois da segunda guerra mundial, foi utilizado pelos Estados Unidos em suas incursões no Japão, na “reconstrução” desse país pelo plano Marshall, sua difusão aconteceu por meio dos “quatro passos de Allen” no desenvolvimento de programas de treinamento dos trabalhadores nas empresas, além disso, ele constituiu com as gerências e os setores operacionais de aconselhamento um meio eficaz de extinguir qualquer indício de organização do trabalho que buscasse questionar os princípios do mercado (ANTUNES; PINTO, 2017).

às exigências do processo de valorização do capital [...]. Todas essas competências são exigência do “novo” trabalhador, com objetivo de pensar soluções para maior produtividade, que gerem maior lucratividade.

As instituições de ensino público e privado aproveitam do contexto de crise do capital para introduzir um processo de trabalho e elementos de gestão centrados na “flexibilização” com princípios *toyotistas*, no âmbito educacional o reflexo disso é uma aprendizagem flexível como estratégia da própria reestruturação que acompanha as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Para essa formação flexível é preciso cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais, preferencialmente, de curta duração, complementados pela formação do trabalho.

Desenvolve-se um conhecimento por simbolização com requisito de um perfil profissional habilitado para informática e com domínio de equipamentos de alta precisão técnica, trabalhadores com um “conhecimento tático”. Os alicerces para esse perfil são os cursos de capacitação que ofertam saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecido nas modalidades à distância pelo baixo custo.

Nessa lógica a formação profissional ofertada pela Anhanguera, instituição pertence ao grupo *Kroton* Educacional, empresa privada do ramo da educação que atua por meio da marca Pitágoras, na prestação de serviços educacionais, com várias unidades de ensino⁵⁷ distribuídas pelos estados brasileiros, é direcionada para esse conhecimento flexibilizado.

A Anhanguera-Uniderp alcança a missão da mantenedora que é a de melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida [...], os valores são movidos pela paixão em formar e desenvolver pessoas, agimos com integridade, transparência e assumimos os impactos de nossas ações; fazemos acontecer, transformamos as nossas ideias em realizações com foco em geração de valor sustentável buscamos em nossas ações a geração desse valor (ANHANGUERA, 2006, p.10-14)

Desenvolve-se com essa formação uma capacidade de “aprender a aprender”, com “autonomia” para tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, um perfil profissional que deve estar atento ao prevenir

⁵⁷ Dentre as unidades de ensino que agregam o grupo estão a ANHANGUERA, UNIDERP, FAMA, PITÁGORAS, UNIASSELVI, UNIC, UNIME, UNIRONDON e UNOPAR.

problemas e reagir a imprevistos, tudo isso se tornou uma “obrigação” transvestida de ser “voluntário” (ANTUNES; PINTO, 2017).

Destarte, a educação não é uma ocupação ociosa, mas uma fábrica de homens/mulheres utilizáveis, a introdução massiva da técnica, a divisão do trabalho e o desenvolvimento do capitalismo provocaram à necessidade da “expansão” do saber ler, escrever e contar, a preocupação em vista disso é de formar indivíduos adaptados ao seu local de trabalho e habilitados a modificar seu comportamento em função das mudanças sociais (TRAGTENBERG, 1982); dado isso, a importância é que o conhecimento básico e científico seja imediatamente útil ao trabalho.

Dessa maneira reafirmam-se as ações cooperativas que estimulam e se aproveitam de um nefasto espírito de competição presente nos trabalhadores para molda-los com “valores do mercado” mediante uma filosofia utilitarista presente na nova dogmática da educação na era do capital flexível, ou seja, uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa (ANTUNES; PINTO, 2017).

Com isso, afirma-se que sob a vigência do *taylorismo-fordismo*, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos com ênfase na especialização; sob a vigência do *toyotismo* e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na despecialização “multifuncional” e na polivalência com ênfase nas tecnológicas digitais e de informação. São desses ideários que fundamentam o discurso “das universidades corporativas” (ANTUNES; PINTO, 2017).

Esses ideários expandem-se aos cursos “flexíveis”, cujo núcleo de fundamentação é efetivar uma formação agilizada e com baixo custo, com isso amplia-se as estruturas de ensino não presencial, ofertadas à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante e os cursos de graduação, incluindo licenciaturas e pós-graduações.

Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 100-101):

Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc) dirigem-se a centenas e mesmos milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, acunhada “generalista”, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira. É nesse contexto que se desenvolve a “teoria do capital humano”, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. Idealizada pelo economista Theodore Schulz, da Universidade de Chicago, ainda na década de 1960 (exatamente enquanto os

Estados Unidos aplainavam o terreno da expansão da economia de mercado mundo a fora pela via de programas como o TWI, conjugados à exportação de seus capitais), a teoria do capital humano concebe a força de trabalho como nada menos que “capital”.

Essa “teoria” fortifica a dimensão da subjetividade, forjando uma concepção de trabalhador “empreendedor” que investe na força de trabalho como um negócio, camuflando a exploração do trabalho, a extração de mais-valia e o processo de alienação. Trata-se de uma fase da educação com centralidade no pragmatismo, utilitarismo e desenhada segundo a lógica da razão instrumental e formal-abstrata.

A teoria do capital humano culmina em equalizar o vendedor e o comprador de força de trabalho como meros comerciantes de uma mercadoria comum, transacionada por dinheiro enquanto equivalente geral. Dessa forma a educação torna-se uma mercadoria que precisa ser investida e transformada em negócio, por definição os trabalhadores assalariados se equiparam aos capitalistas, como se ambos tivessem os mesmos objetivos. Observa-se a partir disso a educação dentro do circuito da mercadoria e como mecanismo de propagação ideológica (FRIGOTTO, 2010).

Nessa lógica, elenca-se a educação estruturada numa sociedade de classes gerida pelo Estado como política social que atua como um dos componentes mobilizados por diferentes e, mesmo, antagônico segmentos sociais na disputa pela hegemonia política, cultural e econômica, é um campo tensionado pela correlação de força em cada momento histórico com variadas funcionalidades no âmbito da reprodução das condições de produção, nesse aspecto sua relação direta é com o trabalho e suas requisições.

Cabe enfatizar nessa expressão da correlação de força a derrocada da autocracia burguesia e o florescimento dos movimentos sociais, na década de 1980 no Brasil, assim como nas demais economias latino-americanas tem-se os setores dominantes “[...] preparando terreno para a agenda neoliberal de primeira geração no Brasil [...]” (LEHER, 2002 p. 35), baseados na teoria do capital humano e na ideologia do empreendedorismo. Na contracorrente a classe trabalhadora organizada lutava coletivamente por um país democrático e pela garantia de direitos. Essa disputa de projetos entre a crescente neoliberalização da economia e fortalecimento dos movimentos sociais se desdobrou na Constituição Federal de 1998.

Nessa Carta Constitucional está explícita a luta histórica do movimento dos educadores e da comunidade científica em prol da liberdade acadêmica e da autogestão, presente no princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão

financeira e patrimonial, bem como a luta por uma educação que obedeça ao tripé ensino-pesquisa-extensão, evitando a fragmentação das atividades acadêmicas desenvolvidas e concretizando um padrão de qualidade na oferta da educação superior (CATANI; OLIVEIRA, 2007).

Os aspectos relevantes para a luta dos trabalhadores da educação presentes na Constituição Federal de 1988 estão: no artigo 207 “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; no artigo 208, inciso V afirma que o dever do Estado com a educação é só com o ensino infantil e fundamental, o ensino superior fica sob responsabilidade e [...] capacidade de cada um [...]”.

Esse último para Sguissardi (2008) representa a inspiração liberal de responsabilização dos indivíduos, corroborando com uma concepção elitista. Essa correlação de forças interferiu na aprovação dualista na distribuição dos recursos públicos, que desresponsabiliza a União de se comprometer com a garantia do repasse para as instituições públicas de ensino superior.

Neves (2002) ao analisar o referido artigo 207 da Constituição de 1988 mostra a legitimidade para assegurar a fragmentação acadêmica da educação superior e o caráter privatista de um Estado neoliberal antecipado pelo artigo 213. Para autora “[...] este artigo, ao admitir a existência de escolas com fins lucrativos, antecipa também a natureza empresarial da privatização da educação escolar”, o que constitui a especificidade da política neoliberal para a educação superior (NEVES, 2000, p. 138).

No parágrafo 2º, deixa margem à permanência de instituições superiores voltadas apenas ao ensino e no tocante a relação público-privada. O artigo 209 assegura que o ensino é livre à iniciativa privada, sob as condições de: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Segundo Fernandes (1989), a Constituição Federal de 1988 caracteriza-se como uma “Constituição inacabada”, híbrida e ambígua que garantiu avanços políticos, mas manteve a privatização do público, permitiu um campo maior para alocação de verba pública para a iniciativa privada de forma direta e indireta. Nas análises de Fernandes existiam na contracorrente as defesas:

- (i) de um sistema nacional de educação laica financiado, implementado e coordenado pelo Estado; (ii) da alocação de verbas públicas exclusivamente

para a educação pública; (iii) da democratização do acesso à educação e, (iv) do papel fundamental da educação na ruptura com o capitalismo dependente (Lima, 2005, p. 303).

Essas defesas pautadas em uma educação pública, de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada construída pelo movimento de base dos professores no período da autocracia burguesa, sofreu o primeiro desmonte com a aprovação do conteúdo da contrarreforma do ensino superior em 1968 e o segundo desmonte com a aprovação LDB de 1996.

Essas configurações acentuaram na educação superior nas décadas seguintes, se apropriando da gestão organizacional, com tendência empresarial; contribuindo na transformação do direito em serviço. Em contrapartida, as IES públicas se deparam, ainda, com grande movimentação em seu interior – alicerçado pelas mobilizações da década de 1980 na luta por direitos sociais – que possibilita a busca pela autonomia didático-pedagógica, bem como a participação nas instâncias de decisão das universidades, tendo como “fio condutor” a garantia por uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

As antinomias desse processo se vêm, por um lado diante de avanços significativos expressos em garantias legais como exemplo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão às universidades; e por outro, apresentadas pela a ofensiva neoliberal, que tende a transformar os direitos sociais em mercadorias. Diante disso, o Estado burguês, vem implementando as orientações dos organismos multilaterais para atender aos interesses do mercado educacional.

Assim, para Fernandes (1991) é evidente que a educação superior no Brasil sempre foi subordinada aos interesses da burguesia internacional e da burguesia brasileira de característica dependente econômica, política e sociocultural, assim, a reformulação da educação superior caracteriza-se como a “reforma universitária consentida” pelo capital, que ao longo da década de 1990.

Os governos brasileiros neoliberais, diante disso, realizaram ativamente diversas iniciativas no campo educacional abrindo as portas para o setor privado, liberalizando à área social, em especial, a educação superior. Em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a estratégia de refuncionalização do Estado ganha terreno fértil com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE – 1995) baseado nos acordos firmados no Consenso de Washington realizado na capital dos Estados Unidos, o qual definiu as diretrizes para os países

emergentes no tocante aos cortes nos gastos públicos, cujo substrato é a tríade privatização, flexibilização e precarização dos serviços públicos, e no campo educacional, o Pacto de Bolonha.

O Processo de Bolonha⁵⁸ caracteriza-se como um projeto europeu unificado para a educação superior “[...] guiado pelas diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da UNESCO e das empresas educacionais” (LEHER, 2010, p. 394). A base desse é a construção da sociedade do conhecimento estruturada pela União Europeia (UE), fundada na produtividade e na competitividade das economias e de garantia da flexibilização e da empregabilidade dos trabalhadores, de modo que cada “Estado-membro, graças às iniciativas comuns nos domínios da educação (superior) e da formação (profissional e ao longo da vida) venha a tornar-se uma sociedade “altamente competitiva” (CABRITO, 2009, p.37)

Os objetivos fundamentais presentes na Declaração de Bolonha são: aumentar a competitividade do ensino superior; promover a mobilidade e a empregabilidade na Europa e tornar o ensino superior num elemento de construção de uma sociedade do conhecimento. E seus princípios pautam-se: na adoção de sistemas de graus de ensino superior comparáveis entre os países membros; na adoção de uma estrutura das formações de ensino superior em três ciclos (3 anos para o 1º ciclo- Graduação; 2 anos para o 2º ciclo- Mestrado; 3 anos para o 3º ciclo- Doutorado), de duração igual em todos os Estados-membros; no estabelecimento de um sistema de créditos com vistas a validar os diplomas de estudos superiores em todos os países da União Europeia; na promoção de mobilidade de estudantes, professores e investigadores; na cooperação para avaliação da qualidade no ensino superior; e na promoção da dimensão europeia no ensino superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Portanto, os eixos da declaração de Bolonha centram-se na flexibilização, adaptação e ajuste da educação superior ao projeto neoliberal de reorganização

⁵⁸ O processo de Bolonha desencadeou-se pela Declaração de Sorbonne/Paris/França em 1998, sendo seguida pela França, Alemanha, Itália e Reino Unido, consistindo na intenção de estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia. Tal processo foi confirmado em 1999, a partir de um encontro realizado em Bolonha (Itália), com a participação de 2 Ministros da Educação europeus, “consagrando os princípios fundamentais que já haviam sido esboçados na Declaração de Sorbonne” (BOSCHETTI, 2016, p. 15), haja vista o foco ser voltado para o estímulo a competitividade do conhecimento, fomentando a mercantilização deste espaço e capacitando os trabalhadores para atenderem às necessidades atuais do capitalismo. Portanto, buscou-se fortalecer os países da União Europeia diante do contexto de reorganização capitalista, “a educação tornou-se estratégica para construção das “mentes” quanto de ‘mercados’ para a economia europeia de conhecimento (ROBERTSON, 2009)”.

capitalista na Europa, “provocando uma alteração estrutural do ensino superior na direção de seu aligeiramento, competitividade e sujeição às demandas do mercado” (BOSCHETTI, 2016, p. 16). Para confirmar esse direcionamento, em 2010, aconteceu o II Fórum Político de Bolonha, sua proposta vislumbrou nitidamente a expansão mundial de suas diretrizes, com o objetivo de criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação (BOSCHETTI, 2016, p. 15).

Baseadas na Declaração de Bolonha as propostas do PDRE no campo educacional destaca a educação superior como atividade não exclusiva do Estado, abrindo precedentes para a desresponsabilização do Estado, a sua privatização e a sua execução por instituições “não-estatais”, além disso, com a inspiração dessa declaração os currículos foram reduzidos a tempos mínimos e as pós-graduações nos níveis de mestrados foram reduzidos a 2 anos e nos doutorados a 4 anos. A proposta, nesse sentido, é de uma aceleração na formação e uma desresponsabilização do Estado – que tem seus precedentes com a não inserção da educação enquanto uma política de Seguridade Social.

Nessa significação, as medidas presentes na Declaração de Bolonha redundam no aprofundamento da privatização do ensino superior, na mudança da concepção de educação como direito para serviço⁵⁹, na precarização do trabalho docente e da qualidade do ensino e no aligeiramento da formação profissional. Seus desdobramentos mostram-se em três processos:

- Na dimensão acadêmica com a “[...] tendência de alinhamento da formação ‘por baixo’, mais focada na aprendizagem e competências e currículos mais curtos e flexíveis [...] um retrocesso nas históricas lutas para construir uma formação profissional crítica, com perspectiva de totalidade e comprometida com a transformação social” (BOSCHETTI, 2016, p. 16);
- Na econômica com o “[...] discurso de modernização, desburocratização e superação de uma ‘universidade arcaica’, em sustentando a

⁵⁹ O período de redemocratização do país impulsionou a organização dos movimentos sociais e a conquista da Constituição Federal de 1988. A Constituição embora marcada por diversos interesses, mas trás em seu conteúdo a educação enquanto direito. Com a entrada de governos neoliberais nota-se um desmonte da concepção de educação enquanto universalizante para serviços privados.

mercantilização, o empresariamento e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo” (BOSCHETTI, 2016, p. 16);

- Na política-cultural com uma educação superior baseada na gestão e ajustada às exigências de expansão e flexibilização, portanto, uma mercadoria caracterizada como uma “fast universidade”, “[...] barata, rápida padronizada, financiamento autossustentável (graduação barata e rápida, mestrados curtos e pagos para elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa e demandas do mercado)” (BOSCHETTI, 2016, p. 16).

Identificam-se esses direcionamentos ao analisar o projeto pedagógico da instituição de ensino Universidade Paulista – UNIP no item sobre a concepção de educação e a missão institucional que visa:

Constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, pesquisa e de extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. [...] A UNIP mantém uma estrutura de servidores e uma equipe de desenvolvedores que avalia as ferramentas existentes no mercado, utilizando as que melhor se adaptam ao projeto pedagógico da instituição, desenvolvendo novas ferramentas e aplicativos que integrem todos os softwares próprios e de terceiros (UNIP, p. 7-15).

Essa concepção baseia-se segundo a instituição em uma “educação ao longo de toda a vida” cujos pilares do conhecimento são:

1) Aprender a conhecer significa, antes de tudo, o aprendizado dos métodos que nos ajudam a distinguir o que é real do que é ilusório e ter, assim, acesso aos saberes de nossa época. A iniciação precoce na ciência é salutar, pois ela dá acesso, desde o início da vida humana, a não aceitação de qualquer resposta sem fundamentação racional e/ou de qualquer certeza que esteja em contradição com os fatos. 2) Aprender a fazer é um aprendizado da criatividade. “Fazer” também significa criar algo novo, trazer à luz as próprias potencialidades criativas, para que venha a exercer uma profissão em conformidade com suas predisposições interiores. 3) Aprender a viver junto significa, em primeiro lugar, respeitar as normas que regulamentam as relações entre os seres que compõem uma coletividade. Porém, essas normas devem ser verdadeiramente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sofridas como imposições exteriores. “Viver junto” não quer dizer simplesmente tolerar o outro com suas diferenças, embora permanecendo convencido da justeza absoluta das próprias posições. 4) Aprender a ser implica aprender que a palavra “existir” significa descobrir os próprios condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre a vida individual e social (UNIP, p.18-19)

Esses traços constituem a efetivação do projeto contrarreformista no ensino superior que subordina a atividade acadêmica às demandas do mercado via flexibilização da carreira docente e da incorporação da lógica da “organização social”, em detrimento da concepção de instituição universitária, define-se, enquanto formação, uma direção social voltada para ideias de eficácia, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 1999).

Assim, concorda-se com Leher (1999) ao afirmar que a política educacional brasileira, segue em razão do exposto a “cartilha” das políticas do Banco Mundial (BM) voltada para América Latina. Sua defesa é fundamentada em duas teses complementares sobre política brasileira e latino-americana:

1) O fator individual mais importante que contribui para a persistência da desigualdade e para o crescimento da pobreza é a falta de uma educação adequada para as novas gerações. Acreditavam que somente um rápido crescimento no desenvolvimento do capital humano poderia conduzir a região rapidamente para fora da pobreza. (...) 2) A educação é concebida como dimensão do “ajuste estrutural”, enquanto esforço desenvolvido pelo Banco Mundial para “aliviar” a pobreza dos países e regiões muito pobres. A gratuidade deve estar progressivamente limitada a educação primária, pois, segundo Choksi (1995), ajuda a reduzir a pobreza incrementando a produtividade do pobre, reduzindo a fertilizada e promovendo a saúde (...) (LEHER, 1999, p. 232 e 233).

Para efetivar tais objetivos criou-se uma “cultura da crise” baseada na propagação ideológica de que a causa principal dessa crise foi à ineficácia geracional do Estado, por isso o Estado precisava ser reformado para torna-se eficiente ao crescimento econômico. Dessa maneira, os Estados buscam a causa dos “problemas sociais” nas falhas casuais ou intencionais da administração e, por isso, o “remédio para as mazelas” são as medidas administrativas (MARX, 2010).

Assim como o rei da Prússia utilizou-se da razão do pauperismo numa falha de administração e de beneficência para consequentemente valer-se de “medidas administrativas e benéficas como meio para sanar o pauperismo” (MARX, 2010, 39), na atual conjuntura esse discurso de ineficiência do Estado e de alívio da pobreza torna-se um projeto ideológico para construção da “cultura da crise” que perpassa todas as esferas da sociedade brasileira e afirma o Estado como ineficiente para o atendimento das demandas da população. Nesta perspectiva, tudo que é comprado tem mais valor e “qualidade”. “A proposta é transformar tudo em mercadoria: Saúde, Previdência Social e Educação” (DAHMER, 2007).

Trata-se, na verdade, de elementos importantes para o aprofundamento da contrarreforma da educação superior nos países periféricos defendidos pela burguesia local e internacional como uma estratégia de ampliação no campo de exploração lucrativa do capital em crise. Caracteriza-se enquanto difusão do projeto de sociabilidade burguesa no sentido da mercadorização da esfera pública. Segundo Rodrigues (2012), com a contrarreforma na década de 1990, ocorreu um “consenso celebratório”, no qual os empresários brasileiros veem na educação um campo de lucratividade que comunga com a mudança do padrão da sociabilidade capitalista que se processava no Brasil – notadamente – desde o fim da década de 1980 (RODRIGUES, 2012).

Verificam-se esses aspectos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada na cidade tailandesa de *Jomti*, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial⁶⁰, seu intuito é definir as propostas para os países de economia periférica no sentido de erradicar a pobreza com o auxílio da escola. A educação, nesse sentido, é convocada a “dar conta de problemas muito além do seu escopo, os quais se enraízam na própria trama de contradições do capital em crise” (SANTOS, 2009, p.3).

Assim como a Conferência Mundial da Educação para Todos, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), conferiram à centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico, quanto para a justiça e igualdade social, sua finalidade pautava-se na superação e prevenção do analfabetismo, universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação.

O documento centrou-se no debate sobre as fragilidades nas escolas, apontando um mau gerenciamento da União para com as escolas, propondo à descentralização e autonomia dos órgãos estatais, a municipalização do ensino e a participação da comunidade na escola. A avaliação, por sua vez, seguindo parâmetros internacionais e a profissionalização da ação educativa (SHIROMA, 2011).

⁶⁰ Estiveram presentes 155 países e o congresso planejou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Nessa perspectiva de adequação dos objetivos da educação às novas exigências do mercado internacional e interno na formação de cidadãos produtivos, tem-se o documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995, cuja proposta versa sobre uma ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques (SHIROMA, 2011).

Com o mesmo propósito apresenta-se o *documento Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1990 definido pela CEPAL, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC). Sua orientação volta-se para os países da América Latina e Caribe no intuito de buscar o crescimento econômico com equidade, adequando a educação escolar ao processo de reestruturação produtiva, a oferta dos conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos.

O documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1995, pela UNESCO, nesse contexto, reafirma antigas posições readequando aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva, com orientações para a implementação dos sistemas de avaliação que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular.

O pressuposto para se alcançar tais objetivos está na vinculação entre educação e conhecimento com o objetivo de produzir uma educação na qual se articule cidadania e competitividade pela introdução de critérios que se oriente pela equidade, eficiência e por diretrizes como integração nacional e descentralização.

Essas pautas foram aprofundadas no Fórum Mundial de Educação: Marco de Dacar, realizado no Sengal, em 2000 e estão presentes no relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação, intitulado de Educação: um Tesouro a Descobrir, publicado no Brasil em 1996 pelo teórico *Jacques Delors* (nome dado ao relatório). Esse relatório é resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e tem como pilar uma nova educação em alinhamento com a nova ordem sociopolítica e econômica, de uma educação com a finalidade de aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

No relatório consta um panorama da situação da educação mundial relacionada às mudanças no cenário econômico com o episódio da mundialização, esse caracterizado com “um movimento em que todas as economias do mundo se tornaram

dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando rapidamente de um lugar para outro” (DELORS, 2000, p. 37).

Com base nessa análise, o relatório estabeleceu indicativos positivistas para “facilitaram” a atuação dos governos “a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras” (DELORS, 2000, p. 5). Um das suas propostas é chamar a atenção dos governos para ficarem “[...] mais estreitamente ligados à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 2000, p. 93).

Essas orientações foram encabeçadas pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano e incorporadas pelas Instituições de Ensino Superior privado que, ao longo da década, ocupou-se de implantar em parceria com o Estado a contrarreforma educacional. Analisa-se, que no bojo dessa contrarreforma tem-se o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), definido ainda no Governo Collor, apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar haja vista as mudanças na educação, delineadas no PBQP como um subprograma que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a “educação para a competitividade”.

Esses documentos e programas são conduzidos de acordo com as regras neoliberalismo, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, um cenário de redução da educação ao estatuto de mercadoria que ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito (LIBÂNEO, 2012).

Opera-se, nessa conjuntura, o esvaziamento de conteúdos e proclama-se o desenvolvimento de habilidades, aptidões, e valores vinculados ao plano do imediato, centrados em abstrações e deslocados de suas determinações ontológicas (JIMENEZ, 2009), isso conduzirá as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996.

No contexto de implantação do projeto neoliberal de educação e de sociabilidade, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi construída por meio dos debates realizados no parlamento e nas atividades organizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como importante polo

aglutinador de entidades científicas, movimentos sociais, sindicais e estudantis, em defesa da educação pública e gratuita, culminaram no Projeto de LDB elaborado pelo senador Cid Sabóia. No Senado, em 1994, este projeto recebeu o número (PL) 101/93 em oposição ao Projeto de Lei elaborado pelo senador Darcy Ribeiro e teve os artigos referentes à educação pública e de qualidade cortados e modificados. A PL 101/93 foi transformado, posteriormente, na LDB com nº 9.394/96. (LIMA, 2005).

Na promulgação da LDB de 1996, o Ministério da Educação – MEC já tinha elaborado uma série de projetos de reforma da Constituição, projetos de lei, decretos, medidas provisórias em concordância com o “consenso celebratório”, com isso, a reforma do Estado e as políticas neoliberais levaram a educação a um patamar privatista (MINTO, 2011) e ao surgimento de nova organização acadêmica. De forma mais geral, a disputa do projeto neoliberal com a sociedade se consolidou no marcos essencial para a educação: (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - e o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2010.

A LBD/96 engloba as diversas modalidades de ensino de cursos sequenciais e a (contra) reforma é estruturada em dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia. O primeiro refere-se ao controle de resultados e o segundo está associado à flexibilização. A criação dos Centros Universitários no Brasil aconteceu, posteriormente, a promulgação da LDB com a regulamentação do Sistema Federal de Educação, por meio do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, seguidamente substituído pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997⁶¹ no governo de FHC, o qual reforça a política do BM com a diversificação institucional, representando um elemento para a expansão das IES privadas, em especial, ao ensino à distância.

Os centros universitários passam a gozar de prerrogativas da autonomia universitária e não possuem obrigações com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, para com o regime de trabalho docente (CATANI; OLIVEIRA, 2007). A partir dessas modificações, em julho de 1989, criou-se a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), em 1999, surge Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), suas finalidades eram defender a livre iniciativa e direitos do segmento particular do ensino superior com representatividade nos três poderes.

⁶¹ No Art. 8º do Decreto nº 2.306/97 a organização acadêmica é classifica em instituições de ensino superior do sistema federal em: I. Universidades; II. Centros Universitários; III. Faculdades Integradas; IV. Faculdades; V. Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Para Saviani (2009) a nova LDB/ 1996 se estrutura no esqueleto da lei 5.692/71 e, perpetua o dualismo na política de educação de um ensino superior com centros técnicos de excelência destinados às elites, um ensino de qualidade articulado com a pesquisa, e geralmente, voltado para o desenvolvimento de tecnologia de ponta, em contraste com as instituições que oferecem ensino sem pesquisa, hegemonicamente, vinculado às ciências humanas. Trata-se de um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração.

A direção adotada na LDB/1996 e nos arcabouços legais posteriores é de uma educação instrumental e pragmática que atende aos interesses do sistema produtivo vigente, utilizando a educação como importante instrumento de propagação ideológica para responsabilização dos indivíduos pelas suas condições sociais.

Estas bases legais⁶² promoveram uma completa reconfiguração da educação no país, restringindo a esfera pública e ampliando a ação do setor privado, alterando de maneira significativa as identidades das IES, procurando tornar a educação como um “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado Universitário (CATANI E OLIVEIRA, 2007). Destarte, o intenso processo de crescimento do setor privado na educação superior brasileiro corresponde, historicamente, à participação organizada do empresariado no debate educacional, e o compartilhamento do Estado burguês às demandas apresentadas por esses sujeitos coletivos do capital, legitimadas e defendidas pelos governos brasileiros.

O projeto da reforma universitária vem permeado por um caráter contraditório entre o discurso e a prática do Estado brasileiro. Se, de um lado, firma-se uma proposta de reforma que objetiva o fortalecimento da universidade pública, o impedimento da mercantilização do ensino superior, a democratização do acesso e a garantia da qualidade; de outro lado, constata-se, na última década, um aumento significativo do número de instituições privadas, o qual, em alguma medida, revela o processo de privatização da universidade brasileira, contradizendo o discurso oficial. (LEWGOY; MACIEL, 2008, p.73).

Tem-se um novo modelo de universidade: a “universidade operacional” (CHAUÍ, 1999) e a universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva”

⁶² Plano Decenal de Educação para todos (1993), Plano Nacional de Educação (PNEI 2001; PNEI 2011; PNEI 2014), Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, entre outros, sintetizam os interesses das agências internacionais e dos empresários da educação.

(SGUISSARD, 2009) - ambas baseadas na incorporação da lógica mercadológica pela universidade, na definição dos seus processos estruturais dentro de uma dinâmica da financeirização e expansão do ensino à distância.

O estímulo à amplificação do ensino à distância está traçado na PNE na seção “Educação à Distância e Tecnologias Educacionais” baseada na defesa da democratização e universalização do ensino por meio do EAD, visto como uma forma de enfrentar os desafios educacionais, o incentivo dar-se tanto pela oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, como também, pelo uso da internet como principal tecnologia, com novas formas de ensino e conteúdos.

A tendência da expansão do ensino à distância ganha concretude com os Decretos nº. 2.494/1998 e nº. 2.561/1998. Em 2001, o MEC publicou a Portaria nº. 2.253, autorizando universidades, faculdades e centros tecnológicos a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares por meio do EAD” (LIMA, 2007, p. 146) e em “[...] abril de 2001, foi homologada a Resolução da CES/CNE nº 1/2001, que admitiu oferta de pós-graduação *stricto sensu* à distância, sujeita a prévio credenciamento específico da instituição” ” (LIMA, 2007, p. 146). Os delineamentos do processo de expansão da educação superior no Brasil, sob o suporte da continuidade da privatização, somam-se ao financiamento da economia.

Como exemplificação, em 1995, o Brasil possuía cerca de 6.252 cursos, dos quais a porcentagem referente ao ensino superior público era de 44,5%, enquanto que para o ensino superior privado era de 55,5% (BRASIL, 2000). No ano de 2005, o país dispunha aproximadamente 20.407 cursos, 30% públicos e 70% privados. Comprovando os percentuais de crescimento, o ensino superior privado cresceu 188% a mais que o ensino superior público (BRASIL, 2005) ⁶³.

Com base nesses dados pode-se concluir que no período de 1995 a 2005 houve um crescimento acelerado do ensino superior privado quando comparado com o ensino superior público, isso se efetua em concordância com os ditames neoliberais e o projeto ideológico de uma sociedade do conhecimento. Esse fato determina, pois, uma grande desproporção entre o público e o privado e uma construção da “nova pedagogia da Hegemonia”⁶⁴ em prol do projeto burguês (NEVES, 2008).

⁶³ No que concerne aos cursos de Serviço Social no Brasil temos que, segundo os dados apresentados por Lúcia Aranha (2007), em 1995, havia 72 cursos, 43% públicos e 57% privados. Em 2005, calcula-se 193 cursos, um crescimento de cerca de 168%, com 22,8% dos cursos públicos e 77,2% privados.

⁶⁴ A nova pedagogia constitui-se a partir de três características: a) na limitação da participação política e no descredito com o projeto da classe trabalhadora que estimula um tipo de participação restrita ao campo

A condução de uma nova pedagogia está intrinsicamente relacionada às transformações societárias advindas da crise estrutural do capital e o processo de reestruturação no âmbito do Estado, demandando deste, novos formatos educativos, a fim de assegurar os objetivos econômicos e de legitimação social da classe dirigente (NEVES, 2005). Portanto, a contrarreforma do ensino superior está sustentada em um discurso de valorização da educação, mas sua finalidade era/é “transformar a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso” (idem, p. 104).

Nesse lastro, a política educacional tem como sustentáculo quatro eixos norteadores: 1) “Controle político e ideológico da educação”: em todos os níveis dentro de uma luta de classe; 2) “Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista”: presente na reforma do ensino médio pela via da profissionalização; 3) “Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital”; e 4) “Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita” em conjunto com o incentivo a expansão privada do ensino (GERMANO, 2005, p. 105-106).

O controle ideológico e a relação da educação com a produção capitalista cimentam-se, sobretudo, no discurso do empreendedorismo de substituição do o “homem econômico” pelo “homem empreendedor” apresentando-se enquanto o “espírito” do capitalismo atual financeirizado, baseado na perspectiva *schumpeteriana* do ingresso no mercado com a função da inovação na atividade empreendedora de novos produtos que alteram o comportamento das empresas e dos consumidores (VALENTIM; PERUZZO, 2017).

Nesse sentido, o empreendedorismo enquanto parte constituinte da ideologia neoliberal no capitalismo contemporâneo adentra na educação, especificamente, na modalidade à distância no curso de Serviço Social ofertado pela Anhanguera – UNIDERP por meio do objetivo de:

Desenvolver nos alunos não apenas uma **nova mentalidade**, mas um conjunto de **habilidades procedimentais e atitudinais**, que contribuirão para a formação cidadã. Ressalta-se que o grande desafio está no

das soluções/inciativas individuais; b) na desmobilização da classe trabalhadora com o desmantelamento de seus aparelhos privados de hegemonia, incentivando “a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação”; c) no estímulo estatal à expansão dos grupos internacionais que cooptam a consciência de classe mediante a construção de uma nova mentalidade na classe trabalhadora, isso se materializa por intermédio da privatização, fragmentação das políticas sociais, reforma das políticas educacionais (NEVES, 2005, p.25).

desenvolvimento de habilidades do SABER SER, pois este envolve não apenas as **emoções**, a **criatividade**, o **comprometimento**, as relações interpessoais, intrapessoais e relacionais, como também a capacidade de comunicação, o **relacionamento espiritual**, as qualidades essenciais aos seres humanos, dentro de um contexto integral, em que é indispensável sermos SER para que saibamos CONVIVER (ANHANGUERA, p.29).

Essa perspectiva também se apresenta no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Paulista (UNIP) que tem como “vocação” “[...] preparar profissionais competentes, com sólida formação humanística e técnico-científica, conscientes do seu papel social e do compromisso com a cidadania” (UNIP, p.7). A instituição Pitágoras, por sua vez, considera “[...] que a aprendizagem se processa por meio de uma atividade cognitiva, nesse sentido, aprender é operar mentalmente, é raciocinar, é refletir, é agir, e conseqüentemente, resulta em mudanças de comportamento” (PITÁGORAS, 2017, p.10).

Portanto, por meio da responsabilidade social visa proporcionar aos alunos uma “formação prática, realista, cidadã e solidária com as necessidades do meio, integrando aspectos regionais e nacionais, por meio de currículos flexíveis que permitem eleger, reformular, ampliar as modalidades de formação” (PITÁGORAS, 2017, p.22), formando profissionais cidadãos, responsáveis e colaboradores.

Em consonância com esses princípios neoliberais, a Faculdade Pitágoras:

Busca contribuir para a melhoria das condições sociais da população, razão pela qual desenvolve ensino, e extensão voltados para a diversidade e consciência humana, buscando o desenvolvimento da democracia, a promoção da cidadania e o atendimento às demandas de diversos segmentos da sociedade [...]. Sua contribuição ao Desenvolvimento Econômico e Social acontece por meio de ações e programas que concretizam e integram as diretrizes curriculares com os setores sociais e produtivos, incluindo o mercado profissional, assim por meio de experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais, visando ao atendimento de demandas locais, regionais e nacionais (PITÁGORAS, 2017, p. 24).

Nota-se ao analisar os projetos pedagógicos institucionais dessas faculdades uma ênfase no discurso do indivíduo qualificado capaz de aglomerar competências centradas na “flexibilidade”, no “agir”, no “compromisso”, na “persistência”, na “iniciativa”, na “solidariedade”, na “mudança comportamental”, nas atitudes responsáveis de seu sucesso ou fracasso econômico.

Com base no exposto, a ideologia empreendedora ramifica-se no campo educacional por meio de conteúdos e metodologias que impulsionam o

desenvolvimento de padrões pessoais pautados na inovação, criatividade, flexibilidade, voltados para a responsabilidade social e para desenvolver competências para empreender na informalidade e precariedade, deslocam-se com isso os desdobramentos da contradição capital *versus* trabalho com o aumento do desemprego para dimensão individual.

Sendo assim, nos “fios invisíveis” do capitalismo há um estímulo ao empreendedorismo para promover a ênfase individual e desenvolver uma formação que potencialize recursos individuais voltados para “empreendedores de sucesso” (TAVARES, 2007, p. 7).

Trata-se de uma ideologia útil para recomposição do capital em um cenário de desemprego estrutural e desmontes das leis trabalhistas que recoloca como elementos centrais da flexibilização produtiva a fragmentação dos movimentos sociais e o não pertencimento de classe enquanto pauta do projeto neoliberal, “transformando, aparentemente, as relações de trabalho em relações horizontais, entre iguais, cujo sentido é a elevação da mais valia a partir da intensificação da exploração da força de trabalho” (VALENTIM; PERUZZO, 2017, p. 122).

Nesse sentido, essa ideologia com ênfase no empreendedorismo e na colaboração se entrelaça ao discurso da terceira via⁶⁵ idealizado por Giddens (2002). Mesmo se apresentando enquanto uma alternativa para além da esquerda e da direita, sua proposta se adequa ao projeto neoliberal na difusão de um novo consenso alicerçado em propostas de mudanças no cenário contemporâneo, que põem em xeque o projeto sócio cultural da modernidade e suas perspectivas teórico-metodológicas de leitura da realidade (o positivismo e o marxismo). Constrói-se a partir dessa ideia de terceira via a negação do método, da ciência, da razão, da centralidade do trabalho e da revolução e entra em cena a ideologia de uma sociedade “pós-moderna”, centrada no aparente e na desontologização do real.

As características do projeto de terceira via, bem como o florescimento do pensamento pós-moderno apesar de serem intitulados como propostas de uma “esquerda modernizante” ou “pós-modernizante” são funcionais a conservação da ordem por concordarem com as premissas basilares do neoliberalismo de uma reforma do estado;

⁶⁵ “A Terceira Via e a doutrina teórica, que, de fato, a inspira – o liberalismo –, insiste na organização da vida social em esferas autônomas e independentes que, em última instância, não só reforçam o processo de isolamento do produtor dos meios de produção como também despolitizam o econômico, apresentando como salvaguarda dos intocáveis direitos burgueses.” (NEVES, 2005, p. 66)

da negação do projeto de modernidade; da falência do socialismo; da eliminação do dirigismo estatal e do esfacelamento da luta coletiva.

De fato, negam o conflito de classes e a existência da divisão do trabalho nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, com isso permanecem fetichizadas as relações de exploração e acumulação de riqueza, sobretudo nos países periféricos. Suas defesas ancoram-se numa sociabilidade com base na democracia formal, isto é, na aliança entre grupos ‘plurais’, na alternância de poder entre os partidos políticos ‘renovados’, na auto-organização e envolvimento das populações em questões ligadas às localidades (a sustentabilidade, a solidariedade e a vulnerabilidade), no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas (NEVES, 2005).

Fundamenta-se com essas afirmações a edificação de uma nova ideologia em nível mundial, capaz de se estabelecer para além do capitalismo, a (re) definição de uma agenda político-econômica adaptada ao neoliberalismo e a seus princípios para o mundo nos limites do capitalismo em crise (LIMA, 2005).

Nesse sentido, a educação tem sido um espaço da construção da pedagogia da hegemonia de intelectuais e força de trabalho em concomitante com a disseminação de valores burgueses pautados no neoliberal, empreendedorismo e na formação de cidadãos consumidores que se reconhecem ideologicamente alinhados ao projeto burguês, com isso a recomposição da esfera educacional sob novas bases atua como elemento que pode instituir, por meio da prática cotidiana, a formação humana solicitada para desenvolver a capacidade competitiva do país, visando preparar trabalhadores e consumidores centrados na diversidade das condições sociais (ABREU; LANDINI, 2005).

Não é atoa, portanto, que o fortalecimento do conservadorismo contou e tem contado com o apoio da classe trabalhadora ideologicamente embebida por uma formação pautada no intelectual de tipo voluntário “conformado para uma prática política na qual predomina a pequena política em detrimento à grande política” (MARTINS; NEVES, 2010, p.36).

A escola, nesse prisma, é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, verifica-se sua complexidade na função intelectual nos vários Estados que pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quando mais extensa for à área escolar e quanto mais numerosa forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural e a

civilização de um determinado Estado, isso acontece na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação (GRAMSCI, 2004).

Sintetiza-se com base no exposto que o itinerário da gênese da contrarreforma educacional iniciada na ditadura militar até a atualidade insere a educação no circuito da mercadorização e financeirização via expansão da privatização causando tensões e consequências para o trabalho e para a consciência de classe.

Nesse contexto, a educação além de ser utilizada como um campo de consolidação do projeto ideológico burguês tem se tornado uma importante mercadoria no mundo hegemônico das finanças. É nesse terreno contraditório de hegemonia do capital financeiro e expansão do ensino superior no Brasil sob a égide da flexibilização e da mercantilização, que o debate subsequente versará sobre o exemplo emblemático do ensino à distância.

2.2 O capital financeiro e o ensino superior no Brasil sob a égide da flexibilização e da mercantilização: o exemplo emblemático do ensino à distância

A reorganização dos blocos de poderes burgueses em torno da hegemonia do capital financeiro decorreu do aprofundamento da crise de 1970 e da necessidade de se adotar estratégias de reestruturação econômica, política, social e cultural⁶⁶. Nesse ínterim, a educação entra no circuito da mercadoria com a finalidade de atender a demanda de uma formação aligeirada, competitiva e sujeita ao mercado.

A face acadêmica, nesse contexto de crise, é a da ampliação da socialização de um conhecimento burguês na construção de uma “cultura do voluntariado”⁶⁷ (BONFIM, 2010) e tem provocado a standardização/padronização como elemento para a integração dos jovens ao mercado de trabalho, numa tendência de alinhamento de uma

⁶⁶ Estas transformações estão vinculadas às formidáveis mudanças que ocorreram no chamado “mundo do trabalho” e que chegaram a produzir as equivocadas teses do “fim da sociedade do trabalho” e do “desaparecimento” do proletariado como classe, mudanças que certamente se conectam aos impactos causados nos circuitos produtivos pela revolução científica e técnica em curso desde meados do século XX (potenciada em seus desdobramentos, por exemplo, pela “revolução informacional” e pelos avanços da microeletrônica, da biologia, da física e da química). Mas são transformações que desbordam amplamente os circuitos produtivos: elas envolvem a totalidade social, configurando a *sociedade tardo-burguesa* que emerge da *restauração do capital* operada desde fins dos anos 1970 (NETTO, 2012, p. 5).

⁶⁷ O voluntariado passa a representar, entre outras coisas, o exercício da cidadania, a responsabilidade da “sociedade civil” brasileira pelo bem comum, a opção por ações imediatas e pragmáticas no que se refere ao enfrentamento dos chamados “problemas sociais”. Esses elementos tem uma relação orgânica com a conjuntura de crise e a necessidade de se estabelecer novas formas de consensos adequadas às novas exigências ideológicas desta fase do capital (BONFIM, 2010, p. 10-11).

formação “por baixo”, focada na aprendizagem e nas competências, a partir de currículos mais curtos e flexíveis (BOSCHETTI, 2015).

Essa “cultura do voluntariado” perpassa o discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica” e de um “ensino rígido” para reduzir a realidade a sua aparência, justificando a mercantilização, o economicismo, a “empresarialização”, o gerencialismo e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo. Trata-se da construção e ampliação da hegemonia financeira na educação a qual no plano ídeo-político e político-cultural consolidam uma cultura de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos, de currículo e de uma formação empreendedora (BOSCHETTI, 2015).

Sobre a hegemonia financeira, Marx (2017, Livro 3, cap. 21) já mostrava a tendência do capitalista à concentração da “pura propriedade”, resultado da própria expansão do capitalismo e de sua aproximação com as formas bancárias e creditícias⁶⁸ (capital portador de juros) que se transforma em capital-mercadoria, o capital como tal torna-se mercadoria, mas uma mercadoria *sui generis* (MARX, 2017, p. 386).

O capital portador de juros é uma automização de parte do capital industrial. Nessa dinâmica o dinheiro⁶⁹ como capital adquire um valor adicional, trata-se de uma união íntima dos bancos, das grandes empresas industriais e comerciais em conjunto com o Estado. Essa fusão efetua-se pela aquisição de ações, pela entrada dos diretores de bancos nos conselhos de controle (ou de administração) das empresas industriais e comerciais e vice-versa, uma verdadeira construção imperial oligopólica (LENIN, 1986).

Para Fontes trata-se da concentração da propriedade de capital sob a forma dinheiro, próprias da concentração capitalista. Essa propriedade — capital monetário ou capital portador de juros — representa quantidades vultosas de trabalho morto momentaneamente sob a forma dinheiro e distancia-se e aproxima-se do processo direto de extração de valor, a cargo dos capitalistas funcionantes. Nesse sentido, a

⁶⁸ As atividades dos diversos setores do capital: o industrial, que envolve os procedimentos diversos de extração de valor e não se limita a unidades fabris, abrangendo processos de industrialização dos serviços; o bancário (creditício) e o comercial (FONTES, 2017, p.415)

⁶⁹ O dinheiro – aqui considerado expressão autônoma de uma soma de valor, sendo indiferente se esta existe, de fato, em dinheiro ou em mercadorias – pode ser convertido em capital e, mediante essa conversão, deixar de ser um valor dado para se transformar num valor que valoriza a si mesmo, incrementa a si mesmo. Ele produz lucro, isto é, permite ao capitalista extrair dos trabalhadores determinada quantidade de trabalho não pago, de mais-produto e mais-valor, e de apropriar-se desse trabalho. Com isso, ele obtém, além do valor de uso que já possui como dinheiro, um valor de uso adicional, a saber, aquele de funcionar como capital (MARX, 2017, p. 385).

financeirização não deve ser considerada como uma potência do dinheiro, isolada dos processos de extração de valor.

Nesse aspecto, embora o capital fictício⁷⁰ apresente-se enquanto dinheiro que gera mais dinheiro na forma irracional de D-D' (como uma fonte autocriadora de valor – capital-dinheiro que produz capital-dinheiro acrescido, como se brotasse da propriedade dissociada da forma jurídica do seu conteúdo econômico), sua relação está determinada pela apropriação do trabalho não pago, ou seja, a mais-valia que alimenta a reprodução ampliada do capital. Por esse motivo, esse tipo de capital obscurece as cicatrizes de sua origem e como capital portador de juros mostra-se como fetiche autônomo, cuja consequência é a redução da relação social a relação de uma coisa (em si mesma), que ao invés de ser uma verdadeira transformação do dinheiro em capital, mostra-se em sua forma esvaziada (MARX, 2017)

Diante disso, o capital-portador de juros apresenta-se pelos empréstimos para a produção – o capital aparece enquanto mercadoria, que primeiro é convertida em dinheiro e, em segundo momento é reconvertida de dinheiro em outra mercadoria, no capital portador de juros o dinheiro se torna um fator desses quando é desembolsado uma segunda vez, ou seja, quando se encontra nas mãos do capitalista em atividade, que comercia com ele e o converte em “capital produtivo” (MARX, 2017).

Desse modo, o capital portador de juros se alimenta dos juros acrescidos nos empréstimos, por isso as dívidas públicas⁷¹ tem uma funcionalidade na valorização desse capital, parte desse dinheiro é reinvestido no processo produtivo, seguidamente, é retornado para aquele que desembolsou “originalmente”. Em síntese, o capital portador de juros para Marx (2017, p. 390-391) caracteriza-se da seguinte forma:

⁷⁰ Enfatiza-se o desenvolvimento do capitalismo e se suas formas de capital, como o capital portador de juros (crédito, montante de capital acumulado é colocado à disposição para empréstimo) e capital fictício (o capital portador de juros passa a operar de forma especulativa, deslocada de sua base real).

⁷¹ No caso da dívida pública, o Estado tem que pagar aos credores o juro referente ao capital emprestado. O credor possui o título de dívida contra o Estado, produto anual dos impostos. Apesar de esses títulos serem passíveis de compra e venda, o que se tem é capital ilusório, fictício, já que a soma emprestada ao Estado já não mais existe, o que mostra o ápice da distorção do sistema de crédito. Contudo, para o capitalista credor, a parte que lhe cabe dos impostos representa o juro de seu capital. Por mais que essas translações se multipliquem, o capital de dívida pública permanece fictício: uma vez que os títulos da dívida pública se tonem invendáveis desaparece a aparência do capital (IAMAMOTO, 2017, p. 98). Enfatiza-se que para honrar os compromissos brasileiros assumidos com a dívida pública criou-se, em 1994, o Fundo Social de Emergência (hoje chamado de Desvinculação de Receitas da União), as metas de superávit primário, frutos de um acordo com o FMI em 1998, e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) de 2000.

O possuidor de dinheiro, que quer valorizá-lo como capital portador de juros, aliena-o a um terceiro, lança-o na circulação, converte-o em mercadoria como capital; e não só como capital para ele mesmo, mas também para outros; ele não é capital apenas para quem o aliena, mas é desde o início transferido a um terceiro como capital, como valor que possui o valor de uso de criar mais-valor, lucro; como um valor que conserva a si mesmo no movimento e que, depois de ter funcionado, retorna àquele que o desembolsou originalmente, no caso em questão, ao possuidor do dinheiro, portanto, um valor que só por algum tempo permanece distante de quem o desembolsou, que só transita temporariamente das mãos de seu proprietário para as mãos do capitalista em atividade e que, por conseguinte não é pago nem vendido, mas apenas emprestado; um valor que só alienado sob a condição de, em primeiro lugar, retornar a seu ponto de partida após determinado prazo e, em segundo lugar, retornar como capital realizado, isto é, tendo cumprido seu valor de uso, que consiste em produzir mais-valor.

Diante disso, o pressuposto fundamental apresentado por Marx (2017) é de que, nesse caso, o dinheiro funcione como capital, e como capital em si, como capital potencial, possa ser remetido à outra pessoa⁷²; o capital como mercadoria, todavia, aparece aqui na medida em que é oferecido no mercado; e o valor de uso do dinheiro é alienado como capital. Portanto, a forma capital portador de juros é, em geral, a matriz de todas as formas alocadas do capital, logo, do capital fictício.

Essa forma faz com que cada rendimento monetário determinado e regular apareça como um juro de um capital que provenha de um capital ou não. Na situação do rendimento regular aparece como um juro de um capital inexistente pago pelo Estado aos credores. De acordo com Marx (2017, p. 15) “o Estado tem de pagar anualmente a seus credores certo quantum de juros pelo capital emprestado. O credor, nesse caso, não pode pedir do devedor o reembolso, mas apenas vender o crédito, ou seja, seu título de propriedade sobre ele”⁷³. Segundo Fontes (2017, p. 10):

Os processos de fusão e aquisição pelos maiores conglomerados e por grandes proprietários vêm dificultando separar de maneira precisa tais

⁷² O desenvolvimento da valorização do capital permite e torna necessário o desdobramento da taxa geral de lucro nas figuras autônomas do lucro e do juro, personificadas numa classe especial de capitalistas proprietários de capital-dinheiro e numa classe de capitalistas industriais como pessoas juridicamente distintas que desempenham papéis diferenciados no processo de reprodução: um empresta e outro emprega o capital de forma produtiva. Essa oscilação e autonomização de duas partes do lucro bruto do valor e juro aparecem como se originassem de fontes essencialmente diversas: uma do processo de produção e outro capital enquanto tal, sem mediação do processo de produção e de circulação (IAMAMOTO, 2017, p. 94-95). Portanto, o aplicador de capital, mesmo que trabalhe com o próprio capital, se decompõe em duas pessoas, o proprietário do capital e o aplicador de capital: seu capital com relação ao lucro que proporciona se decompõem propriedade do capital fora do processo de produção (MARX, 2017). Cabe salientar, que esse processo intensifica o fetiche e a reificação como faceta da alienação, pois o juro é mais-valia, logo, a financeirização não tem vida própria, ao contrário depende do processo produtivo.

⁷³ O próprio capital foi consumido, despedido pelo Estado. Ele já não existe. O capital, do qual o pagamento feito pelo Estado considera um fruto (juro), permanece capital ilusório, fictício (MARX, 2017, p. 16).

setores. Os grandes proprietários de capital atuam, através de holdings proprietárias, em praticamente todos os setores, nem sempre de forma direta, mas sempre impulsionando e pressionando pela extração máxima de valor no mais curto intervalo de tempo. Lenin analisou diretamente o salto na escala de concentração de capitais no período posterior a Marx, que segundo ele teria alterado o próprio capitalismo, convertendo-o em imperialismo.

O imperialismo tem como fundamento a monopolização financeira mediante fusão dos bancos grandes com os bancos pequenos, em vista disso a operação inicial que os bancos realizam é a de intermediários nos pagamentos, assim, eles convertem o capital-dinheiro inativo em capital ativo, ou seja, em capital que rende lucro, agrupando toda a espécie de rendimentos em dinheiro à disposição da classe capitalista (LENIN, 1986).

A medida que vão aumentando as operações bancárias e se concentram num número reduzido de estabelecimentos, os bancos convertem-se, de modestos intermediários que eram, em monopolistas onipotentes, que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e pequenos patrões, bem como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um ou de muitos países. Esta transformação dos numerosos modestos intermediários num grupo de monopolistas constitui um dos processos fundamentais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista (LENIN, 1986).

Os monopolistas financeiros subordinam as operações comerciais e industriais da sociedade capitalista:

Colocando-se em condições - por meio das suas relações bancárias, das contas correntes e de outras operações financeiras -, primeiro de conhecer com exatidão a situação dos diferentes capitalistas, depois de controlá-los, exercer influência sobre eles mediante a ampliação ou a restrição do crédito, facilitando-o ou dificultando-o, e, finalmente, de decidir inteiramente sobre o seu destino, determinar a sua rentabilidade, privá-los de capital ou permitir-lhes aumentá-lo rapidamente e em grandes proporções (LENIN, 1986, p.12).

Nesse sentido, o imperialismo é o domínio do capital financeiro em seu mais alto grau, o qual separa propositalmente a propriedade do capital e sua aplicação, o capital monetário e o industrial produtivo, e o rentista alimentado das rendas procedentes do capital monetário do empresário e todas as pessoas que participam diretamente da gestão do capital. Seus cinco traços fundamentais são:

- A concentração e centralização da produção e do capital promovida a um grau elevado de desenvolvimento, cuja consequência é a criação dos monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica (LENNIN, 1986);

- A fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, centrada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira (LENIN, 1986);
- A exportação de capitais, desconformemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente central (LENIN, 1986);
- A formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham a divisão dos territórios entre as potências capitalistas mais importantes.

Afirma-se, portanto, que a base econômica mais profunda do imperialismo é o monopólio, que nasceu do capitalismo e que se encontra no ambiente geral do capitalismo, da produção mercantil, da concorrência, numa contradição constante e insolúvel com esse ambiente geral (LENIN, 1986). Mas, como todo o monopólio gera inevitavelmente uma tendência para a estagnação e para a decomposição, a saída é convocar o Estado para atuar junto à financeirização, sendo recorrente essa atuação, sobretudo em momento decrescente da taxa de lucro, como no caso da crise de 2008⁷⁴.

Essa tendência à estagnação mostra-se na medida em que se fixam preços monopolistas, ainda que temporariamente, desaparecem até certo ponto as causas estimulantes do progresso técnico e, por conseguinte, de todo o progresso e avanço, surgindo assim, além disso, a possibilidade econômica de conter artificialmente o progresso técnico. Essa contensão artificial dar-se-á pela figura Estado do capitalismo parasitário e em decomposição a serviço da oligarquia financeira, que logo passa a implementar pacotes de medidas de ajuste fiscal e anunciar a crise do sistema de proteção social (LENIN, 1986).

Essa financeirização tem como significado o processo no qual os mercados, as elites e as instituições financeiras passam a ter peso crescente sobre as políticas econômicas e seus efeitos (PALLEY, 2013). Esse modo econômico efetua-se quando a finança deixa de estar subordinada a produção e o lugar do poder econômico e político é transferido ao capital financeiro, portanto, “[...] desde a política fiscal até a reforma da

⁷⁴ A crise de 2008 é uma crise cíclica dentro da crise estrutural do capitalismo. Suas causas assentam-se na queda na taxa de juros da expansão do mercado financeiro imobiliário determinado em 2002 pelo governo, que passou a vender hipotecas a juros baixos, levando a um esgotamento do potencial de venda de habitações para consumidores com condições de pagamento. As financeiras imobiliárias, nesse contexto, estenderam as ofertas de crédito e financiamento para os consumidores com mais dificuldades financeiras, denominados de subprime. Com o mercado em expansão, houve muita especulação com os preços dos imóveis. Os bancos, então, transformaram essas dívidas em títulos do mercado financeiro que foram negociados em todo o mundo até que a gigantesca bolha financeira formada estourou e os títulos e derivativos das hipotecas declinou.

saúde, deve passar pelo teste de aceitabilidade nos mercados financeiros” (SWEEZY, 1994, p.4).

Sumariamente, no pós-guerra o capital financeiro estava submisso à produção, tinha o objetivo de financiar o desenvolvimento, a produção e o investimento por meio de empréstimo, entretanto, apontava-se como tendência a construção de uma hegemonia financeira, revertendo à condução e orientação econômica, política, social, cultural e ideológica no capitalismo. Com a crise estrutural e as suas subseqüentes crises cíclicas, a mudança do regime de trabalho, o neoliberalismo e as transformações no campo cultural/ideológico com a entrada massiva do pensamento pós-moderno⁷⁵ nos movimentos sociais e na produção de conhecimento, o processo de financeirização encontrou terreno fértil para sua proliferação, passando hegemonicamente a dominar a produção (mais dependendo dele) e reprodução do capital.

Reemergem, mediante isso, formas arcaicas de extração de mais-valia e a tendência na era da financeirização é a espoliação pela via da mais-valia absoluta e pelo processo de exploração com formas análogas à escravidão (modo típico do capitalismo primitivo) (MOTTA, 2016). Essas tendências na financeirização têm como características:

- A baixa na taxa de investimentos, como consequência tem-se uma diminuição no crescimento econômico de determinados setores e a expansão do desemprego. Nessa lógica, as empresas ao invés de reinvestirem no processo produtivo (gerando emprego) vão destinar seus recursos para pagamento do empréstimo e para investir em ações financeiras;
- Aumento do endividamento das famílias por conta da retração na esfera pública e do Estado para alimentar os juros da dívida. No keynesismo o Estado endividava-se para investir em políticas sociais, no neoliberalismo a dívida é transferida para as famílias.

O modelo ideológico e econômico adequado para essa nova tendência é a do neoliberalismo, por compreender como a proposta dominante implantada como resposta a crise estrutural a qual defende a generalização da liberalização do mercado para esfera

⁷⁵ Emerge um intimismo privatizado ou a privacidade intimista reforçando a culpabilização dos indivíduos pelas suas condições. Com isso há uma defesa do fim da separação entre o público e o privado, em benefício do segundo termo contra o primeiro, fazendo-o o elogio da intimidade e criticando-se os pequenos poderes na família, na escola e nas organizações burocráticas; nega-se a possibilidade de teorias científicas e sociais de caráter globalizante, pois não possuíram objeto a ser totalizado num universo físico e histórico fragmentado, descentrado, relativo e fugaz. Prevalece à sensação do efêmero, do acidental, do volátil, num mundo onde “tudo o que é sólido desmancha no ar” (CHAUI, 2007, p.490).

da produção e reprodução do capital e da vida social. Como exemplo dessa massificação da “liberalização” Sweezy (1994, p.8) argumenta que:

[...] o The New York Times publicou um relato feito por um de seus mais importantes jornalistas, intitulada "Stock Market Diplomacy" (Diplomacia na Bolsa de Valores) com um subtítulo "A Política Externa de Clinton inclui uma Consideração de Como Uma Mudança Influi no Comércio Mundial". Logo, às forças intermediárias, aquela que estão entre o mais fraco e o mais forte, aponta para a experiência da França no início dos anos 80. O povo francês elegeu um governo socialista por uma maioria impressionante. O novo governo, respondendo ao eleitorado, embarcou num curso de reformas sociais suaves e expansão fiscal. O resultado não tardou a chegar: uma séria crise no balanço de pagamentos seguida de um ligeiro retrocesso. Como entre a democracia e o capital financeiro no mundo, como estruturados hoje, existe pouca dúvida sobre qual é o mais forte, por isso a liberalização deve ser generalizada.

Em sentido amplo, nesse contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, forjou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – independente dos seus governos se declarem defensores do socialismo ou da burguesia devem direcionar suas ações para expansão das medidas neoliberais alinhadas a regulação financeira.

As implantações destas medidas neoliberais como aspecto da tentativa de reestruturação do capital desembocam em uma morfologia social do trabalho relacionada à subordinação da subjetividade aos determinantes do capitalismo, desdobrando, nesse sentido, no desmonte da luta de classe, em favor da individualização, ou seja, da culpabilização dos trabalhadores em busca da construção de uma “cultura de consumo, do consenso e do voluntariado”.

Como desdobramentos políticos, desse quadro político, tem-se uma crescente aproximação entre a economia chinesa e americana construindo um capitalismo liberal/financeiro e uma relação de dependência nos países periféricos – expresso no Modelo Liberal Periférico (MLP)⁷⁶ (PINTO; GONÇALVES, 2017). Verifica-se com isso, uma nova fase do imperialismo abrindo espaço para a promoção de nova rota de

⁷⁶ O MLP representa um novo padrão de acumulação e produção capitalista em que se configuram profundas modificações tanto nas relações capital-trabalho quanto nas relações intercapitalistas. Verifica-se nesse padrão a redução do poder das forças sociais atreladas ao trabalho, o que por sua vez, ampliou a superexploração do trabalho, que é uma característica marcante do capitalismo periférico. Seus eixos estratégicos são: liberalização comercial, produtiva e financeira; mudança na forma de intervenção estatal por meio da privatização, reformas da previdência social e desregulamentação dos mercados (notadamente o mercado financeiro e o mercado de trabalho; dominação da fração bancária-financeira na dinâmica macroeconômica e aumento da dependência e, conseqüentemente, da vulnerabilidade externa estrutural que reduz o potencial de crescimento, que amplia a instabilidade macroeconômica e tem graves efeitos sobre questões estruturais (emprego, qualificação da mão de obra, educação etc) (PINTO; GONÇALVES, 2017).

acumulação para os capitais norte-americanos, isso acontece por meio do modelo de regulação neoliberal que investe na aliança entre o Estado norte-americano e frações do capital estadunidense, sobremaneira a bancária-financeira (Wall Street),

Com relação ao Brasil, o MPL caracteriza-se por desequilíbrios estruturais fragilizantes, pautados na estruturação de produção, significando o deslocamento na direção do setor primário, a desindustrialização e dessubstituição de importação, bem como um padrão de comércio exterior com a reprimarização das exportações, especialmente, regressivas, como também uma dependência tecnológica, aumento do gap tecnológico, ganhos no setor primário e perdas nos setores secundários e terciários; crescente vulnerabilidade externa estrutural, concentração de capital e política econômica sob a dominação financeira internacional (PINTO; GONÇALVES, 2017).

Essa organização monopólica obedece à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas mediante o controle dos mercados (NETTO, 2011), fortalecendo ideologias conservadoras que se ramificam como senso comum, por meio da crença de que a desigualdade social não é uma questão orgânico-estrutural do sistema capitalista, mas um fator conjuntural que pode ser corrigido com qualificação e modernização da produção.

A educação, nesse cenário, é utilizada como esse mecanismo de qualificação e modernização relacionada ao desenvolvimento econômico e social, logo, é apropriada como estratégia para amenizar os efeitos da “questão social”, mediante a formação de força de trabalho qualificada para aumentar a produtividade e a competitividade, ao mesmo tempo em que propicia a elevação do contingente de trabalhadores no “exército industrial de reserva”, consequentemente barateando o valor da força de trabalho.

Essas transformações no mundo do trabalho com o aumento do “exército industrial de reserva) fortalece o discurso dos organismos multilaterais da criação de uma sociedade do conhecimento, da empregabilidade e competências para classe trabalhadora. No campo educacional esse pensamento da empregabilidade é incorporado na “teoria do capital humano”⁷⁷, a qual legitima a concepção de educação enquanto mercadoria que deve ser consumida ininterruptamente, de forma a acumular bens imateriais para competir no escasso mercado de trabalho formal e flexível, atribuindo a partir disso, a reponsabilidade do desenvolvimento do país e da melhoria da condição econômica ao indivíduo (MOTTA, 2009).

⁷⁷ Vê tópico um do capítulo dois dessa dissertação.

Em linhas gerais, tem-se um processo de modificação na produção por meio da revolução tecnológica e a mundialização do capital cuja tendência é a desindustrialização e a substituição do homem pela máquina, aumentando, portanto o desemprego. Em contrapartida investe-se massivamente na mercantilização dos direitos sociais, no aumento da exploração e na construção de uma ideologia do consenso transmitida pelo projeto burguês de educação e os meios de comunicação (HOBSBAWN, 1995).

Portanto, a educação como mercadoria e mecanismo de propagação ideológica na era da financeirização assume valor de uso e valor de troca. Mesmo a educação não passando diretamente pela forma tradicional de produção da mercadoria, mas o Estado sob comando da burguesia financeira cria condições para que a população faça uso dessa “mercadoria” por meio programas de incentivos financeiros.

Parafraseando Marx (2017), a mercadoria é uma criação do capitalismo, que precisa ser efetivada na circulação e, seguidamente, ser consumida, isso possibilita a criação de outras mercadorias e é a base material para transformar seu valor de uso (o sustento onde se apresenta uma relação econômica determinada) em valor de troca. O valor de troca de uma mercadoria tem sua expressão na funcionalidade do mercado, que incide na ampliação e valorização da propriedade privada.

Nesse sentido, o Estado transforma mediante incentivo aos oligopólios educacionais a educação em uma mercadoria, contribuindo com consumo dos trabalhadores mediante programas de incentivo, tornando a educação uma mercadoria com vantajosos retornos, seja em relação à força de trabalho qualificada, ou ao crescimento do mercado educacional.

Contraditoriamente, ao expulsar trabalhadores da esfera produtiva imprime um discurso incentivador de que “o futuro está na qualificação profissionalizante”. Entretanto, essa qualificação deve se dá no setor privado e mediante incentivos do setor público, resultado de uma:

(...) progressiva privatização da educação em quase todos os níveis, sobretudo no superior, incide em mecanismos como os de parcerias público-privado, terceirização de serviços, bolsas, fundações municipais, apoio de infra-estrutura e implantação das denominadas organizações da sociedade civil (DEBREY, 2003, p. 37).

Nessa “parceria” entre público e o privado, o Estado passa adotar sob orientação dos organismos internacionais duas posturas: a) de transferência de responsabilidade para sociedade civil, por isso o fortalecimento do terceiro setor e de

iniciativas individuais em conjunto com um discurso de responsabilização dos indivíduos; b) de transferência de recursos e de suas responsabilidades para a iniciativa privada, nesse caso para o capital estrangeiro.

Nesse sentido, o terceiro setor torna-se uma estratégia de reforma do capital que divide a realidade social em três esferas autônomas: O mercado, o Estado e a “sociedade civil”, esta última de forma trágica é representada por uma aliança entre esses setores. Todavia, como afirma Montaña (2012), a realidade social não se divide em “primeiro”, “segundo” e “terceiro” setor, essa divisão consiste num artifício positivista, institucional ou estruturalista, que se funda em um conceito abstrato, sem existência real, que é funcional à ofensiva neoliberal.

Os adeptos do “terceiro setor” são: organizações não-lucrativas e não-governamentais, instituições que desenvolvem atividades filantrópicas, ações solidárias, ações voluntárias e atividades pontuais informais. Essas configurações têm feito com que a sociedade civil assuma atividades antes atribuídas ao Estado, assim, os indivíduos passam a se responsabilizar pelas expressões da questão social que de maneira degradante é provocada pelas próprias contradições do capital (MONTAÑO, 2012).

Portanto, pode-se afirmar que o “terceiro setor” se pauta em atividades públicas desenvolvidas por particulares (iniciativa pública com sentido privado); desenvolve a função social de responder às necessidades sociais; e assume valores de solidariedade local (auto-ajuda). Isto é, as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil que exercem as funções de responder às demandas sociais a partir dos valores da solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (MONTAÑO, 2012).

Sendo assim, no padrão neoliberal de resposta às demandas sociais o que está em jogo não é o avanço do “terceiro setor”, mas as respostas que estão sendo dadas à questão social, na qual as demandas políticas-econômicas-ideológicas se resumem apenas a questão meramente técnico-operativa de ações são pontuais, emergências, fragmentadas e imediatas.

Para Montaña (2012), o Estado, dirigido pelos governos neoliberais, afastam-se parcialmente da intervenção social, porém, é subsidiador e promotor do processo ideológico de “transferência” da ação social para o “terceiro setor”, isso significa que a sociedade passa a assumir a responsabilidade sobre a “questão social”, numa forma de “solidariedade sistêmica” (mediante a contribuição compulsória e diferencial) para uma

“solidariedade individual e voluntária (segundo os princípios da “auto-ajuda”, da “ajuda mútuo” e do “empreendedorismo”).

Diante disso, não se acredita mais nas instituições democráticas/estatais ou classistas (partidos e sindicatos) nem muito menos, na transformação social. O combate ao neoliberalismo apresenta-se como uma “rebeldia sem causa”, de teimosos e nostálgicos dos “velhos” projetos macrossociais que tinham o Estado como centro: o socialismo e a social-democracia (MONTAÑO, 2012).

Sucintamente, o funcionamento do “terceiro setor” como parte do projeto neoliberal tem seus rebatimentos na organização dos movimentos sociais e consiste nos instrumentos de: a) justificar e legitimar o processo de desestruturação da Seguridade Social e derresponsabilização do Estado na intervenção social; b) desonerar o capital da responsabilidade de co-financiar as respostas às refrações da “questão social” mediante políticas estatais; c) despolitizar os conflitos sociais dissipando-as e pulverizando-os, e transformar as lutas contra a reforma do Estado em parceira com o Estado; d) criar a cultura/ideologia do “possibilismo”; e) reduzir os impactos (negativos ao sistema) do aumento do desemprego, focalizando as ações do Estado na pobreza gestada na “questão social”; f) e a auto-responsabilização pelas respostas às suas sequelas.

O “terceiro setor” configura-se, com base no exposto, como mais um elemento da contrarreforma do Estado cuja direção é a construção de “um sistema de parceria entre o Estado e a Sociedade para seu financiamento e controle”, visando “aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor cidadão-cliente a um custo menor via compra de serviços e doações” (BRASIL, 1995, p.13), assegurando assim a partir da Lei nº 9.790 de 1999 a criação de um novo ente jurídico – as chamadas “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (OSCIP)⁷⁸, a qual permite a inserção do interesse privado, em nome da responsabilidade social, na educação pública.

Enfatiza-se, nesse cenário, a legitimidade que as Parcerias público-Privadas ganham com a lei nº. 11.079, de dezembro de 2004, demonstrando a subserviência do *locus* acadêmico aos interesses do capital ao passo em que consolida a ampliação do campo de atuação do setor privado-mercantil e reduz o espaço público. Com esses

⁷⁸ Como exemplo: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), criado em 1999 e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), inaugurado em 1998. Ambos ganham e se legitimam a partir dos anos 2000, quando passa a ser apropriada por outros aparelhos de hegemonia da classe empresarial na educação (MARTINS; PINNA, 2017).

aparatos legais naturaliza-se a participação da esfera privada no âmbito público e recursos públicos no âmbito privado (PAULA; LIMA et al., 2017).

Por esse ângulo, têm-se uma proposta da “direita para o social” sobre a nova relação “público-privada” assentada na tentativa ideológica de substituir a noção de confronto pela ideia de colaboração presente nas iniciativas da Itaú Social (FIS) e da fundação Leman na construção de um modelo de escola Charter ⁷⁹. É um modelo que retira a atividade de planejamento do professor via pedagogia tecnicista centrada na aquisição de “competências”, isso está presente na rede de ensino privada, sobretudo no ensino à distância, bem como na educação pública que adotaram o Programa Nacional do Livro Didático do sistema COC, Positivo e Objetivo (MARTINS; PINNA, 2017).

Na linha de iniciativa da FIS, sob o argumento de que se trata de uma inovação eficaz na busca por melhores resultados via introdução da inovação tecnológica, encontra-se a chamada “tutoria pedagógica”, que de certa forma controla o trabalho docente e retira sua autonomia. Os tutores são concebidos como supervisores da tarefa acadêmica, consolidando uma “cultura de auditoria” dirigida pela classe empresarial na educação (MARTINS; PINNA, 2017).

A modalidade de ensino à distancia é a mais proliferadora para expansão desse tipo de educação baseado nas tecnologias informacionais e na valorização da tutoria, cuja proposta corrobora com o empresariamento no ensino superior e o arrefecimento da qualidade dos cursos e dos perfis docente e discente.

Nota-se um processo de precarização da educação superior no Brasil (LIMA, 2005) com tendência para a despolitização que é reforçada com o conteúdo acrítico do conhecimento expressos nos materiais, projetos pedagógicos e programas de disciplinas⁸⁰, comprometendo o alcance das concepções de sociedade emancipatória e reforçando vertentes conservadoras e neoconservadoras nas formações profissionais.

As empresas dos serviços educacionais precarizados colocam no mercado seu produto obedecendo às regras de controle, qualidade e produtividade. Essa ligação direta e imediata (entre educação e mercado; educação e mundo do trabalho) tem provocado a submissão do espaço educacional à lógica do mercado ao passo que são desconhecidas suas especificidades ontológicas e são desrespeitadas a dinâmica da prática educativa (MASCARENHAS, 2005).

⁷⁹ Significa uma gestão compartilhada entre o setor público e privada em parceria com empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e a secretária de educação.

⁸⁰ Elementos aprofundados no capítulo quatro dessa dissertação.

A dinâmica posta para esta realidade é construir uma educação com suas determinações a serviço do mercado no sentido de atualizar a “teoria do capital humano” na “sociedade do conhecimento”. A construção dessa sociedade determinada na cúpula de Lisboa, em 2000, configura-se como uma iniciativa da União Europeia de assegurar “[...] seu papel na sociedade internacional em termos de competitividade, de desenvolvimento econômico e de capacidade de negociação política, bem como contribuir para o esforço da coesão interna” (CABRITO, 2009, p.36).

Cria-se uma “sociedade do conhecimento” fundada na necessidade de elevar a produtividade e a competitividade das economias e de garantir a flexibilidade e a “empregabilidade dos trabalhadores, de modo que cada Estado-membro, com as iniciativas comuns nos domínios da educação superior e da formação profissional (ao longo da vida) venha a tornar-se uma sociedade “altamente competitiva”” (CABRITO, 2009, p.37). Desse modo, a política social, em especial, a educação entra no cenário como paternalismo, como geradora de desequilíbrio, como algo que deve ser acessado via mercado e não como direito social (BEHRING, 2011).

A tese da “sociedade do conhecimento” teve/tem um papel fundamental na reformulação das políticas educacionais, impulsionando amplo processo de “reformas” de natureza organizativa e ético-política nessa área das políticas sociais. Seu intuito centrou-se em compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes.

Ainda no centro dessa reformulação das políticas educacionais está OMC que estabeleceu as diretrizes da produção de conhecimento e às relações de comercialização internacional aos “serviços educacionais”, alargando as fronteiras para exportação/importação dos “serviços educacionais”, especialmente para exportação de “pacotes educacionais” dos países centrais para a periferia (LIMA, 2008).

Essas feições indicativas da OMC tem como marco o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em janeiro de 1995, com o indicativo de inserir a educação superior nos moldes europeus e estadunidenses por meio de subsídios financeiros, isenções fiscais, entre outros (LIMA, 2008). Tem-se a entrada de grupos empresariais cuja tendência é privatizar, terceirizar e acumular riquezas decorrentes da financeirização.

Essa privatização da educação prolifera a entrada de grupos empresariais com a abertura da movimentação comercial dos provedores internacionais de serviços e a garantia da não aplicação de restrições de consumo de serviços estrangeiros, principalmente no tocante às limitações legais para participação do capital estrangeiro e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados (LIMA, 2008).

Esses grupos, além disso, contaram/contam com um arcabouço legal e a isenção de impostos para multiplicar seus investimentos na bolsa de valores e na compra de franquias pelo mundo. Como exemplificação da mercantilização e financeirização da educação, no dia 13 de setembro de 2016 a revista Exame publica uma matéria intitulada “10 grupos de educação que movimentam as aquisições do setor”⁸¹, o objetivo da notícia é mostrar o quanto investir em universidades e cursos privados tornou o mercado educacional um ambiente atraente e lucrativo para grupos nacionais e internacionais que, desde então, seguem constantemente envolvidos em milionárias negociações, como a fusão das gigantes Kroton e Anhanguera, que juntas somarão 12 bilhões de reais de lucro. Com a fusão das empresas abriu-se um terreno fértil para abertura do capital na bolsa de valores, expandindo os fundos de investimentos (*privaty equity*)⁸² para o ensino superior, elevando a lucratividade dos grupos educacionais de 10 para 80 bilhões, em menos de uma década (2001-2008) (OLIVEIRA, 2009).

Destarte, os principais grupos (fundos) educacionais, *Actis*, grupo *Laureate*, *UBC Pactual*, GP investimentos, Fundo Pátria, e o *Cartesian Group*, H.I.G., K.K.R., GP e *Kinea*, impulsionaram a privatização da educação e um expressivo mercado internacional que movimenta a financeirização. Os aumentos das transações na área educacional somam mais de 156 negócios fechados e caminham para a construção dos oligopólios. Esses grupos e seus investimentos podem ser visualizados no quadro abaixo.

⁸¹Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor/>

⁸² Fundos de private equity realizaram um movimento acelerado de centralização de capitais na educação, particularmente no ensino superior,

Quadro 01: Os maiores grupos que investiram no mercado educacional no mundo

NOME	INFORMAÇÕES
<i>Advent – Kroton</i>	Em junho de 2009 a empresa global <i>de private equity Advent International</i> comprou parte da mineira Kroton (proprietária da Pitagóras). O investimento foi em torno de 280 milhões de reais, sendo que 220 milhões foram destinados a um aumento do capital da Kroton. Já em abril 2013, a Kroton e a rede Anhanguera anunciaram fusão bilionária. Em 2018, o oligopólio Kroton passa a atuar por meio das marcas Pitagóras, Anhanguera, Fama, LFG, Unime, Uniderp, UniP, Unopar, Pitágoras colégio, no campo da educação básica assumindo o controle dos sistemas de ensino Anglo, PH, Maxi, Sigma, Ético, Geo, Profs e Somos Educação (comprada em abril desse ano), dos colégios Motiva Integrado, Chave do Saber, dos cursos de idiomas Red Ballon e English Star e das editoras Ática, Scipione, Saraiva, Atual e Benvirá..
<i>GP Investments – Estácio</i>	Em 2008, a <i>GP Investments</i> anunciou a compra de 20% da Estácio Participações, grupo de educação com mais de 270.000 alunos espalhados no Brasil. Com a transação, a empresa investiu 259 milhões e alavancou o grupo Estácio, que no ano seguinte passou a oferecer cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD).
<i>Anhanguera-Uniban</i>	Anhanguera, maior grupo de educação superior da América Latina, fez uma das maiores aquisições da rede em 2011, ao comprar a Universidade Bandeirante de São Paulo - Uniban. A operação custou cerca de 510 milhões de reais e formou um grupo de mais de 400.000 alunos espalhados em todo o país.
<i>BR investimentos</i>	Além do investimento milionário na Abril Educação, a BR investimentos tem participação societária de 50% da HSM Educação S.A, juntamente com o grupo RBS, que possui os outros 50%. A HSM Educação oferece cursos de educação executiva em gestão de negócios na modalidade presencial e em diferentes plataformas de distribuição.
<i>DeVry</i>	Empresa americana que opera diversas faculdades sem fins lucrativos, como <i>DeVry University</i> e <i>Western Career College</i> , desembarcou no Brasil em 2009 ao comprar o Grupo Fanor, posteriormente chamado de <i>DeVry Brasil</i> . Atualmente é dona de seis instituições no país: Área 1, Fanor, Faculdade do Vale do Ipojuca - Favip, Faculdade de Boa Viagem - FBV, Faculdade Ruy Barbosa e Pós-Graduação Internacional <i>DeVry Brasil</i> .
<i>Kinea</i>	Conhecida como “boutique de investimentos” do Itaú, a <i>Kinea</i> investiu, em 2010, 200 milhões no Grupo <i>Multi Holding</i> , dono da

	rede de escolas de idiomas <i>Wizard</i> e da marca de ensino profissionalizante <i>Microlins</i> . Atualmente, atua com as marcas <i>Wizard</i> , <i>Yázigi</i> , <i>Skill</i> , <i>Alps</i> , <i>Quatrum</i> , <i>Microlins</i> , <i>SOS</i> , <i>Bit Company</i> e <i>People</i> .
<i>Laureate</i>	Reconhecida internacionalmente, a Rede <i>Laureate</i> , proprietária da Anhembi Morumbi e da faculdade paulista FMU, possui mais de 70 instituições instaladas em 29 países.
<i>Actis</i>	Empresa britânica de <i>private equity</i> voltada para países da Ásia, África e América Latina. Passou atuar no Brasil em 200. Em meados de 2012, adquiriu participação minoritária no grupo Cruzeiro do Sul Educacional, com investimento de 180 milhões de reais. Na época, a britânica já havia aplicado 520 milhões no setor, através de outras transações.
<i>New Oriental</i>	Empresa chinesa baseada no “empreendedorismo em massa e inovação” a segunda colocada no ranking mundial de maiores empresas educacionais, tem valor de mercado de US\$ 2,8 bilhão.
<i>Apollo</i>	Grupo americano entrou no Brasil por meio da compra de 75% da Sociedade Técnica Educacional da Lapa S.A., a qual oferece cursos sob o nome de Faculdade da Educacional da Lapa, no Paraná. Atua também com <i>Vanta Education</i> . A companhia já tem operações no Chile, no México, na África do Sul.
Abril Educação (Somos Educação)	A empresa tem operações distintas, que vão de produção de conteúdo editorial a gestão de escolas. Atua pelas marcas: Anglo, editora Ática, editora Saraiva. Em 2018, passou a pertencer a Kroton.
Pátria-Blackstone	A Pátria investimentos é parceira da <i>Blackstone</i> – empresa de <i>private equity</i> -, conhecida por investir em diversas áreas do mercado Brasileiro. No setor de educação, marcou território ao aplicar verba na rede Anhanguera Educacional.
American Public	Empresa americana com um valor na 585 bilhões de dólares no mercado internacional.
Strayer	A <i>Strayer</i> uma instituição de ensino superior privada com fins lucrativos sediada nos Estados Unidos. A universidade inscreve cerca de 40.000 estudantes através de seus programas de aprendizado online e em 78 campi localizados em 15 estados dos EUA e Washington DC. Seu valor no mercado é em torno de 577 milhões de dólares.

Fonte: Elaboração própria, feita a partir da Revista Exame (2016); Portal da globo (2016); e Revista Valor Econômico (2014).

Com base no exposto, analisa-se o oligopólio educacional como sendo formado por ações de diversas empresas espalhadas pelo mundo que aprofundam à mercantilização e o processo de desnacionalização da educação. Portanto, trata-se de grupos diversificados e ecléticos compostos por acionistas, investidores e empresários guiados pela lógica da lucratividade financeira, com tendência para a concentração de capitais (oligopólios) geridos por fundos de investimentos nacionais e transnacionais e para a aglomeração de grandes empresas que eram de cunho familiar.

Corroborar-se com Chaves et al. (2013) acerca do projeto neoliberal de educação desses organismos internacionais para países periféricos, caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Nessa elucubração, a entrada de capital (na busca pela sua autovalorização) germina dois tipos da mercadoria educacional que se materializam no campo da formação humana: a educação-mercadoria – quando o capital valoriza-se com as vendas de serviços educacionais (curso de graduação, pós-graduação, capacitação) e a mercadoria-educação – quando o conhecimento tem a finalidade de atender as demandas do mercado e impulsionar o processo produtivo (RODRIGUES, 2007).

Além disso, observa-se nas informações expostas no quadro 01 uma configuração da financeirização educacional no Brasil diferente dos países centrais. Existem dois aspectos importantes: uma “desnacionalização” dessas empresas desse ramo, devido os grupos ser formados e comprados por acionistas internacionais, e uma formação de capital financeiro endógeno de característica híbrida com forte envolvimento do Estado na articulação da produção e das finanças no país.

Longe do discurso apregoado pela burguesia financeira (das finanças serem independentes da produção e do Estado), no Brasil, o desenvolvimento dessa burguesia se dá ao contrário, o Estado passa articular ‘por dentro’ (do processo de privatização) a associação orgânica entre o grande capital nacional, empresas e bancos estrangeiros (MIRANDA; TAVARES, 1999), isso desconstrói a tese do “Estado mínimo” e reforça a dependência econômica aos países centrais.

Mesmo a burguesia financeira internacional não tendo o interesse de consolidar o entrecruzamento entre a produção e a finança no Brasil, mas a necessidade requerida pelo processo de centralização e concentração do capital impulsionou o “entrelaçamento dos grupos econômicos nacionais, empresas estatais e fundos sindicais de pensão” (ROCHA,

2013, p. 52). Tem-se, portanto, uma movimentação fruto da necessidade de capitalização acontecendo com a ativa participação do Estado, por meio do fundo público.

Essa movimentação ganha folêgo com o aumento da participação dos fundos de pensão⁸³ e a mudança de postura do BNDES, a partir do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva⁸⁴. Em entrevista realizada a revista Exame, em 2012, o presidente da Associação de Previdência Privada (ABRAPP) o senhor José de Souza Mendonça⁸⁵ informou que esses fundos estão comprando 25 % das empresas atuantes na construção de hidrelétricas, estradas, linhas de transmissão e aeroportos, desse modo, os grandes fundos estão atuando diretamente nas empresas ao invés de especular no mercado acionário.

Com esse terreno financeiro promissor, o Brasil, em 2016, de acordo com os dados do MEC/INEP tornou-se o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado do ramo na América Latina, com aproximadamente 8,0 milhões de matrículas. Em entrevista consentida ao G1⁸⁶, em 2014, o presidente-executivo do grupo Apollo Global, Greg Cappelli, fala sobre o aumento do investimento dos seus negócios na educação, ele argumenta que “[...] a operação está alinhada à estratégia de diversificar os serviços e expandir os negócios para o Brasil, um dos países que têm investido mais em educação superior, com o objetivo de satisfazer a demanda por profissionais qualificados no mercado”.

A expansão quantificada desse nicho educacional mostra-se presente nos dados publicados pelo Ministério da Educação, por meio da Sinopse da Educação Superior (2016), os quais afirmam que em 2016, existiam 2.364 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, do total de alunos matriculados em 2015, aproximadamente 25% estavam em instituições de ensino públicas e 75% em instituições de ensino privadas. Entre 2012 e 2016, as instituições de ensino superior privadas apresentaram um crescimento de 18% no número de alunos, nos segmentos de graduação à distância e presencial somando aproximadamente, em 2005, 5,1 milhões de alunos e, em 2015, passando para 6,1 milhões de alunos. Para um maior aprofundamento dessas análises observa-se abaixo o crescimento no número das matrículas, os maiores grupos educacionais atuando no Brasil e suas ações.

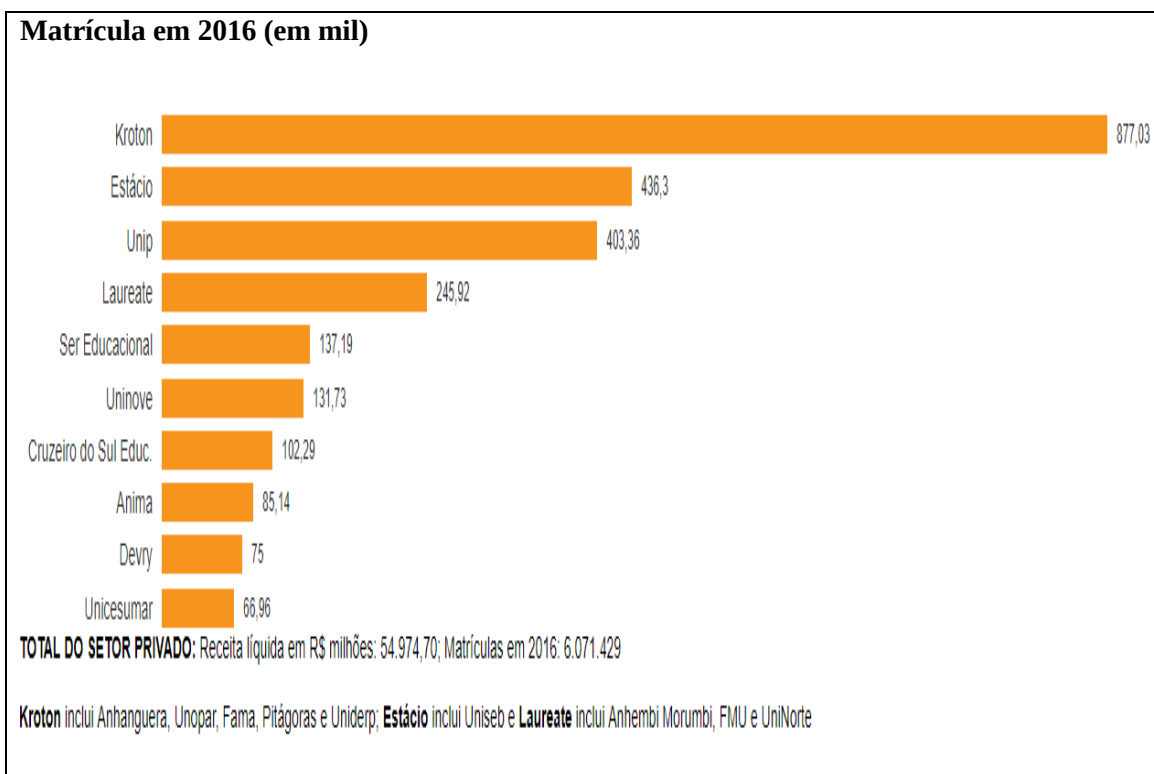
⁸³ Dados publicados na revista Exame, em 2012 mostram que os fundos de pensão da Petrobras (Petros), do Banco do Brasil (Previ) e da Caixa Econômica Federal (FUNCEF) controlavam conjuntamente US\$ 131 bilhões.

⁸⁴ As análises ao governo serão feitas no capítulo posterior.

⁸⁵ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mercados/fundos-de-pensao-investem-em-infraestrutura/>

⁸⁶ Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/maior-grupo-de-educacao-dos-eua-compra-faculdade-do-parana.html>

Gráfico 01– Números de matrículas dos maiores grupos educacionais privados no Brasil



Fonte: Hoper Educação, 2016.

A expansão do número de matrículas no ensino privado vem camuflada pela defesa de uma “democratização do acesso”, quando na verdade elimina-se a fronteira entre o público e o privado para predominar a lógica do lucro e da massificação da formação da classe trabalhadora, instaurando-se, diante disso, uma “pseudodemocracia” do acesso ao ensino superior, transvestida do discurso de barateamento das mensalidades e qualificação profissional (IAMAMOTTO, 2012).

Essa expansão mercadológica flexível foi instituída pelo Programa Crédito Educativa (PCE), criado em 1975, que destinava recursos públicos para IES privadas. Sua reformulação aconteceu no Governo Fernando Collor, em 1992, por meio da Lei n. 8.436, passando a se chamar “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC), sendo este financiado por meio de recursos públicos e depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do Programa, seus encargos educacionais eram entre cinquenta por cento (50%) e cem por cento (100%) do valor da mensalidade ou da semestralidade (BARROS, 2003). No governo FHC o Programa assume “novas” feições mercadológicas e passa ser intitulado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Nessa conjuntura, concorda-se com Iamamoto (2012) sobre a racionalidade sociopolítica do empresariado no tratamento às políticas sociais públicas, num contexto de municipalização delas e de solicitação de uma quantidade significativa de profissionais. Como consequência desse projeto se produz um exército de reserva de trabalhadores com formação superior precária e técnica que tem a função de aumentar a concorrência e diminuir o valor da força de trabalho. Esse “canto de sereia” do acesso à educação na verdade é a forma “[...] de o governo brasileiro corresponder aos parâmetros internacionais de competitividade e atratividade, no contexto da mundialização, no mesmo passo em que reproduz seu projeto político” (BEHRING, 2008, p.5).

O favorecimento a essa expansão do privatismo desemboca na liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, na supressão do cariz universalista, na submissão das demandas do mercado, na redução do grau de autonomia pensada somente como autonomia financeira e na desregulamentação da carreira docente como resultado desse movimento político de reforma do Estado, contribuindo com “meganegócio” de grupos educacionais privados no Brasil que atingem o ensino superior (NETTO, 2000).

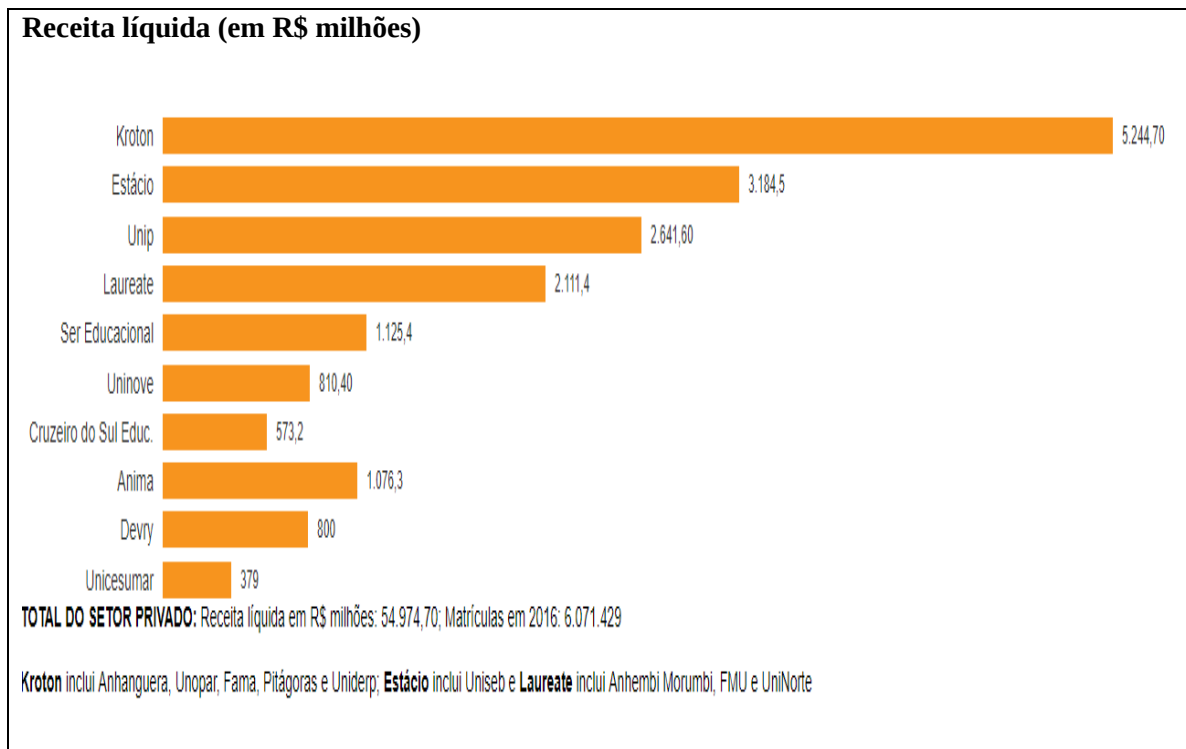
Nesse panorama, propagou-se a custosa ideia (com apoio da mídia) de que o setor privado possibilitaria o acesso ao ensino superior a uma camada da população, com renda suficiente, para acessar o diploma com condições facilitadas (CFESS, 2014). Tal segmento aspirava por meio da educação ampliar sua renda e ter mais oportunidade de trabalho, o setor privado diante dessas demandas articulou forças políticas para moldar esse mercado consumidor a sua difusão ideológica, que se pautam em dois eixos:

- O fortalecimento do nicho mercadológico do setor privado mercantil como hegemônico nesse setor (CFESS, 2014);
- Utilização da modalidade do EAD como estratégia para ampliação do acesso de camadas da classe trabalhadora a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário individual e voltado para as necessidades mercantis (CFESS, 2014).

Nesse percurso, a educação superior brasileira adaptou-se ao cenário das mudanças socioeconômicas, buscando adequar-se à competitividade e às demandas do mercado. Com efeito, tem-se no ensino superior uma *condition sine qua non* para a concorrência no mercado mundial do capital e para formação de oligopólios

educacionais. Esses determinantes escancaram o alarmante crescimento da receita líquida dos grupos educacionais atuantes no Brasil, como se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 02 – Maiores grupos educacionais privados do Brasil



Fonte: Hoper Educação, 2016.

A Kroton empresa líder nesse *ranking* publicado pela Hoper Educação, em 2016, tinha uma receita líquida de 5. 244,7 milhões de reais. Em 2018 a própria empresa elaborou um documento para realização das Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias constando que:

No período findo em 31 de dezembro de 2017, nossa receita líquida atingiu o montante de R\$ 5.557,7 milhões, aumento de 6% na comparação anual, com um lucro líquido de R\$ 1.882,3 milhões, crescimento de 0,9%, decorrente principalmente dos ganhos de sinergia e eficiência alcançados no ano, incluindo o rollout do software de Pesquisa Operacional (PO), que, alinhado ao nosso modelo acadêmico KLS 2.0, vem promovendo reduções significativas na alocação de carga horária por aluno, bem como a redução de custos e despesas promovida pelo projeto de strategic sourcing, a otimização do desempenho do EAD de Anhanguera, entre outras iniciativas. Por outro lado, no período findo em 31 de dezembro de 2016, nossa receita líquida foi de R\$ 5.244,7 milhões, praticamente em linha com 2015, com lucro líquido de R\$ 1.864,6 milhões, aumento de 33,6% comparado com 2015, refletindo as mesmas alavancas descritas, além de um impacto pontual referente ao ganho de capital associado com a alienação da Uniasselvi (KROTON, 2018, p.6).

Para instituição a “[...] missão é de melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida” (informação extraída do site da Kroton. É com esse objetivo que a instituição investe no ramo educacional devido as mudanças no comportamento dos clientes, na evolução das tecnologias digitais e no surgimento de modelos de negócios disruptivos (EdTechs).

Nesse cenário de influência exponencial das tecnologias e de introdução de novos modelos de negócios, a consultoria de inteligência empresarial *Nous Sense-Making* desenvolveu um estudo para traçar as “Dez tendências estratégicas que moldarão o ensino superior em 2025”⁸⁷, entre elas estão: educação virtualizada, educação *one-to-one*, ensino baseado em projetos, novos mestres, novas habilidades, novos desafios, mercado de gigantes, desafio do foco-atenção, ensino em rede e escolas-banco.

Essas estratégias difundem para o interior da educação as relações mercantis da concorrência, mediante um sistema educativo que funciona como mercado. Em suma, esta lógica expandir-se-á e se generalizar-se-á nas relações internas das instituições educacionais (da matrícula ao conteúdo) com a promessa da oportunidade de trabalho, bolsas de estudo, atividades extracurriculares e a construção do Programa Pessoa Ilustre a partir de 2014, que acompanha os alunos egressos e ajuda a identificar dos mais “bem-sucedidos” ou que tiveram escolhas inusitadas e criativas em suas carreiras, para se tornarem garotos-propaganda da instituição.

Essa dinâmica está inserida nas metas da Kroton relacionadas aos seus diretores, cujas atuações devem ser baseadas: na motivação para geração de valor para a Companhia; na preservação da meritocracia, de modo que a remuneração de cada executivo seja proporcional à sua contribuição para o resultado da Companhia; na vinculação do desempenho dos diretores ao desempenho operacional e financeiro e qualidade da Companhia, aos seus planos de negócio e objetivos; no alinhamento a remuneração dos diretores com os interesses dos acionistas da Companhia e na otimização do investimento da Companhia em recursos humanos visando atrair e reter profissionais capacitados para a sustentabilidade de seus negócios (KROTON, 2018, p.94).

⁸⁷ Disponível em: <http://educacao.acate.com.br/ensino-hibrido-e-outras-tecnologias-irao-revolucionar-a-educacao-superior/>

O objetivo é massificar o mercado com a expansão do sistema privado, proliferar uma nova forma de consenso entre os trabalhadores na construção de uma cultura burguesa, e saturar a concorrência, barateando mensalidades pela racionalização/terceirização da estrutura de apoio, padronizando o material didático, aumentando o número de alunos nas turmas, precarizando as condições de trabalho de professores e aumentando uma profissionalização aligeirada, ofertas em cursos de “curta duração desprovido de ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico” (SAKURADA, 2013, p. 51).

No sentido dessa massificação do ensino, o sócio da Pátria (primeiro fundo constituído em 2003), Alexandre Saigh, informou a revista Inovação Educação que pensaram em desistir do ramo educacional, mas o lucro da empresa aumentou com a entrada da Pátria na Anhanguera, o que elevou o número de estudantes de 9 mil para 440 mil em 2012. Segundo Saigh o questionamento era para saber onde poderiam crescer mais, de acordo com ele: “veio o ensino à distância que deu um fôlego de mais cinco ou seis anos para permanecer na empresa e onde enxergamos ser possível melhorar a qualidade do ensino. Gravamos aulas com o Gilmar Mendes (ministro do Supremo Tribunal Federal) e com o Al Gore (ex-vice-presidente dos Estados Unidos) que foram reproduzidas para centenas de alunos. Isso seria impossível em uma aula presencial” (Disponível na Revista Inovar Educação).

Foi nesse segmento do ensino à distância, que o grupo americano Advent investiu na compra de ações na Kroton, Iuni e na Unopar, alavancando a receita, em 2011, para R\$ 786 milhões. Segundo sócio da Advent Brasil, o argentino Juan Pablo Zuchini: "a Kroton foi nossa primeira aquisição em educação no mundo. O Brasil acabou gerando expertise e adquirimos outras empresas de ensino nos Estados Unidos e Europa" (Disponível na Revista Inovar Educação).

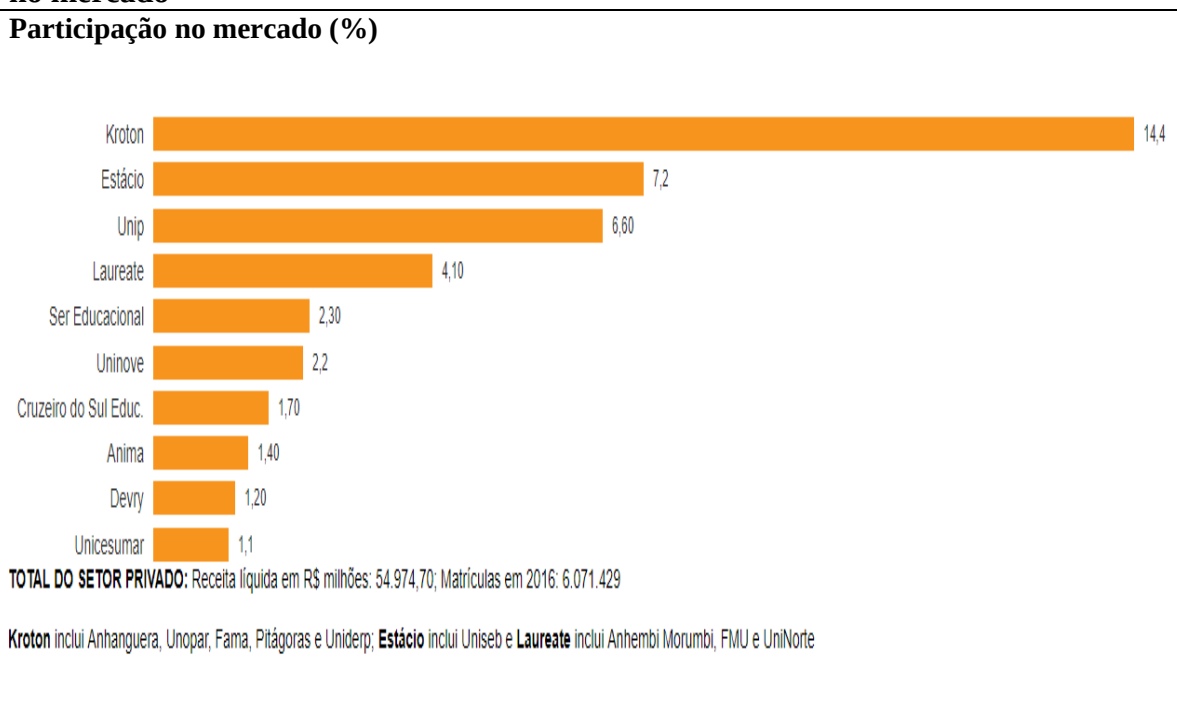
O grupo GP com a Estácio investiu na “exclusividade” do seu material acadêmico – em sua maioria composto por resumos simplórios – e na criação de um programa de bonificação para os melhores professores – que tem provocado o aumento da competitividade.

O fundo inglês Actis (dono do Grupo Cruzeiro do Sul e da rede de idiomas CNA) e o brasileiro BR desde 2012, por sua vez, tem preferido o caminho de faculdades de tamanho intermediário com qualidade acadêmica “diferenciada”. Segundo o economista Paulo Guedes (2015, p. 3) (dono da BR investimentos) em informação à

revista Inovar Educação: “[...] os grupos massificados não estão com o pé na realidade. O futuro da educação é investir em faculdades temáticas, com qualidade diferenciada, e muita tecnologia”. Nesse sentido, a concepção de formação é direcionada para a técnica e a massificação.

A proposta é apostar em “faculdades premium” para um grupo seletivo de consumidores embebidos por valores neoliberais. Para os acionistas desses grupos o objetivo é crescer ainda mais e melhorar o desempenho no mercado, no gráfico a seguir nota-se a elevada porcentagem de investimento desses grupos em 2016.

Gráfico 03 – A participação dos maiores grupos educacionais privados do Brasil no mercado



Fonte: Hoper Educação, 2016.

O segundo grupo com maior participação no mercado, em 2016, foi a Estácio com 7,2 %, seguido da Unip com 6,6 %. Ambos possuem ações negociáveis no Mercado Bovespa e na bolsa de valores internacionais, desde 2008, fazem parte dos principais ativos do Novo Mercado da bolsa brasileira. Os volumes financeiros da Estácio em mapeamento feito nessa bolsa, em 2017, giraram em torno de R\$ 10.304.077,00.

A proposta da instituição para aumentar seu volume financeiro e ações no mercado é preparar cidadãos conscientes, criativos, competentes e responsáveis que possam viver com dignidade e qualidade, promovendo a auto-realização humana e o

espírito empreendedor e contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social (informação disponível online no projeto pedagógico da instituição).

Para alcançar esta proposta, a Estácio (2017, p.8) busca desenvolver:

- As potencialidades do ser humano integral;
- As respostas aos desafios da vida e da sociedade;
- A fraternidade universal e o respeito a todas as criaturas;
- A preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável;
- Educar para a paz, estimulando a harmonia pessoal e social e a construção do bem estar social a criatividade cultural⁸⁸.
- O desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, promovendo a integração entre a ciência e a arte;
- O desenvolvimento da solidariedade humana, por meio a preservação e do aperfeiçoamento dos valores perenes da humanidade;
- Desenvolver lideranças positivas, criativas, participativas e de visão holística à luz das mais sábias declarações e princípios, definidos no projeto acadêmico da Instituição;
- Preparar pessoas capazes de promover o desenvolvimento da sociedade em que vivem, incentivando a prosperidade solidária.

Suas grandes diretrizes de ação política e a perspectiva do progresso financeiro estão alicerçadas na expansão das propostas *online* no ensino de graduação, de pós graduação, nas atividades de extensão e na inclusão digital dos participantes do processo educativo. A metodologia utilizada é a *empowerment* que debate os valores e os princípios contidos na Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda, concordando com a construção da “sociedade do conhecimento” presentes nos documentos do Banco Mundial, Unesco e a OMC, tem como características a “delegação de poder, o comprometimento dos envolvidos em contribuir para as decisões estratégicas e a busca de consenso em torno das propostas referentes aos diversos setores/áreas da comunidade acadêmica” (ESTÁCIO, 2017, p. 7).

⁸⁸ Segundo Iamamoto e Carvalho (2009), o Serviço Social enquanto profissão demandada pelos setores dominantes da sociedade surge orientado pelo objetivo de ajustar estes indivíduos ao contexto no qual estão inseridos, fundamentado nos valores da paz, da harmonia e justiça social e do bem comum. Para tanto, os assistentes sociais centravam sua atuação na sistematização da ajuda e da caridade, sob o fundamento tomista da Igreja Católica. Netto (2011, p. 109) caracteriza esta fase do desenvolvimento profissional como Serviço Social Tradicional, demarcado por uma “prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, parametrada por uma ética liberal burguesa e cuja teologia consiste na correção”.

Assim como na proposta dos organismos internacionais para a educação do século XXI, os princípios da Estácio, presente no seu projeto institucional, buscam o aprender a aprender – com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas aplicáveis ao projeto de vida pessoal e profissional; o aprender a conviver – com propostas de soluções e abertura para o desenvolvimento de valores de qualidade e de produtividade e o aprender a fazer estimulando o desenvolvimento das habilidades necessárias à atividade profissional.

De acordo com o projeto institucional da Estácio, tais saberes direcionados ao estudante o torna um consumidor e produtor do conhecimento vinculado aos ideais da ética, da responsabilidade, da cidadania, da solidariedade e do espírito coletivo, e ao atendimento das necessidades da comunidade regional e local.

Observa-se, diante do exposto, princípios e objetivos institucionais direcionados, exclusivamente, para adequação o ensino ao trabalho. Um fazer acrítico e fragmentado que naturaliza e culpabiliza os indivíduos ao introduz valores de responsabilidade, de solidariedade sem a devida mediação com as próprias contradições inerentes à ordem vigente em concordância com o Ministério da Educação que por meio do INEP cria mecanismos diferenciados de avaliação para esse tipo de ensino.

Nesse contexto, não se requisita um perfil crítico preocupado com os direitos e a cidadania, com capacidade de pesquisar a realidade e defender a mobilização social e a educação emancipatória. Ao contrário, “o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação” (CFESS, 2015, p.16).

É uma formação técnica e pragmática com centralidade, apenas, no ensino. Ao ser questionado pela Folha de São Paulo⁸⁹, em 2001, sobre a razão de as universidades privadas não se destacarem em pesquisa, João Uchôa Cavalcanti Netto (proprietário da Estácio) respondeu: "As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada. É uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora".

E continua sua entrevista afirmando não ser "uma pessoa muito interessada em educação", seu interesse é “na Estácio de Sá, isso é que importa. Estou interessado no Brasil? Não. Na cidadania? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá... uma

⁸⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0212200101.htm>

instituição que quer dar o melhor ensino possível às pessoas". Para o proprietário estudar deve ser uma opção: "Se você chega ao Nordeste, em certas regiões, tem um menino trabalhando com 12 anos... aí vem o cara com a educação e diz que ele tem que ir para o colégio. Não tem que ir para o colégio, não. Ele pode não ir e estar muito bem". Ademais, informa que o crescimento da Estácio se deve a demanda e aos preços dos cursos.

Essas afirmações encaixam-se, perfeitamente, com as mudanças qualitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho para produção, bem como na aparelhagem estatal, na sociedade civil e na produção das inovações tecnológicas imprescindíveis ao aumento da produtividade e precariedade (NEVES; FERNANDES, 2002). Abre-se espaço para o uma formação baseada no efêmero e no molecular. O descontínuo da nova 'sensibilidade' na sua singularidade empírica, deslocada da totalidade social – de suas intrínsecas dimensões universalidade-particularidade-singularidade (NETTO, 1996).

Essas transformações societárias inflexionam a construção de formação profissional crítica, haja vista a translação da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural (produção, divulgação, consumo) e o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos (televisão, vídeo, a chamada multimídia) (NETTO, 1996). O empresariado organiza-se para uma nova etapa de sua expansão, desenhada, "em suas propostas ao governo, estas entidades buscam elaborar suas pautas de modo a pressionar por um consenso em torno de seus interesses, privilegiando-os" (VALE, 2011, p.189).

Caracterizada como uma "cortina de fumaça" a "cultura do consumo e do voluntariado" torna-se a principal bandeira dos grandes grupos empresariais educacionais e dos meios de comunicação. Essa é uma lógica que está intrinsecamente relacionada à econômica, tendo em vista o avanço do empresariamento e massificação do ensino, mas também a esfera política e cultural, a qual consolida um novo modelo de universidade e gestão da educação superior que defende uma "fast universidade", barata, rápida, padronizada, com financiamento autossustentável, mestrados curtos e pagos para elite, doutorados curtos para docência e pesquisa adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital (BOSCHETTI, 2016).

Segundo a autora, esse cenário representa a segunda fase de adequação da educação aos protocolos de Bolonha dos anos 1990. Essa fase reatualiza e concretiza o

“Espaço Europeu do Ensino Superior” construído no “Fórum Político de Bolonha” em 2009 e no “II Fórum Político de Bolonha” em 2010, organizado por Ministros da Educação dos países aderente. Nas palavras de Boschetti (2016, p.15) a formação do Fórum Político de Bolonha “vislumbra nitidamente a expansão mundial de suas diretrizes, com o objetivo de criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação”.

Com esse intuito de adequação da educação as diretrizes de Bolonha que se ramificou o exemplo emblemático do Ensino à distância no Brasil, seu marco fundamental está na LDB/ 1996 e na criação da Secretária de Educação a Distância, bem como nos decretos 2494/98 e 2561/98. O primeiro decreto caracteriza o ensino à distância como capaz de promover a auto-aprendizagem pela mediação de materiais didáticos organizados e veiculados aos meios de comunicação. O segundo decreto trata do credenciamento dos cursos à distância.

A Lei 9. 392/96 defende o incentivo ao desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, e de educação continuada, e a criação da Universidade Aberta, e, 2006, com o presidente Lula impulsionaram “o projeto de “crescimento econômico” brasileiro, conforme as escolhas que tem sido feitas a partir da implementação do projeto neoliberal no Brasil, com ares de neodesenvolvimentismo” (CFESS, 2015, p.15).

Essa expansão do ensino à distância é implementada pela administração neoliberais do Estado que transformam a educação enquanto direito em mera moeda para o lucro (GENTILI, 1996), mesmo o Ministério da educação advogando que o EAD deve tem alguns critérios de qualidade, entre eles o compromisso dos gestores; o desenho do projeto; a equipe profissional multidisciplinar; a comunicação/interação entre os agentes; os recursos educacionais; a infra-estrutura de apoio; a avaliação contínua e abrangente; o convênios e parcerias; a transparência nas informações e a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2003), mas na prática é uma modalidade de ensino utilizada para gestão empresarial.

No reforço a essa prática o banco por meio do documento “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” utiliza o ensino superior como estratégia de alívio da pobreza para privatiza-lo. O novo consenso “encontra sua expressão mais visível nas estratégias de combate à pobreza, que

apresenta um novo quadro de referências marcadas pela ideia de desenvolvimento que vai sendo atrelado a diferentes adjetivos: liberdade, equidade, justiça, sustentabilidade” (MAURIEL, 2013, p.103).

Como ressalta Pereira (2008), a educação transforma-se em forte campo de exploração capitalista, com sua transmutação em serviço, há ainda a intensificação da propagação por parte dos organismos internacionais da promessa ideológica da educação enquanto meio de alívio da pobreza e desenvolvimento nacional⁹⁰.

A finalidade desses organismos internacionais é de introduzir mudanças na política cambial, equilibrar a balança de pagamentos, diminuir as restrições alfandegárias e não alfandegárias, reduzir as tarifas públicas e impor um rigoroso controle fiscal e orçamentário para superar os obstáculos estruturais acarretados pela crise, baseados em um assistencialismo precário que elegem determinadas ‘clientelas’ como centro da atenção que o conceito de pobreza adentra na formulação e avaliação das políticas sociais (MAURIEL, 2013).

O discurso da ampliação do acesso à educação para os países periféricos se apresentava, nesse contexto, segundo Lima (2007) como um argumento significativo para criar o fetiche da democratização e aumentar o índice de escolarização, omitindo a focalização do investimento nos níveis baixos da educação e defendendo uma expansão democrática via setores privados, tem-se, na verdade, um alinhamento da política de educação à direção geral do projeto neoliberal.

Dessa maneira, as políticas sociais focalizam-se na pobreza, reduzindo-se ao aumento de “capital humano” ou de “capacidade humana” ao afirmar a “autorresponsabilização dos indivíduos pobres” (PEREIRA, 2008) mediante o discurso do empoderamento social e da equidade social, ou seja, uma concepção de justiça cujo “princípio se refere ao estabelecimento de mínimos sociais, a fim de garantir a manutenção da força de trabalho sob as condições exigidas pela flexibilização, precarização e desregulamentação”, retirando a universalidade da política e contribuindo para a reprodução ampliada do capital na atualidade (MAURIEL, 2013, p.109).

⁹⁰ O serviço social surge, justamente para responder este conjunto de demandas do patronato (hoje em dia o Estado) no sentido de cumprir uma função social de cunho ideológico e perspectiva conservadora, direciona sua intervenção à grande maioria da população pobre e trabalhadora, que distinta e antagonicamente, espera dos profissionais um posicionamento questionador da exploração e dominação às quais esta população é submetida (NETTO, 2011).

O estímulo a esse tipo de educação camuflado pelo discurso de combate à pobreza, mas centrado na lucratividade das empresas educacionais subordina a qualidade do ensino e da formação universitária, precarizando as formações profissionais através de um perfil profissional técnico, focalista, pragmático e acrítico, totalmente, incompatível com a concepção de educação e perfil profissional expresso nas diretrizes curriculares da ABEPSS, construída pelos órgãos de representatividade do Serviço Social.

2.3 As diretrizes curriculares para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS e sua incompatibilidade com o ensino à distância

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, resultado de um amplo debate no Movimento de Reconceituação na América Latina (MR)⁹¹ e do Processo de Renovação no Brasil⁹² em suas diferentes vertentes, são parâmetros para a formação profissional enquanto dimensões do projeto ético-político do Serviço Social que, por sua vez é resultado de um amplo movimento de crítica ao conservadorismo⁹³ no interior da profissão.

Esse movimento de crítica é desenvolvido no processo de renovação, a qual teve a presença de três direções teóricas política e culturais: 1) a perspectiva modernizadora; 2) a perspectiva da reatualização do conservadorismo e 3) a perspectiva da intenção de ruptura com o conservadorismo societal e profissional (NETTO, 2011).

A primeira reflete o pensamento e as posturas do segmento profissional predominante naquele contexto, cuja preocupação central era a de adequar o Serviço Social às demandas do Estado burguês da ditadura militar. Para tanto, privilegia a busca

⁹¹ O MR se expressou basicamente, através das concepções e posturas de dois grandes blocos: os modernizadores e os que apostavam na ruptura com o Serviço Social tradicional e com a ordem capitalista, ou seja, os reformistas-democratas e os radical-democratas (NETTO, 2005).

⁹² A renovação se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação, e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional – esta é a evolução que leva da ação quase que exclusiva do CBCISS ao debate nas escolas (principalmente nos cursos de pós-graduação) e, posteriormente, à conjunção desses dois espaços com aqueles de organizações estritamente profissionais. Neste processo, rebatem tanto o peso novo que vão adquirindo as agências de formação (postas a sua ampliação e a sua inserção acadêmica) quanto às implicações da organização da categoria (posto o mercado nacional de trabalho) [...]. (NETTO, 1996, p.153)

⁹³ De acordo com Barroco (2009, p. 172), o conservadorismo é um pensamento cuja função social é a de se colocar como o principal alicerce do capitalismo, “contrário às ideias do Iluminismo, do liberalismo e do utilitarismo, [...] fundamenta-se na valorização do passado, da tradição, da autoridade baseada na hierarquia e na ordem; nega a razão, a democracia, a liberdade, a igualdade, a indústria, a tecnologia (...), nega todas as conquistas modernas”.

pelo aperfeiçoamento do arsenal técnico-operativo enquanto estratégia para uma melhor e mais adequada implementação das políticas sociais vigentes. O tecnicismo mantém, portanto, a necessária vinculação teórica com o pensamento conservador, preservando valores como o da liberdade individual, da justiça, da paz e da harmonia social, consolidando um conteúdo reformista burguês.

A perspectiva modernizadora está presente nos documentos de Araxá (1967)⁹⁴, Teresópolis (1970)⁹⁵ e na prática profissional técnica. Composta por matrizes teóricas diversificadas, essa perspectiva, influenciou inúmeros trabalhos de profissionais e docentes na segunda metade dos anos sessenta e o final da década seguinte, cujas reflexões basearam-se na construção de uma “metodologia do serviço social”⁹⁶, valorizando a microatuação e o desenvolvimento do humanismo abstrato (NETTO, 2011).

Segundo Netto (2011, p.192), as formulações do Documento de Teresópolis direcionam as mudanças sobre três lógicas: “apontam para a requalificação do assistente social, definem nitidamente o perfil sociotécnico da profissão e a inscrevem conclusivamente no circuito da “modernização conservadora””. Todo o discurso profissional arrancado desta tensão entre o “tradicional” e o “moderno” – que será resolvida pela subsunção do primeiro ao segundo refere-se “as exigências do processo de desenvolvimento mundial que vêm impondo ao Serviço Social, sobretudo em países ou regiões subdesenvolvidas, o desempenho de novos papéis” (NETTO, 2011, p. 168).

O segundo momento da Renovação do Serviço Social no Brasil, conhecido como a reatualização do conservadorismo tem seus alicerces no catolicismo e nos privilégios aos componentes mais conservadores da tradição profissional, mostrando-se

⁹⁴ Realizado na cidade de Araxá em Minas Gerais, o seminário se caracterizou pela busca da ruptura com o “tradicionalismo” profissional – mesmo que seja de forma aparente essa ruptura. No plano teórico (por assim dizer), o documento está carregado de intensas contradições, isto porque, permanece ainda uma valorização da microatuação – na perspectiva do atendimento a indivíduos com desajustamentos familiares e sociais – e o plano de macroatuação ligada à visão global do homem – o desenvolvimento pleno do homem ligado ao humanismo abstrato.

⁹⁵ No *Documento de Teresópolis* a ênfase é colocada na *Metodologia do Serviço Social*, este se diferencia do texto de Araxá apenas no sentido de seu direcionamento prático, pois, este se colocará como uma formulação decisivamente prático profissional. Destarte que, apesar de um apelo maior a adoção de práticas sistematizadas a partir de uma metodologia derivada das ciências sociais, o que se verifica é uma equalização dos procedimentos tradicionais através de uma roupagem formal do estrutural-funcionalismo configurando assim uma “modernização conservadora”.

⁹⁶ Respalda todas as discussões acerca da “teorização do serviço social” neste período. A interação entre o aprofundamento teórico rigoroso e a prática renovada, politicamente definida, constitui elemento decisivo para superar as armadilhas ideológicas incorporadas pela profissão em sua evolução histórica: o voluntarismo, a prática rotineira e burocratizada, as tendências empiristas, o alheamento central do modo de vida do povo e o desconhecimento do saber popular etc. (IAMAMOTO, 2004, p. 37).

contrário às inovações que a perspectiva modernizadora introduziu no Serviço Social, encobrir-se por uma dupla crítica: à concepção teórica pautada no estrutural-funcionalismo de base positivista e às incidências da tradição marxista.

O objetivo dessa perspectiva é fundamentar as lacunas teóricas e metodológicas deixadas pela modernização conservadora, buscam barrar os avanços já alcançados com a retomada do pensamento crítico. Os “reatualizadores” recuperam os componentes mais estratificados e conservadores presentes na história da profissão, todavia sob o invólucro de um novo referencial teórico baseado na fenomenologia. Esta proposta recuperou o eticismo abstrato expresso “na humanização (cristã tradicional ou de fundo existencialista), (...) [na] valorização ‘profunda’ da personalidade, das ‘realidades psíquicas’, das ‘situações existenciais’ etc.” (NETTO, 2011, p.158).

Nesse sentido, o segmento católico reatualizado reabsorveu valores como a centralidade da pessoa humana nas relações sociais, a autodeterminação do homem, a ajuda psicossocial que, por sua vez, de acordo com Netto (2011), não deixam de estar associados a outros, presentes desde a origem da profissão, tais como: dignidade humana, perfectibilidade humana, sociabilidade humana. Com este “horizonte” conservador o Serviço Social tanto na prática como na teoria, se voltou para microatuação, o subjetivismo e a aparência na abordagem dos fenômenos sociais, referendando, portanto, a ordem burguesa.

Embebidos do pensamento fenomenológico os assistentes sociais defensores de uma reatualização do conservadorismo utilizaram como estratégia uma crítica as correntes teóricas positivistas que orientaram o processo de modernização do Serviço Social. A crítica se concentra em dois aspectos da teoria positivista, o primeiro diz respeito à “interpretação causalística (e fatorial) da socialidade” e o segundo é em relação à “asepsia ideológica do conhecimento”.

A explicação (causal) dos fenômenos sociais é deslocada para a sua compreensão (fenomênica); a asepsia é rejeita e denota-se uma explícita influência religiosa cristã (idem, p.205). Essa “vertente inspirada na fenomenologia, que emerge como metodologia dialógica, apropriando-se também da visão de pessoa e comunidade de E. Mounier (1936) dirige-se ao vivido humano, aos sujeitos em suas vivências [...]” (YAZBEK, 2009, p. 8).

Já nas argumentações contrárias ao pensamento crítico, essa vertente teórico-metodológica da reatualização do conservadorismo na profissão não trava um debate

direto e apropriado com esse pensamento emergente (desde o movimento de Reconceitualização)⁹⁷ apesar de utilizar-se de algumas categorias caras ao marxismo e por vezes “parece mesmo ignorá-lo (o marxismo) e não estabelece com ele qualquer polêmica franca e frontal [...]” (NETTO, 2011, p. 207).

Na contracorrente destas formulações, estudiosas da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais busca transpor o debate da reatualização conservadora para uma ótica de ruptura seminal com o conservadorismo e consequentemente com o processo de modernização (NETTO, 2011). Tem-se, a partir disso, a intenção de ruptura (terceira direção da renovação) com base na perspectiva crítica buscando romper com as concepções conservadoras presentes nos fundamentos da profissão.

Nesse lastro, o Serviço social aproxima-se dos movimentos sociais, conquista reconhecimento acadêmico com a criação dos programas de pós-graduação e passa a questionar os suportes teóricos, políticos, éticos e ideoculturais da sociedade burguesa e as concepções endógenas na profissão, o que permite o enfretamento e a denúncia do conservadorismo societal e profissional⁹⁸.

Sendo assim, é com o afloramento da luta pela abertura democrática que o movimento de intenção de ruptura encontra terreno fértil para ramifica-se com o pensamento crítico marxista aos “seguimentos profissionais ponderáveis”⁹⁹ (idem, p. 248). Portanto, com a introdução do pensamento crítico marxista no Serviço Social emerge o debate acerca da materialidade histórica da profissão, do seu embricamento com a emergência do capitalismo na sua fase monopólica¹⁰⁰, do seu compromisso com a

⁹⁷ Cabe mencionar que as primeiras aproximações da profissão com as produções marxistas se caracterizam por alguns reducionismos típicos de leituras feitas a partir de obras não originais do pensamento de Karl Marx. Segundo Yazbek (2009, p.9) [...] quer pelas abordagens reducionistas dos marxismos de manual, quer pela influência do cientificismo e do formalismo metodológico (estruturalista) presente no “marxismo” althusseriano (referência a Louis Althusser, filósofo francês cuja leitura da obra de Marx vai influenciar a proposta marxista do Serviço Social nos anos 60/70 e particularmente Método de B.H, tem-se um marxismo equivocado que recusou a via institucional e as determinações sócio históricas da profissão. Deve-se isso as dificuldades enfrentadas pelos assistentes sociais em acessar as obras marxianas em plena conjuntura ditatorial.

⁹⁸ Inicialmente o debate se restringe ao âmbito acadêmico só podendo ultrapassar as barreiras da universidade a partir da “reinserção da classe operária na cena política brasileira desatando uma nova dinâmica na resistência democrática”.

⁹⁹ “[...] a perspectiva de intenção de ruptura depende, mais que outras tendências operantes no Serviço Social, de um clima de liberdades democráticas para avançar no seu processamento” (NETTO, 2011, p. 249).

¹⁰⁰ “O esclarecimento cuidadoso da inserção da profissão na divisão sociotécnica do trabalho e sua localização na estrutura sócio-ocupacional e a compreensão histórica da sua funcionalidade no espaço de mediações entre classes e Estado redimensionam amplamente o alcance e os limites da intervenção, bem como o estatuto das suas técnicas, objetos e objetivos” (NETTO, 2011, p.303).

classe trabalhadora e com a definitiva recusa as formas tradicionais/conservadora da profissão.

O segmento progressista e crítico põem em questão a ordem burguesa e a funcionalidade do Serviço Social a esta ordem, rompendo com a pseudoneutralidade política até então assumida pelos setores mais conservadores. É mediante essa tentativa de rompimento que o marxismo adentra a profissão e marca sua redefinição tanto teórico-metodológica como prático-filosófica¹⁰¹, possibilitando a profissão ampliar seu horizonte ideocultural para construção de um projeto profissional comprometido com um projeto de classe emancipatório centrado na — totalidade social, dialética e ontologia do ser social.

Neste sentido, assume-se o caráter político da profissão na defesa de um projeto de classe em disputa na sociedade – o projeto da classe trabalhadora, rompendo com os valores profissionais até então hegemônicos – assumindo outro projeto profissional e de classe pautado no pluralismo, na democracia, na igualdade social, na não exploração e discriminação de classe, raça, etnia e gênero, na emancipação humana como fim último.

A aproximação à teoria social crítica de raiz marxiana permitiu o avanço nos estudos sobre pesquisa/método¹⁰² e a apreensão do Serviço Social enquanto profissão inserida na esfera da produção e reprodução da vida social, mais especificamente, na divisão sociotécnica do trabalho, enquanto uma especialização do trabalho coletivo (IAMAMOTO, 2012). Com essa concepção a profissão é apreendida não mais como uma “vocação”, ou uma extensão da militância católica, direcionada à prática “caritativa”, mas como uma intervenção profissional que atua no âmbito de processos e relações de trabalho.

Desse modo, o processo de maturação intelectual que a profissão começa a vivenciar, munindo-se de referenciais teóricos-críticos, permitiu um intenso diálogo

¹⁰¹ Deve parte desse reconhecimento ao momento de expropiamento acadêmico com a obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho.

¹⁰² Vale salientar, que antes da aproximação com o método marxista e suas categorias heurísticas (contradição; totalidade; historicidade e mediação), a professora Leila Lima Santos chegou a apresentar na Convenção da ABESS, em São Luís – MA, em 1971 uma proposta para a formação profissional baseada no método BH, cuja influência atingiu certos segmentos profissionais, particularmente aqueles mergulhados no positivismo. A preocupação dos seus formuladores em imprimir à profissão o caráter de um projeto alternativo ao tradicionalismo, não teve, do ponto de vista teórico-metodológico, o rigor necessário para aportar à profissão de um arcabouço que expressasse [...] ‘as mediações necessárias entre profissão e sociedade’, mas isso não retira sua importância para o fortalecimento da perspectiva crítica no Serviço Social (AMARAL E CÉSAR, 2008).

com fontes inspiradoras do conhecimento desdobrando-se num encontro de nova qualidade com a tradição marxista (YASBEK, 2009).

Assim, a aproximação da profissão com a vertente crítica-dialética a partir do contato direto com as obras de Marx e demais autores fiéis ao seu pensamento – sobretudo ao seu método de análise – possibilitou mudanças significativas no âmbito profissional, não somente em relação aos referenciais teórico-metodológicos, quanto também ao próprio fazer prático-operativo profissional (SIMIONATO, 2009).

É no bojo da entrada das ideias neoliberais no Brasil que na contracorrente o Serviço Social firma seu projeto profissional articulado com a emancipação humana, esse por sua vez é fruto das reformulações do Currículo, em 1981, e do Código de Ética, em 1986, como momento de aprofundamento teórico em torno da ética e de afirmação da direção social tomada na Reconceitualização (NETTO, 2006).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares, como um dos pilares do projeto ético político¹⁰³, passam a ser entendidas como um conjunto de orientações que estabelecem a base comum para todos os cursos de Serviço Social no país, de forma que a partir dessas orientações as Instituições de Ensino possam elaborar o seu Currículo Pleno, pautado num projeto de formação profissional historicamente construído ao longo dos anos 1980 e 1990 pela ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Logo, a orientação de formação profissional expressos nessas diretrizes não se confunde com uma simples preparação para o emprego, muito menos para formar quadros profissionais. É um projeto profissional que articula ensino/pesquisa/extensão para apreensão das múltiplas determinações da realidade, que apresenta longo alcance em assentar o ensino-aprendizado na dinâmica da vida social e posicionar o profissional na realidade socioinstitucional (KOIKE, 2009).

Nesse processo, construiu-se um novo *ethos*, centrado no posicionamento da negação do conservadorismo e na afirmação da liberdade como princípio fundamental, este sendo reafirmado na vida cotidiana, na participação e política, no trabalho, no enfrentamento a novas necessidades, nas escolhas e posicionamentos de valor, na recusa de papéis tradicionais e na incorporação de novos referenciais ético-morais (BARROCO, 2009).

¹⁰³ Esse projeto construído coletivamente apresenta a auto-imagem da profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimita e prioriza seus objetivos e funções, formula requisitos (teóricos, práticos, e institucionais) para seu exercício, prescreve normas para a conduta profissional e estabelece as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com outras organizações e instituições sociais privadas e públicas (NETTO, 2006).

O projeto profissional avança nas suas bases teóricas e éticas e as Diretrizes Curriculares (1996) inovadoras contribuíram/contribuem para o direcionamento do processo de formação profissional e para construção de um *ethos* crítico sustentado em três núcleos de fundamentação (ABEPSS, 1996):

- O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o qual compreende um conjunto de fundamentos ético-políticos e teórico-metodológicos de modo a proporcionar ao estudante de Serviço Social a compreensão do ser social enquanto totalidade histórica, além de fornecer os elementos necessários e fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa e de seu movimento contraditório;
- O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, o qual compreende os fundamentos que levam à compreensão dessa sociedade, ressaltando as suas características históricas particulares que orienta a sua formação e desenvolvimento urbano e industrial, em suas diversidades regionais e locais. Tal núcleo destina-se ainda na análise do significado do Serviço Social e seu caráter contraditório, no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado;
- O núcleo de fundamentos do trabalho profissional o qual abrange todos os elementos constitutivos do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo, abarcando: sua trajetória histórica, teórica, técnica e metodológica, os componentes políticos e éticos que englobam o exercício profissional, a pesquisa, o estágio supervisionado, o planejamento e a administração em Serviço Social.

Esses três núcleos representam na formação profissional à superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem que outrora caracterizava os fundamentos do Serviço Social, proporcionando uma formação alicerçada na perspectiva de totalidade, a qual não hierarquiza, classifica e nem autonomiza os núcleos, agregando, assim, “um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (ABEPSS, 1996).

A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS define para a formação 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 do desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da apreensão das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e a identificação das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais” (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Cabe destacar que as atuais Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996) da antiga ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social) expressam inúmeros avanços, dentre eles:

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 (ABEPSS, 2014, p. 5).

Seu desenvolvimento deveu-se aos debates provenientes do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBA), realizado em 1979, conhecido como “Congresso da Virada”, na direção da construção das bases para o Currículo Mínimo de 1982¹⁰⁴, nos quais se pensou o projeto de profissão, no que tange à formação profissional, construindo, assim, uma base concreta para o processo de consolidação das diretrizes de 1996.

O processo desencadeado na reforma curricular deve-se a atuação coletiva dos sujeitos envolvidos por meio de ampla mobilização profissional e estudantil, com realização de oficinas em âmbito local, regional e nacional, garantindo o pluralismo nos debates e transparência nas decisões. Entre 1994 e 1996, registram-se diversos momentos coletivos envolvendo a comunidade acadêmica e toda a categoria profissional em um amplo e democrático debate sobre as Diretrizes Curriculares,

¹⁰⁴ O Código de Ética de 1986 e o Currículo de 1982 são influenciados pela construção teórica de Gramsci, marcados pela explicitação da direção social da formação e prática profissional e o compromisso ético-político com a classe trabalhadora. A aproximação com a produção gramsciniana representa um grande avanço na intenção de ruptura, pois possibilita à categoria reavaliar sua retirada dos espaços institucionalizados, bem como potencializa a compreensão da contradição inerente ao fazer profissional e a realidade social e propicia a apreensão da coexistência entre hegemonia e contra-hegemonia, reconhecendo a profissão como contribuinte da construção de uma nova hegemonia. (SILVA, 2016, p. 37). Na Convenção Geral da ABESS em 1993 indica-se a necessidade de uma revisão do Currículo Mínimo de 1982, como resultado do avanço teórico crítico construído pela categoria nesse período “Com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional, face às exigências contemporâneas” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 58).

contabilizando 200 oficinas locais, em 67 unidades de formação acadêmicas filiadas à ABESS, 25 oficinas regionais e 02 nacionais (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Ao discutir sobre a análise da implementação dessas diretrizes (1996) nos currículos nos cursos de Serviço Social, Boschetti (2004), enfatiza dois aspectos centrais: o primeiro refere-se às análises endógenas da profissão, haja vista os princípios, os fundamentos e a direção de formação que defendemos para o Serviço Social, contidos nessa proposta de Diretrizes. Essas vislumbram uma criticidade totalizante, todavia, em uma conjuntura de crise e de massificação da formação tecnicista essas sofrem tensionamentos que podem complexificar a sua materialização, por isso é preciso ter cuidado com o que queremos e o que é demandado pelo mercado, essas contradições precisam ser apreendidas e enfrentadas. O segundo refere-se à dificuldade em se falar num único desenho de currículo, haja vista os as instituições com aval do MEC construírem seus currículos numa concepção de flexibilização própria do modo de produção atrelada às tecnologias. Assim, na formação existem diferentes currículos, com diferentes perspectivas, isso compromete um perfil profissional crítico orientado pelas Diretrizes da ABEPSS.

É na preocupação com esse desenho de currículo cimentado em um perfil crítico e propositivo das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), que o MEC, na longa tramitação do processo de sua homologação (1997-2001), descaracterizou o perfil profissional, suprimiu os princípios¹⁰⁵ e conteúdos das matérias indicados para a formação profissional, deixando assim as unidades de ensino sem referência, levando-as a implantar seus currículos conforme suas próprias apreensões. Diante disso, o projeto pedagógico proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), ao ser aprovado pelo MEC, sofre drásticas reduções e simplificações, que passam a comprometer a garantia de uma formação profissional generalista, como perspectiva de totalidade e socialmente referenciada.

¹⁰⁵ São esses: flexibilidade na organização dos currículos, ou seja, autonomia e possibilidade na definição das disciplinas, bem como de outros componentes curriculares; rigoroso trato histórico e teórico-metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção da teoria social crítica e da perspectiva de totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; construção das dimensões investigativa e interventiva, enquanto central para formação; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; exercício e respeito ao pluralismo, entendendo-o enquanto elemento factual da vida social; ética enquanto princípio formativo; e, indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

Segundo Iamamoto (2014, 617) nas Diretrizes para os Cursos de Serviço Social do MEC/2001 a direção social, os conhecimentos e as habilidades consideradas essenciais ao desempenho do assistente social são fortemente descaracterizadas:

Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava ‘[...] profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social’, o que foi retirado e substituído por ‘utilização dos recursos da informática.’ Na definição das competências e habilidades, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira [...] Também os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. [...] Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país. O conteúdo da formação passa a ser submetido livre-iniciativa das unidades de ensino condizentes com os ditames do mercado.

Os tópicos de estudos foram retirados do texto oficial acrescentando-se no seu lugar todas as especialidades. Essa desfiguração da direção crítica significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, nesse sentido, ele passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, em nome da flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, em concordância com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado (IAMAMOTO, 2014).

Corroborar-se com Boschetti (2004, p.24), que o esvaziamento das diretrizes curriculares promovido pelo CNE não é apenas uma simplificação do conteúdo original, mas “[...] expressão de uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade”.

Nesse sentido, essa política institucional de formação confronta-se com a proposta de formação das diretrizes curriculares da ABEPSS, articulada com as dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativa e ético-político e em consonância com o código de ética profissional e com a lei de regulamentação da profissão, conformando o direcionamento do projeto ético-político-profissional, comprometido com a formação e o exercício profissional crítico, na perspectiva da transformação societária.

Portanto, em um contexto de flexibilização do mundo do trabalho e, consequentemente, das formas de ensino profissional, o processo de formação do

Assistente Social enfrenta muitos desafios, principalmente porque se exalta uma formação profissional aligeirada e técnica para atender as exigências do mercado de trabalho.

No ensino à distância¹⁰⁶, por exemplo, a tendência é reduzir à transmissão de conhecimentos ao imediatismo e ao aligeiramento, comprometendo com isso a qualidade da formação, cuja consequência é a precarização e banalização do ensino superior público, pois o interessante do mercado é uma atuação acrítica e naturalizadora, sem questionamento as contradições presente na relação trabalho e capital.

Sendo assim, Iamamoto (2009, p. 43-44) pontua os principais desafios que se apresentam à profissão do Serviço Social, especificamente ao processo de formação:

- A exigência de rigorosa formação teórico-metodológica que permita explicar o atual processo de desenvolvimento capitalista sob a hegemonia das finanças e o reconhecimento das formas particulares pelas quais ele vem se realizando no Brasil, assim como suas implicações na órbita das políticas públicas e consequentes refrações no exercício profissional;
- Rigoroso acompanhamento da qualidade acadêmica da formação universitária ante a vertiginosa expansão do ensino superior privado e da graduação à distância no país;
- A articulação com entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho e dos direitos civis, políticos e sociais;
- A afirmação do horizonte social e ético-político do projeto profissional no trabalho cotidiano, adensando as lutas pela preservação e ampliação dos direitos mediante participação qualificada nos espaços de representação e fortalecimento das formas de democracia direta;
- O cultivo de uma atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos, potenciando a nossa autonomia profissional.

O projeto de formação profissional hegemonicamente defendido pela profissão encontra, com base nos desafios expostos, a oferta de uma formação em paralelo

¹⁰⁶ É uma “modalidade de ensino que possibilita ao setor privado uma rápida e lucrativa expansão de matrículas, constituindo-se como importante alternativa a um mercado cujo público consumidor apresenta históricas limitações financeiras” (PEREIRA, 2014, p. 18).

articulada às concepções hegemônicas da lógica neoliberal, de um ensino pragmático, que exclui a apropriação histórico-crítica do conhecimento humano e reifica as bases da reprodução da consciência alienada.

É nesse contexto, que nos anos 1990, a hegemonia teórica e política na profissão passa a ser questionada pelos adeptos do pensamento pós-moderno. Esses questionamentos estão inseridos em uma conjuntura de transformações societárias em curso, com severos rabatimentos tanto no plano político-econômico, como no sociocultural. Essas mudanças conjunturais desdobram no Serviço Social, reanimando e reagrupando correntes conservadoras presentes no interior da profissão (CANTALICE, 2013).

Esses extratos conservadores na profissão incorporam a desqualificação ao marxismo e a razão dialética, esvaziando a dimensão ontológica do real e impugnando o humanismo, a dialética, a totalidade, o método e a história. Tem-se, desse modo, uma aliança entre as tendências conservadoras da profissão e o neoconservadorismo pós-moderno no plano ídeo-político, cuja máxima é a recusa as metanarrativas construídas na modernidade, nesse sentido, sua inflexão prática volta-se para a micro atuação e a culpabilização dos indivíduos (CANTALICE, 2013).

Segundo Mota e Amaral (2014, p. 26-27) o século XXI impõe uma conjuntura bastante contraditória ao Serviço Social. Ao passo que a categoria chega neste marco com um arcabouço crítico institucionalizado, ela passa, também, a sofrer inflexões da “[...] ofensiva neoconservadora a qual reedita traços da vertente de modernização e de reatualização do conservadorismo, em oposição à tendência de ruptura” (NETTO, 1996).

Esses traços da “profissionalidade do Serviço Social, arraigados no seu substrato ídeo-teórico e cultural, perfilam a antimodernidade enquanto um componente propício à influência pós-moderna nessa especialidade do trabalho” (SANTOS, 2007, p.46). Sumariamente, o neoconservadorismo pós-moderno se expressa na formação profissional associada às tendências conservadoras sincréticas e ecléticas.

De acordo com Fonseca (2012, p.146):

A associação entre conservadorismo, sincretismo e sua expressão teórica, o ecletismo, responde aos requisitos que o mundo burguês coloca para as ciências sociais particulares: explicar a sociedade a partir do mascaramento da lógica que alimenta as relações de produção e reprodução social, operando uma cisão das relações sociais, em objetos específicos e particulares. Em relação à estrutura sincrética, a incorporação das teorias sociais, por parte do Serviço Social, foi, muitas vezes, marcada pela ausência de criticidade, quando o que contava era a soma de conhecimentos incorporados sem coerência entre eles. Foi assim à profissão incorporou o

pragmatismo e o empiricismo das ciências sociais. [...] O fortalecimento do empirismo, do pragmatismo, do voluntarismo e do conservadorismo, da fragmentação entre teoria e prática, conforme às tendências da pós-modernidade provocam um distanciamento dos paradigmas críticos totalizantes. O retorno do discurso da cultura profissional de que ‘na prática a teoria é outra’, onde o saber-fazer é superdimensionado, alinha-se à ‘razão instrumental’, ao crescente processo de burocratização da vida social presente na base do projeto capitalista e dos aportes teóricos do pensamento pós-moderno. A perspectiva pós-moderna tem se manifestado na produção teórica do Serviço Social, sob dois aspectos: na revitalização do conservadorismo, via irracionalismo pós-moderno, e na apropriação epistemológica da teoria social crítica tornando a base do seu sincretismo teórico.

O pós-modernismo¹⁰⁷ rechaça qualquer alternativa totalizante à ordem vigente, limita-se, em termos de posicionamentos políticos a resignação/conformismo com a possível vitória histórica do capitalismo, tendo em vista o fim das experiências socialistas. Entre aqueles denominados pós-modernos de contestação, como exemplo, Santos (2008), resumem-se a criticar a ordem vigente sob uma ótica fragmentada com base em múltiplas formas de identidade, negando, assim, a perspectiva totalizante e global (CARCANHOLO; BARUCO, 2017).

Assim, sua relação político-ideológica comunga com os posicionamentos do neoliberalismo, de uma nova era sob o predomínio da globalização comercial e produtiva e da terceira revolução tecnológica, representada pelo o aumento no fluxo internacional de bens e serviços, pela expansão das empresas transnacionais e de suas operações em distintos países, e de uma maior integração e interpenetração dos mercados financeiros (globalização financeira) (CARCANHOLO; BARUCO, 2017).

Trata-se de duas facetas ideológicas e políticas mistificadoras da realidade na fase contemporânea do capitalismo. O elemento comum a ambas é a lógica fetichista do capital combinada de forma dialética “à privatização da vida cotidiana, o culto à identidade micro e aos guetos, com a expansão totalizante e mundializada dos mercados globais” (CARCANHOLO; BARUCO, 2017, p.12). Em síntese, o neoliberalismo é a forma de inserção possível dentro desse novo mundo globalizado/mundializado para a postura pós-moderna.

¹⁰⁷ Pós-modernismo representa a convergência de quatro movimentos culturais diferenciados: a) as modificações desenvolvidas no campo das artes durante as últimas décadas, em favor da heterogeneidade de estilos, recorrendo à cultura de massas e, de uma forma bastante específica, ao passado; b) certa corrente de filosofia enquanto expressão conceitual dos temas explorados pelos artistas contemporâneos, conhecida, por alguns, como corrente pós-estruturalista, tendo em sua base o pensamento de Deleuze, Derrida e Foucault, que, embora com diferenças, enfatizaram o caráter fragmentário, heterogêneo e plural da nova realidade; c) essa “nova” arte e filosofia que refletem, de fato, modificações ocorridas no mundo social, englobadas por autores como Daniel Bell e Alain Touraine na categoria de sociedade pós-industrial; d) o pós-marxismo presente em autores como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com afirmação de um novo tempo histórico (uma nova era), pautados pelo rechaço à ideia de luta de classes como motor da história e dos trabalhadores como sujeito revolucionário pós-capitalista (CALLINICOS, 1993).

Nos marcos do ideário de “globalização econômica” e de “sociedade da informação”, com aporte da *internet*, as requisições da ordem hegemônica do capital, inflexionam a política de educação na medida em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passam a ser o elemento primordial para construção da “sociedade do conhecimento” conectada por redes.

Essa lógica mercadológica educacional tem como produto estratégico para atualização tecnológica e formação de professores da educação básica e superior, o EAD, no sentido de garantir uma “certificação em larga escala” (a partir da introdução de cursos de bacharelados nos marcos da diversificação dos cursos, das IES e das fontes de financiamento para ampliação da oferta) (LIMA, 2011).

Sendo assim, os discursos de reformas/mudanças na educação encabeçado pelos grupos mercadológicos educacionais baseiam-se na expansão do ensino como parte integrante de um mundo globalizado na “sociedade pós-industrial” informacional, mediada pela linguagem e as máquinas da informática. Um dos pensadores pós-modernos que atuam nessa direção e é utilizado nos programas de disciplinas e projetos pedagógicos das instituições de ensino que oferecem o curso de serviço social, é o Lyotard, segundo o autor (1988, p. 8), nesse cenário, “predominam os esforços (científicos, tecnológicos e políticos) no sentido de informatizar a sociedade”.

Outro autor pós-moderno utilizado é o Castells, o autor (2010, p. 93-94) advoga que ao invés de sermos mediados pelo trabalho, estamos interligados por redes, essas são “construção tecnológica e social de uma sociedade que se constitui em rede, na qual as pessoas vivem suas vidas e desenvolvem suas atividades em função de suas próprias decisões”.

A propagação dessas obras e artigos pós-modernos visam camuflar o processo de contrarreforma dirigida pelo Estado, desmobilizando a classe trabalhadora e legitimando o avanço do neoliberalismo. Concorde-se com Cantalice (2013, p. 244), que os argumentos utilizados por esses autores são os da “conectividade, acessibilidade e sincronidade” como substitutivos das categorias ontológicas e reflexivas de “explicação da realidade”, operando-se, nesse sentido, o deslocamento da compreensão do mundo a partir da ontologia social para o epistemogismo imaterial.

Trata-se da continuidade do projeto de “decadência ideológica” da burguesia buscando legitimidade científica não mais por meio do saber se este ou aquele teorema está verdadeiro, mas se é funcional ou não ao capital. Em lugar dos abandonos

preconceituosos na pesquisa, abre espaço para a má consciência e a premeditação da apologética (LUCKÁCS, 2001).

De acordo com Netto (1996) a ordem burguesa inaugura um período de “decadência ideológica”, operando sobre a reflexão racional de dois condicionantes articulados, mas distintos em sua operacionalização: o primeiro é a estrutura fenomênica, que recobre os processos sociais; e o segundo é a razão analítica, propiciadora da ação instrumental. A primeira tende a ofuscar a socialização da sociedade, a segunda tende a equalizar as relações manipuladoras similares as da ligação sociedade/natureza.

Pode-se afirmar a partir do exposto, que a burguesia “quando enfrenta períodos de estabilidade, de “segurança”, prestigia as orientações fundadas num “racionalismo” formal” (COUTINHO, 2010, p.16), ou em teorias e correntes de pensamento irracionais e subjetivistas. De acordo com Guerra (2011, p. 7):

Se a razão objetiva, as contradições sociais e a universidade se constituem nas próprias possibilidades de transformação da sociedade, cabe à classe burguesa, no sentido de conservar-se na condição de classe hegemônica, a negação destes traços constitutivos da vida moderna e ao fazê-lo, nega-se enquanto classe que incorpora interesses universais. Resta, então, a esta classe, adulterar o modelo de racionalidade pelo qual alcançou suas finalidades.

Nesse ínterim, o Serviço Social não ficou imune a estas tendências mais gerais da ofensiva das classes dominantes e dos seus intelectuais que tentam socializar, a todo custo, seus interesses particulares de modo a torná-los universais, generalizando-os para a toda sociedade. A profissão em meios a essas contradições busca redefinir suas estratégias e táticas para enfrentar “as problemáticas emergentes, seja no plano do exercício, da formação profissional, da produção de conhecimento ou mesmo no plano macrossocial, onde se incluem as articulações com as lutas sociais” (MOTA; AMARAL, 2014, p.25).

Um das suas estratégias tem como defesa a incompatibilidade do ensino à distância (baseado em pensamentos e teorias conservadoras e neoconservadoras pós-moderna) com a formação profissional crítica definida nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social da ABEPSS (1996). Essa defesa está presente em dois volumes sobre a referida incompatibilidade, bem como nos espaços de organização da categoria, entre eles, nas comissões de formação profissional dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e nos grupos de trabalho da ABEPSS e do CFESS.

Outro momento de defesa de uma formação laica, de qualidade e gratuita envolve a campanha, proibida por decisão judicial de ser divulgada, “Educação Não é *Fast Food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. Encabeçada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em parceria com a ABEPSS, os CRESS’s, a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), teve como objetivo denunciar a situação de precarização, mercantilização e financeirização da educação superior no Brasil na modalidade à distância.

Nessa direção, elenca-se o “Plano Nacional de Lutas em Defesa da Formação e do Trabalho Profissional” com atividades a serem construídas coletivamente entre as entidades em prol do fortalecimento do projeto de formação da ABEPSS, bem como o Projeto ABEPSS Itinerante cujos objetivos versam sobre a construção de espaços para debater com a base o fortalecimento de estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior mediante a difusão dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais (ABEPSS, 2012).

Nesses espaços são retomadas as orientações das Diretrizes Curriculares no sentido de enfrentar o aligeiramento da formação e o avanço das forças neoconservadoras que atravessam o Serviço Social, que reduzem à formação a um conjunto de repasses de conteúdos e procedimentos de intervenção numa direção tecnicista e meramente funcional aos interesses do mercado (ABEPSS, 2012).

Também é recolada nessas estratégias a importância do rigoroso teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social –, que possibilite à compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social,– por meio da adoção de uma teoria social crítica capaz de apreensão a totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, assim como pelo estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, da relação teoria e realidade, da ética como princípio formativo perpassando a formação curricular desde o estágio e supervisão acadêmica até a atuação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Esta dinâmica curricular constitui-se enquanto síntese do processo de construção da categoria profissional, possibilitando o revigoramento da formação de

assistentes sociais, em consonância com a direção social, ética e política do projeto profissional hegemônico. As bases de sustentação desse projeto na formação em Serviço Social perpassam:

- As matérias básicas, que são: Sociologia; Ciência Política; Economia Política; Filosofia; Psicologia; Antropologia; Formação sócio-histórica do Brasil; Direito; Política Social; Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais; Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social; Processo de Trabalho do Serviço Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional. Elas se configuram como expressões das áreas de conhecimentos, sistematizadas a partir dos núcleos de fundamentação, e podem se estenderem em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares, bem como outros componentes curriculares (ABEPSS, 1996).
- O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como atividade integradora e indispensável para a Formação Profissional. O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. E o TCC deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso (ABEPSS, 1996).
- Carga horária mínima para o curso de graduação em Serviço Social que deve ser (3.000 horas com duração de 4 anos); com tempo mínimo de duração do curso (8 semestres), sendo o tempo máximo de integralização de até 50%, as recomendações da ABEPSS é que se garanta um maior tempo para as disciplinas específicas de Serviço Social, um padrão de qualidade para os cursos diurnos e noturnos, e a parte da carga horária total para atividades complementares. Sobre a duração do estágio supervisionado deve-se ter no mínimo, 15% da carga horária

mínima do curso, ou seja, 450 horas, considerando às 3.000 horas para integralização do curso (ABEPSS, 1996).

São, justamente, nesses eixos que sustentam a formação profissional em serviço social que se encontram os desafios para implementação das Diretrizes Curriculares (1996). Contata-se isso, na pesquisa realizada pelo conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS sobre o perfil profissional formado pela modalidade à distância. Os resultados da pesquisa foram publicados no volume 1 e 2 do livro intitulado “Incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social”.

Os resultados apontam para um perfil em concordância com o caráter mercantil e com ausência de supervisão acadêmica, quando tem são realizadas à distância ou esporadicamente, sem a supervisão de campo ser diretamente realizada por uma assistente social (o que é uma atribuição privativa da categoria), carga horária dos cursos são mínimas e seguem as orientações das Diretrizes do MEC, lateralizando a carga horária definida pela Política Nacional de Estágio organizada pelos órgãos de representatividade da profissão.

Tais situações fragilizam a formação, tendo em vista que o estágio supervisionado exige atuação do discente, da supervisão de campo e acadêmica. Sem esses três sujeitos a reflexão crítica, sobretudo a relação de aproximação da formação com o exercício profissional fica comprometida. Desse modo, o estágio supervisionado vem sendo em alguns casos garantido sem a efetiva condição de trabalho do supervisor de campo e acadêmico, revelando o descumprimento da legislação em vigor (CFESS, 2014).

Essa desqualificação relaciona-se com a desvalorização profissional, reconfigurando o perfil profissional por meio de uma formação com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político sem a efetiva possibilidade de enfrentar os desafios profissionais e se contrapor ao direcionamento do Estado que mediante as políticas sociais vem conduzindo à ação profissão (CFESS, 2014).

A modalidade de ensino à distância faz parte de uma tendência de qualificação do processo formativo em concomitante com a desvalorização profissional para atuar em um perfil de políticas sociais: focalista, minimalista, residual, centralizado nas camadas mais empobrecidas para alívio da pobreza (CFESS, 2014).

Esses direcionamentos dados às políticas sociais compensatórias ganham terreno fértil ao decorrer dos anos 2000 com ações governamentais baseadas na

conciliação entre crescimento econômico e desenvolvimento social, o discurso do (Neo) desenvolvimentismo emerge “como uma terceira via”, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo. Com algumas divergências em torno de três correntes, os defensores do (Neo) desenvolvimentismo o veem como “um projeto político de superação do neoliberalismo, embora reconheçam a existência de similaridades entre as políticas econômicas neoliberais e neodesenvolvimentismo, como a defesa do equilíbrio fiscal e o controle inflacionário” (CASTELO, 2013, p.625).

É sobre esse direcionamento dado às políticas sociais que o capítulo posterior versará sobre o aparecimento da ideologia desenvolvimentista em meio ao desgaste dos ajustes neoliberais na América Latina e seus desdobramentos para a educação via PROUNI, REUNI e FIES, bem como a consolidação do ensino à distância na formação profissional em Serviço Social.

3 O PROCESSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA IDEOLOGIA NEODESENVOLVIMENTISTA

A relação intrínseca da expansão do ensino superior com a ideologia neodesenvolvimentista está presente nas estratégias do governo federal brasileiro (colocar aqui os intervalos de anos) e dos organismos de internacionais de combate à pobreza, sob o manto do discurso da equidade e da justiça social¹⁰⁸. A educação entra nesse cenário para reforçar o “consenso” entre as classes fundamentais dessa sociedade, em prol de um projeto societário burguês baseado em um modelo neoliberal neoclássico em declínio.

Dessa forma, o modelo neodesenvolvimentista (que visa combinar crescimento econômico com alguns indicadores que agem sobre o desenvolvimento social) torna-se o “carro-chefe” ideológico de candidatos advindos da classe trabalhadora em toda América Latina. O objetivo é garantir as condições propícias de continuidade da produção e da reprodução capitalista, em uma nova fase do neoliberalismo, expressa no

¹⁰⁸ Esse debate é incorporado por esses organismos, justamente, após o aumento do desemprego crônico provocado pela crise estrutural do capitalismo, denominadas pelos teóricos democratas e conservadores, dentre eles, Castel, Beck e Giddens, como crise do Estado. Assim, o debate do conceito de Risco Social surge no mesmo período do debate sobre a “nova questão”, ambos oferecem subsídio para uma intervenção pública, incorporada pelos governos como proposta para as políticas sociais voltadas para focalização e seletividade da proteção social, particularmente na política de assistência social (MARTINS, 2012).

pensamento “social liberalista”¹⁰⁹, que incorpora um discurso “humanitários” do capital para camuflar a lógica de exploração inerente ao sistema de acumulação.

A proposta baseava-se no desenvolvimento social sendo alcançado, por meio do fortalecimento dos programas sociais voltados para extrema pobreza, promovendo políticas sociais minimalistas, corroborando com agravamento das desigualdades sociais em meio à expansão do capital na esfera dos direitos sociais e de sua ofensiva ao trabalho.

A estratégia era propugnar a recuperação ideológica do desenvolvimentismo transvestido de “novo”, entretanto, o que se efetivou, no Brasil, foi um nacional-desenvolvimentismo às avessas, visto basear-se no substrato neoliberal, da desindustrialização, da dessubstituição de importações; da reprimarização das exportações; da dependência tecnológica; da desnacionalização; da “[...] perda de competitividade internacional, do aumento da vulnerabilidade externa estrutural em função do crescimento do passivo externo que expressa à subordinação da política de desenvolvimento à política do capital” (GONÇALVES, 2012, p. 5).

Portanto, o neodesenvolvimentismo emergiu como resposta ao desgaste do neoliberalismo no decorrer da década de 1990, como um projeto readequado, incorporando “[...] uma agenda de intervenção focalizada nas expressões mais explosivas da questão social, naquilo que se convencionou chamar de social-liberalismo” (CASTELO, 2013, p.624), em sintonia com as diretrizes neoliberais e a contrarreforma do Estado.

Surgiram ideólogos de diversas instituições articulados as classes dominantes, iniciando uma revisão dos principais pontos do projeto neoliberal, sintetizados no Consenso de Washington. Tentou-se responder às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da “questão social” e da luta da classe trabalhadora. Desse modo, a “questão social” tornou-se *locus* novamente de intervenções teóricas e práticas das classes dominantes com produções ligadas a Terceira Via (Anthony Giddens), a Via 2^{1/2} (Alan Touraine), do pós-consenso de Washington (John Williamson), da “nova

¹⁰⁹ Castelo (2012, p.2) assinala que “a ideologia desenvolvimentista surgiu como uma mistura eclética de diferentes escolas teóricas, a saber, o nacionalismo, o protecionismo industrial, o papelismo e o positivismo. [...] Do ponto de vista político, a primeira experiência desenvolvimentista ocorreu em 1928 com o governo Vargas no estado do Rio Grande do Sul.[...] Já o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo.[...] Segundo seus apontamentos, o novo desenvolvimentismo se diferenciaria do nacional-desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica”.

questão social” (Pierre Rosavallon), do desenvolvimento humano (Amartya Sen) e das informações referentes a falha do mercado (Joseph Stiglitz) (CASTELO, 2012).

Essas ideias passam a direcionar o Estado brasileiro no bojo da contrarreforma do Estado liderada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A sustentação ideopolítica versa sobre o discurso de superação de um modelo de Estado burocrático com vistas a um Estado Moderno, sintonizado às novas tendências capitalistas, sem assumir a adesão direta ao perfil neoliberal e caracterizado como Estado de cunho regulador e perfil “Social-Liberal”.

Assim, o discurso era permeado pela adoção de um modelo de Estado Regulador na perspectiva de modernização desse aparelho, de acordo “com a concepção de que o Estado moderno, que prevalecerá no século XXI, deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor” (PEREIRA, 2005, p.20). Essa proposta segundo seus idealizadores dividia-se em quatro setores: “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado” (PEREIRA, 2005, p. 33).

Sobre as políticas sociais nesse plano de contrarreformas, estas foram alocadas ao setor de serviços não exclusivos do Estado, sendo transferidas as responsabilidades para o setor privado em parceria com o público e as iniciativas da sociedade civil, configurando-se um ambiente em que o “Estado reduz a prestação direta de serviços, mantendo-se como regulador e provedor” (BEHRING, 2003, p.178).

Esse novo léxico representa uma recomposição da hegemonia dos setores dominantes com participação de distintas frações burguesas, dos latifúndios, das classes médias e da aristocracia operária em tempos de inegável agravamento da crise estrutural do capitalismo em sua faceta financeirizada (BOITO JR, 2003). Portanto, as reconfigurações das políticas sociais para políticas compensatórias, nesse sentido, permitiram que os setores dominantes aumentassem sua lucratividade e a concentração de riqueza. Diante disso, o Estado passa por meio dessas políticas de distribuição de renda a impulsiona os lucros dos bancos, o crescimento do agronegócio ao passo em que estagna a reforma agrária e usurpa o fundo público (LEHER, 2012).

Duas ideias centrais estão calcadas na direção do Estado perante as políticas sociais adotadas no modelo híbrido e sincrético do neodesenvolvimentismo: a) a de que o capitalismo para conseguir se realizar necessita do consumo, para isso são necessários programas de transferência de renda para alavancar ao menos o subconsumo entre os

segmentos pauperizados; b) e a de que só será possível superar a crise do sistema financeiro ampliando a conciliação das classes e a privatização das políticas sociais, assim combina-se o receituário do neoliberalismo e pautas sociais.

É nessa direção que o projeto do governo de Luís Inácio Lula da Silva caminhou para efetivar a manutenção do consenso pela via da “hegemonia às avessas”, em outras palavras adotando medidas de cima para baixo, mas apresentando-se para sociedade como se fosse uma alternativa tanto ao neoliberalismo, como ao socialismo. Uma espécie de “terceira via” defendida e publicada, em 2002, pela Folha de São Paulo por meio de uma carta ao povo brasileiro¹¹⁰, escrita pelo até então candidato a presidência, para “acalmar” o mercado financeiro.

Na referida Carta consta: “O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos. Há em nosso país uma poderosa vontade popular de encerrar o atual ciclo econômico e político”. Segundo Lula esse projeto era “fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade” e proporcionar a reforma trabalhista e previdenciária em prol desse desenvolvimento.

A preocupação maior centrou-se na construção de um país seguro para especulação financeira no sentido da preservação do superávit primário para impedir o aumento da dívida interna. Ainda nas palavras do Lula a proposta versa sobre “[...] um projeto nacional alternativo, que faça o Brasil voltar a crescer, a gerar empregos, a reduzir a criminalidade, a resgatar nossa presença soberana e respeitada no mundo [...]”. Para isso, tornou-se importante um programa de governo com vasta coalizão, com um “[...] compromisso histórico no combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social, o Brasil precisa navegar no mar aberto do desenvolvimento econômico e social”.

É fato que a vitória do Lula com essas propostas representou o atendimento de parte das reivindicações e das necessidades das classes subalternas e do grande empresariado. Logo, afastou-se dos referenciais classistas de socialização da riqueza socialmente produzida e aproximou-se de um discurso governamental, com apoio

¹¹⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>

técnico e financeiro do Banco Mundial, da eficiência do setor privado como argumento para privatização de serviços e empresas públicas, “[...] do empreendedorismo e da empregabilidade como justificativa e estímulo a um suposto trabalhador (empreendedor) sem patrão.” (MOTTA, 2012, p. 36)

A base social do lulismo criada pelos programas de transferência de renda impulsionaram o emprego e o subconsumo. Sob o neodesenvolvimentismo tem-se uma mobilidade social intraclasse, com uma parte do proletariado e o subproletariado – camada da classe trabalhadora desorganizada mais susceptível a inflação e ao caos da economia – tornando-se beneficiária dos programas sociais como o Programa Bolsa Família, e outra parte ascendendo à condição de nova classe trabalhadora que cresceu com a formalização contratual e a valorização do salário-mínimo (ALVES, 2014).

De acordo com Castelo (2013, p. 120), o “canto da sereia de um novo desenvolvimentismo” continuou atraindo a atenção da opinião pública e disputando espaço na sociedade brasileira, com a finalidade de “[...] moldar uma determinada concepção de mundo para o aprofundamento de uma etapa superior do capitalismo dependente brasileiro [...]”, ou seja, o novo desenvolvimentismo é mais uma versão do liberalismo enraizado (*embedded liberalism*), da mesma forma que o Consenso de Washington, o Pós-Consenso de Washington e as formulações da Nova CEPAL (GONÇALVES, 2012, p. 639).

Isso se caracteriza com o abandono do histórico programa político do Partido dos Trabalhadores, ainda na elaboração da plataforma de campanha. Inscreve-se em seu lugar, diante disso, o direcionamento para manutenção do programa e das políticas neoliberais, evitando o enfrentamento com esse bloco dominante e absorvendo suas demandas. Portanto, a proposta do neodesenvolvimentismo não representa uma fase de transição pós-neoliberal, mas um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal. Nesse sentido, mudam-se aspectos do neoliberalismo com foco no combate à pobreza para preservar a sua essência e não para ultrapassá-lo (CASTELO, 2013).

Esse foco redistributivo de combate à pobreza mostrou-se presente: no programa brasileiro Bolsa Família, criado em 2003, atingindo uma parcela significativa da população mais pobre no país, chegando em 2013 a atender 50 (cinquenta) milhões de pessoas, se tornando o maior programa de transferência de renda e de combate à pobreza na América Latina; no Benefício de prestação Continuada (BPC); no Programa Fome Zero; e no Programa Brasil sem Miséria – com apoio dos organismos

internacionais sua finalidade era acabar com a extrema pobreza até 2015, com vistas a atingir a meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, definidas pela ONU nos anos 2000 para serem atingidas até 2015.

Nesse contexto, Mauriel (2010) afirma que os lugares privilegiados da pobreza no debate sobre política social refletem nas formas de enfrentamento da “questão social”, impedindo a generalização dos direitos sociais. Seu problema está na forma e no “[...] tratamento dado aos “pobres”, que são renomeados por suas fragilidades, descontextualizados, des-historicizados, aparecendo no discurso tecnocrático reconstituído por um novo tipo de vigilância moral.” (MAURIEL, 2010, p. 174).

A política social se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho e “[...] as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares e assim enfrentadas e a intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza, com as características de fragmentação e parcialidade”. (NETTO, 2011, p. 33), sendo a “questão social” atacada nas suas refrações, suas sequelas são compreendidas pela burguesia como problemática.

O caráter público do enfrentamento as refrações da “questão social” são incorporados pelo substrato individualista da tradição liberal por meio do dispositivo de psicologização da vida social (sujeitos empreendedores) ao imprimir a responsabilidade pelos problemas aos indivíduos, mas também mediante o atendimento institucional “personalizado” (com a técnica de ajustamento) que adentra as famílias, mediante a mercantilização universal das relações sociais (NETTO, 2011).

Os direitos sociais são convertidos em serviços e a tendência é psicologizar os problemas sociais por meio de um discurso baseado na elevação da auto-estima com a auto-ajuda e a pedagogia psicossocial para desenvolvimento comportamental. O neoliberalismo, nesse sentido, também se baseia na tradição do conservadorismo positivista do Emile Durkheim naturalizando a sociedade e resumindo o ser social a esfera moral. Tem-se, na verdade, uma incorporação do caráter público da “questão social”, acompanhado de um reforço da aparência da natureza privada nas suas manifestações individuais, na qual suas sequelas são deslocadas para o espaço da responsabilidade dos sujeitos individuais e as suas refrações transformam-se em problemas sociais de cunho pessoal (NETTO, 2011, p.36).

No processo de psicologização do social é constituído o caldo cultural que, ressuscita o *ethos* individualista, dando consistência ideal à prática voluntária e

empreendedora, avançando na auto-representação da sociedade burguesa no estágio imperialista. Como premissa entende-se que essa perspectiva é inserida no projeto de educação dos oligopólios educacionais privados (presenciais e a distância), expressos nos seus projetos pedagógicos e programas de disciplinas.

Diante disso, o projeto ideológico neodesenvolvimentista e a direção política dada ao governo federal brasileiro impulsionaram a construção desse *ethos* individualista ao desistorizar a pobreza tratando-a como um fenômeno que pode ser administrado por políticas compensatórias. Essa compreensão é radicalizada com o ultraneoliberal Michel do governo Temer com por programas de apaziguamento e culpabilização dos pobres (Criança Feliz¹¹¹; Educação financeira¹¹²) em aliança com a privatização das políticas que lidam com os demais segmentos da classe trabalhadora com “condições” de acessar as políticas por meio do pagamento.

Nesse íterim, a trajetória do neodesenvolvimentismo dos governos petistas (Lula e Dilma) revela a dominação burguesa operando num processo de apassivamento da classe trabalhadora com um projeto governamental de aliança entre as classes antagônicas. Esse modelo incide sobre a conservação e a modernização da ordem capitalista que “cria mecanismo de intervenção sobre as situações emergenciais da pobreza e promove espaços de mercantilização dos serviços sociais na esfera da saúde, previdência e educação” (MOTTA, 2012, p.23).

Na educação superior esse processo de mercantilização e expansão eram/é impulsionado pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que após o golpe de Estado em 2016 são reconfigurados em parceria com as orientações e apoio dos organismos

¹¹¹ É um programa voltado para ensinar as mães a educarem seus filhos na primeira instância. Criado pela primeira dama Marcela Temer o direcionamento do programa é para culpabilização das mulheres na criação dos seus filhos. Seus objetivos são: promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância; apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento da criança; cuidado permanente com a criança em situação de vulnerabilidade da gestação aos seis anos de idade; colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo o vínculo afetivo e o papel das famílias no cuidado, na proteção e na educação das crianças na primeira infância; estimular o desenvolvimento de atividades lúdicas envolvendo outros membros da família; facilitar o acesso da gestante, das crianças na primeira infância e de suas famílias às políticas e serviços públicos de que necessitem.

¹¹² Educação financeira para os beneficiários do Bolsa Família. O surgimento desse projeto em 2018 veio no sentido de “ensinar” os beneficiários a aprender a gastar o dinheiro, como se 92 reais possibilitasse alguém a economizar. O governo construiu uma cartilha para “ajudar” os beneficiários do Bolsa Família a cuidar da sua conta bancária. Para o governo “todos devemos controlar nossos gastos e fazer nosso dinheiro render”. Para maiores informações acessar: http://www.gjussi.com.br/wp-content/uploads/2014/06/cartilha_edu_financeira_mds.pdf

internacionais para proporcionar os avanços de ideais conservadores presentes no movimento “escola sem partido”¹¹³, na reforma do ensino médio¹¹⁴ e na aprovação da PEC 55¹¹⁵.

Sendo assim, a proposta do PROUNI, FIES E REUNI estimula a superlotação de salas e a sobrecarga de trabalho dos professores, por meio do cumprimento de suas metas, privilegiando a quantidade de formandos ao invés da qualidade de ensino e quebrando o tripé ensino-pesquisa-extensão. Dessa forma, o acesso ao ensino superior acontece pelo chamado “consumo de massa de Educação Superior” forjado pela Associação Brasileira das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI).

A principal bandeira dessa Associação é a da defesa da “livre concorrência” e a preponderância da “ordem econômica” na regulação da educação, por meio do sistema federal de ensino (MINTO, 2011). A mobilização das entidades em defesa do setor privado se intensifica com a criação do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação que se formou em 2005, com a iniciativa da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES). O Fórum surgiu “[...] para se contrapor e entrar na disputa política do processo de elaboração do projeto de ‘reforma universitária’, reunindo diversas entidades do setor privado, com diferentes pesos políticos e capacidades de representação[...]” (MINTO, 2011, p. 217), e determinou as contrarreformas na educação superior nos governos petistas.

Essa configuração “reconstrói os caminhos do empresariamento da educação superior” (VALE, 2011, p. 186), ampliando expansão sob o novo formato dominante dos conglomerados de ensino e, portanto, redirecionando os processos de regulação e avaliação que permite o interesse dos empresários do ensino.

É, nesse lastro, que as secções subsequentes dessa dissertação aprofundarão os debates sobre os vieses dos organismos internacionais e suas metas no

¹¹³ O movimento Escola Sem Partido busca aprovar leis que proíbam os professores de ministrarem e falarem sobre gênero e partidos. O objetivo de movimento que se expande pelo Peru, Equador, Chile, Argentina e Paraguai é evitar as supostas “doutrinações” em sala de aula. O inimigo comum é a “ideologia de gênero” - que, na visão desses grupos, seria uma forma de ensinar as crianças erroneamente que elas podem ser sexualmente, o que quiserem. Isso segundo eles podem fazer com que seus filhos tornem-se homossexuais.

¹¹⁴ A emenda Provisória nº 746/2016 diz respeito à reforma do Ensino Médio, retirando a obrigatoriedade das disciplinas destinadas às ciências humanas e enfatiza a obrigatoriedade apenas nas disciplinas técnicas.

¹¹⁵ PEC 55 refere-se o pacote de ajuste fiscal implementado pelo governo Temer, na qual é denominada de PEC do teto dos gastos. Foi aprovada pela emenda constitucional nº 95 de 15/12/2016, alterando o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal, que retira ainda mais recursos destinados as políticas sociais, permitindo o aumento do acumulo da receita para pagamento dos juros da dívida.

neodesenvolvimentismo, a expansão do ensino superior com o FIES, PROUNI, REUNI e a consolidação do ensino à distância no curso de Serviço Social.

3.1 O neodesenvolvimentismo e o falso consenso: os vieses dos organismos internacionais e suas metas

O neodesenvolvimentismo operou-se enquanto um falso consenso, pois priorizou os investimentos nacionais para alimentar as demandas dos organismos internacionais¹¹⁶, no cumprimento das suas metas relacionadas ao capitalismo financeiro. Sendo assim, o neodesenvolvimentismo efetivou-se “[...] como uma linha auxiliar do neoliberalismo tupiniquim no aparato estatal, planejando ações da política econômica para garantir as ‘condições gerais da produção’”. O seu destaque está nas operações de financiamento direto e/ou indireto do BNDES para a concentração e centralização dos capitais nacionais (CASTELO, 2013, p. 131).

Parte-se do pressuposto, diante disso, que o projeto ideológico neodesenvolvimentista apareceu em cena em um momento de crise do neoliberalismo e do próprio capitalismo no mundo das finanças. Trata-se de um projeto resultado da contradição entre o “[...] capitalismo tardio (1964), as demandas civilizatórias (1988) e o choque neoliberal (2003), que se cristalizaram por meio do Estado e das relações com as frações de classe no poder num padrão de hegemonia burguesa instaurado na Era Lula” (GOMES, 2018, p. 87).

A era lula¹¹⁷ foi marcada por momentos de continuidade e particularidades em seus dois mandatos: a) no primeiro (2002-2006) teve-se uma tática organizativa de tentativa de alianças entre os segmentos da burguesia e da classe trabalhadora, numa

¹¹⁶ Silva (2010) classifica os organismos internacionais em instituições intergovernamentais e não governamentais. As primeiras se subdividem em: a) globais, tais como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial de Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO); e b) regionais, tais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e União Europeia (UE).

¹¹⁷ Sobre o PT antes da vitória do Luís Inácio Lula da Silva, sofreu tempestades, oscilando entre a resistência ao desmonte e a assunção da moderação. Lutava contra o receituário e a pragmática neoliberais, mas aumentava sua sujeição aos calendários eleitorais, atuando cada vez mais no leito da institucionalidade. De partido contra a ordem foi se metamorfoseando em partido dentro da ordem. As derrotas eleitorais de Lula em 1994 e 98 intensificaram seu transformismo, enquanto o Brasil também se modificava profundamente. No apogeu da fase da financeirização do capital-dinheiro, do avanço tecnocientífico, do mundo digital e quase espectral, onde tempo e espaço se convulsionam, o Brasil vivenciava uma mutação do trabalho que alterava sua polissemia, da qual a informalidade, precarização e desemprego são expressões. (ANTUNES, 2004, p. 62).

nítida direção para conciliação das classes¹¹⁸; b) no segundo (2006-2010) investiu-se massivamente na criação e no fortalecimento de grupos econômicos nacionais, aproximando-se das ideias desenvolvimentistas apregoados no governo de Juscelino Kubistchek, em conjunto com a construção de uma figura populista capaz de “salvar os pobres” com políticas compensatórias.

Segundo Boito Jr. (2012, p. 81) nesse mandato o:

Governo Lula investiu muito na criação e no fortalecimento dos grandes grupos econômicos nacionais, com programas especiais de crédito e de participação acionária visando, inclusive, promover o investimento desses grupos no exterior. [...] No ano de 2008, quase todas as vinte maiores empresas brasileiras que atuavam no exterior contavam com participação acionária do BNDES, através da BNDESPAR, ou de fundos de pensão das empresas estatais ou, ainda, com grande aporte de crédito a juros facilitados por aquele banco.

Elevou-se, diante disso, o quantum de créditos e subsídios à disposição dos setores nacionais, com destaque àqueles voltados ao processamento de produtos agrícolas, fazendo com que o ensaio neodenvolvimentista acontecesse “[...] pela via clássica do processo de reprimarização da economia, elemento comum ao conjunto das economias dependentes latino-americanas” (GOMES, 2018, p. 92).

Diante disso, a proposta lulista buscou estabelecer um tipo de economia política de caráter progressista e políticas sociais compensatórias, sem modificar os pilares centrais da macroeconomia neoliberal consolidada no período anterior, a consequência, é uma “[...] experiência fracassada nos marcos do capitalismo dependente e periférico, subordinado ao domínio do capital financeiro imperialista” (GOMES, 2018, p. 87).

Uma experiência pautada em um projeto interventor na ‘questão social’, baseado no crescimento econômico e na promoção da equidade social via a igualdade de oportunidades que colocam o indivíduo como o centro das reponsabilidades sociais, como se o sucesso ou fracasso dependesse de um esforço puramente individual (CASTELO, 2010). Seu denominador comum concilia os aspectos “positivos” do neoliberalismo – abertura ao mercado internacional, austeridades fiscais e estabilização monetária – com os aspectos “positivos” do desenvolvimentismo – “sensibilidade”

¹¹⁸ Braga (2012) irá denominar de “revolução passiva à brasileira”, apoiada na unidade entre duas formas de consentimento popular: o consentimento ativo, mediante cooptação das lideranças sindicais e dos movimentos sociais com cargos públicos, principalmente nos fundos de pensão; e o consentimento passivo, por meio do apassivamento das massas mediante benefícios assistenciais de transferência de renda, financiamento estudantil, dentre outros voltados para a classe trabalhadora.

social, crescimento econômico, papel regulador do Estado e incentivo ao desenvolvimento industrial do país.

Tal conciliação é defendida na perspectiva de que o crescimento econômico se torne o principal veículo de enfrentamento e superação das desigualdades sociais, confundindo-se, assim, desenvolvimento e crescimento como fenômenos indiferenciados (SAMPAIO, 2012). Sendo assim, as posições adotadas pelo governo Lula (2002-2010) caminharam por não assumir posições antimperialistas nem anticapitalistas; favorecendo “[...] a expansão da acumulação capitalista, o que demonstra o giro à direita que o Partido dos Trabalhadores (PT) veio dando ao longo de sua trajetória” (GOMES, 2012, p. 110).

Segundo Sampaio (2012), na tentativa de conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo com os aspectos “positivos” do desenvolvimentismo, o debate travado pelos defensores deste projeto não considera as particularidades sociais e históricas brasileiras relacionadas ao processo de consolidação do capitalismo brasileiro, marcado pela dependência externa e segregação social e não problematiza a inserção do país na divisão internacional do trabalho, bem como não insere o debate no contexto de crise mundial.

Destarte, camufla-se a real face do Estado capitalista e a natureza classista deste, a partir do estabelecimento de um “consenso” entre Estado, burguesia industrial e trabalhadores, no qual ambos ganhariam sob o signo da acumulação capitalista. Assim, “o Estado agiria como um agente de mudança social em nome dos interesses da vontade coletiva, e não em favor de um grupo ou classe social particular, como é tradição do Estado brasileiro” (CASTELO, 2013, p.79).

Nesse cenário é vendida a imagem de um Brasil neodesenvolvimentista em crescimento mesmo pós-crise de 2008. Todavia, ao entender as determinações do ciclo econômico internacional quando explode essa crise ocasionada pelo montante de capital financeiro hipotecado no setor imobiliário, o rápido crescimento brasileiro destacado como uma das maiores economias do mundo colapsou e assumiu proporções importantes desde 2008, se intensificando a partir de 2014.

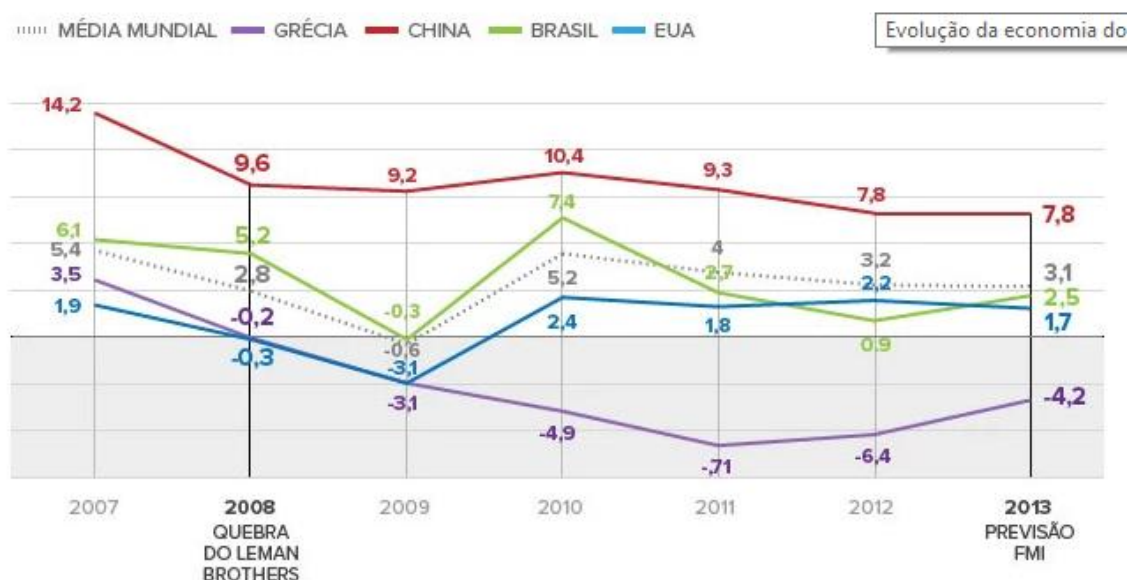
A crise denominada pelo ex-presidente Lula como uma “marolinha”, nos anos subsequentes chegou ao país devastando as principais iniciativas de desenvolvimento social. Iniciou-se a partir disso a generalização do ajuste fiscal, notadamente quando foram “[...] anunciados os cortes no orçamento federal em 2015, um montante de R\$

69.946 bilhões do Orçamento Geral da União, como justificativa para equilibrar as contas públicas do país” (GOMES, 2018, p. 92).

Na verdade, a crise de 2008 apresentou-se nas economias mundiais desde a quebra do Banco Lehman Brothers provocada pelos créditos não pagos do setor imobiliário. No Brasil diferente das afirmações do ex-presidente Lula da Silva, em 30 de novembro de 2008, sobre um possível impacto da crise no país, a Bovespa fecha o quarto pior mês da história, com baixa de 24,8%. Em 02 de dezembro, o IBGE revela que a produção industrial no país caiu 1,7% em outubro e no dia 05 a mineradora Vale anunciou 1300 demissões.

Gráfico 04 – Desempenho da economia após a quebra do Lehman Brothers

Variação anual do PIB dos países (em %)



Fonte: FMI
Infográfico elaborado em 11/9/2013

Fonte: Portal Globo (G1), 2013.

Diante da oscilação do crescimento econômico, a ação do governo baseada nas velhas fórmulas keynesianas, passa a estimular o consumo para evitar o impacto na queda do PIB, o desemprego e combater os efeitos da crise no país. Empregou-se ainda o rebaixamento dos juros em 2009, de 13,7% para 8,7% ao ano, no intuito de liberar bilhões de reais em depósitos compulsórios para os bancos e promover desonerações de tributos (IPI da linha branca e automóveis, entre outros) (JÚNIOR MOTA, 2016)¹¹⁹.

¹¹⁹ No tocante a taxa de desemprego segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em fevereiro de 2013 era de 5,6%, levando o governo a afirmar que o Brasil estaria próximo do "pleno emprego". Não obstante, os números do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), levantados no mesmo universo do IBGE, nas sete regiões metropolitanas, trazem uma realidade distinta. Com uma metodologia diferente do órgão do governo, o instituto traz um

Os desdobramentos desta política alicerçou-se no aumento dos gastos públicos, com a queda do chamado "superávit primário" (economia feita para pagar juros da dívida pública). Apesar dessas medidas, o PIB do Brasil não mostrou crescimento em 2009. Depois de recuar 0,3% neste ano, recuperou-se o crescimento de 7,5% em 2010, voltando a desacelerar em 2011 (2,7%) e 2012 (0,9%). Em 2013, cresceu 2,3% e em 2014, apenas 0,1%, conectando-se à profundidade da crise internacional e a insuficiência da resposta do governo em termos de política econômica¹²⁰. “Além das baixas taxas de crescimento econômico, há um recrudescimento da inflação, alta no preço do dólar e um déficit nas contas correntes do país” (JÚNIOR MOTA, 2016, p. 57).

Nesse contexto, as políticas sociais sofrem alterações que visam adequar às demandas mercantis do capital portador de juros, relegando-se a função de proliferar os lucros privatistas e de combater a pobreza. Sendo assim, como o “capital portador de juros” demanda da economia “mais do que ela pode dar”, sua incidência tem rebatimentos sobre as economias dependentes, potencializando todas as possibilidades de extração de valor presente e futuro, inclusive a criação de “novos produtos” sobre os benefícios da seguridade social (SALVADOR, 2010).

A seguridade social torna-se o elo umbilical do neodesenvolvimentismo com o capitalismo financeiro, por ser a fonte para implementação do processo de privatização ao mesmo tempo em que esse capitalismo é alimentado. Como exemplo, desvinculam-se recursos do orçamento da união, que deveriam ser investidos em políticas sociais, para alimentar o capitalismo financeiro, por meio do pagamento da dívida pública. Em 2011, 45% dos recursos da Seguridade Social foram destinados para o pagamento dos juros dessa dívida (R\$ 708 bilhões de reais ou U\$ 406 bilhões de dólares). Em contrapartida, conforme estudos de grupos de pesquisadores sobre a auditoria da dívida

índice maior, de 10,4%, o que representa mais de 10 milhões de pessoas sem emprego no Brasil. Não significa que não tenha havido uma redução do desemprego no último período (em novembro de 1999 o desemprego atingia 8% segundo o IBGE), mas isso não diminui a desigualdade (JÚNIOR MOTA, 2016).

¹²⁰ A crise financeira se instala primeiro nos bancos. A partir disso, há uma grande perda e o colapso tem seu início. Com a globalização financeira, a situação não se limita às fronteiras norte-americanas, uma vez que a securitização dos títulos gerou créditos espalhados em vários mercados financeiros do mundo. Quando a crise se instala, todo o discurso e a defesa da eficiência do mercado, da privatização, da desregulamentação se —desmancham no ar, chamem o Estado, ou melhor, o fundo público para socializar os prejuízos (SALVADOR, 2010, p. 50-51) “Esse novo cenário também implica mudança nas relações capital-trabalho, que trazem consequências para o financiamento de fundos públicos da seguridade social, uma vez que as poupanças financeiras, ou melhor, dizendo, as contribuições de empresas e empregados passam a ser canalizadas, por exemplo, para os fundos de pensão fora da órbita estatal. Assim como a compra de —saúde no mercado implica uma canalização de recursos para seguradoras privadas que pertencem ao sistema financeiro” (SALVADOR, 2010, p. 53).

“[...] foram destinados apenas 4,07 % para a saúde, 2,99% para a educação, 2,85% para a assistência social, 2,29% para as políticas de trabalho, 0,12% para a reforma agrária e 0,41% para a segurança pública” (BOSCHETTI, 2012, p. 39).

No tocante ao Orçamento Federal, onde se concentra mais de 60% da receita pública, mesmo após as transferências constitucionais, há um constrangimento permanente do financiamento dos investimentos em políticas sociais, em função do superávit primário e do pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública.

Assim, cabe ressaltar, que a existência do Projeto Piloto de Investimento (PPI)¹²¹, deslocando parte do superávit primário para investimentos no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)¹²², em suas duas versões, elucida a ilusão do “neodesenvolvimentismo”, haja vista a prioridade do orçamento para o amortizamento dos juros dívida e não para o desenvolvimento equitativo das políticas sociais, como mostra os dados seguintes:

- Em 2011, o governo cortou R\$ 50 bilhões do orçamento; em 2012 efetuou o contingenciamento de R\$ 55 bilhões, sendo R\$ 5,47 bilhões da saúde e R\$ 1,93 bilhão da educação; em 2013, houve uma redução de 28 bilhões, e em 2014, de 44 bilhões de reais. O contingenciamento tem sido um mecanismo central para a formação de superávit primário, o que permanece como cláusula pétrea da economia política brasileira desde o acordo com o FMI de 1999, tendo em vista sua importância para a segurança dos credores da dívida pública¹²³;
- Sobre a Desvinculação das Receitas da União (DRU), entre 2006 e 2012 foram “expropriados” do Orçamento da Seguridade Social: R\$ 309.941 bilhões de reais (Fonte: ANFIP, 2013), ou seja, este mecanismo retira 20% das fontes de recursos próprios da seguridade social, com destaque para a COFINS e CSLL,

¹²¹ O programa contava com um abatimento na meta de superávit primário e o não contingenciamento de recursos para seus projetos. O PPI executou 249 projetos de 2005 a 2007, sendo que a maior parte estava alocada na pasta do Ministério dos Transportes. Porém, o principal mérito do PPI foi servir de balão de ensaio para um programa maior. Para mais informações acessar: <http://brasildebate.com.br/infraestrutura-do-ppi-de-lula-ao-ppi-de-temer/>

¹²² O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, contou com uma estrutura de coordenação e acompanhamento de grandes obras herdada do PPI, sendo compostos pelos três superministérios econômicos presentes no organograma do Executivo Federal: Casa Civil, Ministério da Fazenda e Ministério do Planejamento. Esses três ministérios se alternaram na coordenação do PPI e do PAC durante os governos Lula e Dilma (REVISTA BRASIL DE DEBATE).

¹²³ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/economia/ajuste-fiscal-governo-anuncia-corte-de-69-9-bilhoes-de-reais-do-orcamento-6830.html>

destinando-os para outros fins, especialmente o referido pagamento de juros e encargos da dívida pública¹²⁴.

É nesse sentido que o neodesenvolvimentismo se estabelece com um verniz de novo, mas reeditando as velhas estratégias voltadas para a renovação do capitalismo em um momento de crise¹²⁵. Sendo assim, estes dados explicitam a opção econômica da política do governo brasileiro nos últimos anos que tem como destaque a extração desses recursos. A consequência é a estagnação causada pelos cortes nos orçamentos públicos em favor do fortalecimento do setor privado.

No plano econômico tais consequências estão relacionadas ao padrão de regulação e ao próprio lugar do país na divisão social e técnica internacional do trabalho, caracterizado pela política macroeconômica de estabilização monetária e equilíbrio orçamentário, cuja direção é a privatização de empresas estatais e de importantes serviços como, por exemplo, saúde, educação e previdência. Ademais, ressalta-se a competitividade e a inserção da economia nacional na nova ordem mundial mediante a desregulamentação de mercados, flexibilização e redução dos custos trabalhistas.

Na esfera social, esse padrão de regulação substitui as políticas universalistas pelas chamadas “políticas de inserção”, focalizadas nos segmentos sociais mais pauperizados. Nessa lógica, os programas de transferência de renda como um exemplo disto, estão pautados no desenvolvimento e reforço das capacidades individuais, de modo a superar o ciclo intergeracional da pobreza, cujo objetivo é promoção da igualdade de oportunidades, tão cara à tradição liberal (LIMA, 2011).

Esse padrão de regulação permanece inalterado em sua essência quando comparado à agenda defendida pelos ideólogos do neoliberalismo, efetiva-se apenas

¹²⁴ Nas palavras de Leher (2005, p.1-2) [...] O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo com o FMI, o país —flexibiliza a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender —as condicionalidades inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação. Em continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de aliviar a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do consequente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais.

¹²⁵ Un capitalismo en crisis busca ahora incorporar de manera plena y directa al ámbito del mercado la circulación de los recursos que las sociedades destinan a educación, pero esta apropiación comienza a tener un enorme costo social y humano al agregar a los problemas endémicos de los sistemas educativos, fuertes tendencias a la exclusión, discriminación y recorte del propósito de la educación. (ABOITES, 2009, p. 69).

algumas mudanças secundárias, dentre as quais: uma maior intervenção estatal, no sentido de corrigir as falhas do mercado e uma medida para ampliação de crédito ao consumo com objetivo de estimular o mercado interno.

Diante disso, observa-se que a estratégia utilizada pelo Estado brasileiro para equilibrar crescimento econômico e desenvolvimento social tem como ênfase as políticas de transferência de renda, endossadas pelo discurso de que os segmentos mais pobres conseguiriam “conquistar” sua cidadania mediante inserção no mercado interno, logo, os cidadãos de direitos tornariam cidadãos consumidores.

Pautado na ideologia do cidadão consumidor o modelo neodesenvolvimentista¹²⁶ se desloca para o campo do funcionamento das instituições educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento e o capital humano na construção de uma força de trabalho técnica. Assim, no nível formal da educação de cada indivíduo, na sua capacidade de competição no mercado, que se deveriam buscar as causas primárias e fundamentais do pauperismo, sendo, por meio da educação possível combater a pobreza (CASTELO, 2012). Com essa concepção busca-se anular a dimensão da luta de classes e as contradições inerentes ao próprio capitalismo.

Desse modo, o social-liberalismo enquanto vertente teórica do neodesenvolvimentismo se estrutura nessa direção de combate a pobreza via educação, tal como preconizado pelos organismos multilaterais. A concepção é de que a estrutura social reprodutora da péssima distribuição da renda entre os cidadãos estaria alicerçada na distribuição desigual do aditivo educação. Caso a sociedade brasileira quisesse políticas de combate à “exclusão social”, deveria lutar por um sistema educacional mais eficiente voltado para melhor formar profissionais destinados ao mercado de trabalho, capacitando-os para as demandas tecnológicas e organizacionais decorrentes da economia do conhecimento (CASTELO, 2012).

No documento “Banco Internacional para reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional – estratégia de parceria de país para a República

¹²⁶ “Diferentemente dos defensores da — nova fase desenvolvimentista no país, na qual um dos fundamentos seria o fortalecimento da indústria nacional, o que a realidade sinaliza é a desnacionalização, uma reprimarização e a prevalência das finanças, dando continuidade à financeirização da economia, o que resulta na apropriação do excedente econômico pelos setores financeiros dominantes. Neste sentido, o panorama do país, considerando-se, inicialmente, o governo Lula e, na sequência, sua sucessora, está longe do que os intelectuais petistas têm defendido. Isso significa que, ao menos do ponto de vista estritamente econômico, não há como sustentar a tese de que o país estaria experimentando um pósneoliberalismo e/ou novo desenvolvimentismo. Contudo, na defesa dessa nova fase do país, também comparece, entre os argumentos, a referência às políticas sociais de transferência de renda como expressão dos novos rumos trilhados pelos governos petistas” (SITCOVSKY, 2013, p. 126).

Federativa do Brasil (exercício fiscal do banco mundial 2003-2015)”, a educação é entendida como “[...] um ativo portfólio de investimento individual equiparado a uma ação de empresa. O Estado nesse sentido deve atuar na formação do capital humano, pois tem um retorno lucrativo para produção diferente das outras políticas” (CASTELO, 2012, p.61).

Nesse documento, o Banco Mundial¹²⁷ explicita sua parceria com a proposta governamental de retornos lucrativos com a educação por meio de:

Soluções integradas, e de desenvolvimento multissetorial, adaptadas às suas necessidades. A demanda do Governo do Brasil por uma sólida e contínua parceria com o Grupo Banco Mundial é evidenciada por seu recente pré-pagamento de empréstimos do BIRD, com a finalidade de abrir espaço para empréstimos subnacionais. O Banco Mundial também se beneficiou enormemente das demandas específicas do Brasil, inovação e conhecimento têm sido os elementos centrais dessa relação, com sólidos fluxos de transferências de conhecimento para, de e dentro do Brasil, apoiados por um programa de avaliações de impacto (BANCO MUNDIAL, 2011, p.6).

A rota de saída presente nesse documento para educação está no binômio oportunidade-esforço e na situação em que o mercado não consegue oferecer essa oportunidade é preciso o Estado atuar nas falhas do mercado de crédito, corrigindo-as com a oferta de dinheiro barato e acessível para o microempresário e empreendedores liberais, sobretudo do mercado informal. Assim, o patrocínio da igualdade de oportunidades mediante a educação e expansão do microcrédito no Brasil está relacionado à forma como o Estado atua sob a “questão social” vislumbrada pelo social-liberalismo presente nos organismos multilaterais (CASTELO, 2012).

A lógica impressa nesse tipo de ideologia é a do empresariamento da educação superior que vem foi continuada pelo governo Lula e Dilma, a partir de um duplo mecanismo: a ampliação do número de cursos privados e a privatização interna das instituições públicas (LIMA, 2008, p. 148). Desta forma, seguem-se as diretrizes apontadas pelos organismos de controle do capital com ações em prol do estabelecimento das parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira – desde o combate ao analfabetismo à implementação da educação fundamental, do ensino médio até a educação superior –, além da abertura do

¹²⁷ O Banco Mundial é formado por sete organizações com estrutura própria, são essas: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (CFI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), o Centro Internacional para Conciliação de Divergência em Investimentos (CICDI), a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), o Instituto do Banco Mundial (IBM) e o Painel de Inspeção.

setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização da educação superior à distância (LIMA, 2007).

Essa relação entre o setor educacional e os organismos de controle do capital fica explícita no próprio discurso dos Ministros da Educação do governo Lula e Dilma. Como se identifica a seguir:

- Cristovam Buarque o primeiro Ministro da Educação no governo Lula em seu discurso feito em janeiro de 2003, publicado na íntegra na Folha de São Paulo, afirma: “Quero cumprimentar diversos diplomatas, representantes de organismos internacionais, como meu amigo representante do Banco Mundial, para dizer que eu preciso de vocês não apenas do ponto de vista que todos pensam: que são os recursos financeiros. Não, eu preciso de vocês, sobretudo, como fiscais do que a gente faz, como colaboradores com que a gente faz”¹²⁸;
- Tarso Genro segundo Ministro da Educação no governo Lula em entrevista concedida, em março de 2005, por e-mail ao Boletim da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB), diz: “Nossa proposta faz uma opção clara e objetiva para um projeto de nação soberana e um novo modelo de desenvolvimento para o país, que tenha a justiça social como premissa. [...] É importante destacar que a atual legislação não proíbe, de maneira alguma, à entrada de capital estrangeiro. Uma série de consultorias, de consultores com grande conhecimento da legislação, tem se dedicado a entrada de instituições estrangeiras com excelência acadêmica e com finalidades econômicas. Consórcios acadêmicos com instituições estrangeiras, que tenham por objeto o desenvolvimento acadêmico e tecnológico são importantes e devem ser incentivados, principalmente com países em desenvolvimento como a Índia e a África do Sul ou entre os países de língua portuguesa”¹²⁹;
- Fernando Haddad Ministro da Educação entre 2005 e 2012, em entrevista feita pela Miniweb Educação, menciona: “[...] atuamos, basicamente, em

¹²⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml>

¹²⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e300305_adunb.pdf

quatro eixos de trabalho criados pelo ex-ministro Tarso Genro, em 2004: fortalecimento da educação profissional; alfabetização aliada à Educação de Jovens e Adultos (EJA); implantação do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) e reforma universitária”¹³⁰. Ao responder ao questionamento do Repórter Júlio Cruz Neto publicado na página do Ministério da Educação (2005), o ministro afirma: “Depois da Constituição de 88, o Brasil verificou uma grande melhoria dos indicadores educacionais. Esse ímpeto já está arrefecendo, então é necessário uma nova rodada, que é o Fundeb, a UAB, o ProUni, a expansão, a reforma, para colher os frutos de um novo ciclo de melhorias. Na educação, você não pode parar de inovar”¹³¹;

- Aloizio Mercadante Ministro da Educação no governo Dilma informou à Agência Brasil em 2015¹³², que o estudo sobre “o Programa Mais Educação - Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo é feito pela Fundação Itaú Social e Grupo Banco Mundial” por isso a melhoria na qualidade da educação;
- José Henrique Paim substituiu Mercadante na pasta Ministerial e liderou a aprovação do Plano Nacional da Educação (2011-2020), nas falas do ex-ministro publicada na página do Ministério da Educação: “A democratização, a inclusão e a redução das desigualdades educacionais talvez tenham sido o mais importante legado para a educação desse país”. Após exercer a função de Ministro, a então presidenta Dilma Rousseff e o ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Armando Monteiro Neto, nomearam Paim para exercer o cargo de diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES);
- Cid Gomes em entrevista publicada no portal Globo ao assumir Ministério da Educação pontua que: “Agora o novo desafio é o da inclusão pelo saber. A educação é o caminho certo para o desenvolvimento humano”. E a reforma do Ensino Médio “Eu

¹³⁰Disponível:

http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof_Fernando_Hadad/prof_haddad.html

¹³¹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=5231:sp-378123278>

¹³² Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/mais-educacao-mercadante-quer-melhorar-o-aprendizado-de-portugues-e>

pessoalmente defendendo que seja oferecido aos estudantes de ensino médio um aprofundamento nas áreas que eles tenham interesse”¹³³. Ademais, em matéria publicada na Carta Educação, em 2015, o ex-ministro defendeu mais exigências para empresas e alunos em programas federais de expansão das matrículas no ensino superior e mais alunos por sala para que as prefeituras não tenham dificuldade em pagar o piso do magistério¹³⁴. Em entrevista dada a revista Época, o Ministro fala também sobre o Banco do Nordeste: “Se a gente não tiver crédito e um crédito bom, um crédito barato, um crédito que estimule quem está começando, de nada vai adiantar o saber fazer ou a boa vontade. É aí que entra o Banco do Nordeste”¹³⁵.

- Luiz Cláudio Costa Ministro (interino) do governo Dilma foi o responsável pela confusão na aplicação das mudanças do Fies e suas metas voltaram a cumprir ao Plano Nacional de Educação (PNE);
- Renato Janine Ribeiro último ministro do governo Dilma, na sua posse informou que os desafios do setor são enormes para viabilizar as metas, que incluem expandir o financiamento da educação. Para o ex-ministro: “Chegou a hora de converter em realidade o bordão repetitivo de que a solução de boa parte dos nossos problemas está na educação. Isso requer a responsabilidade de cada um”¹³⁶. A diretora global da educação do Banco Mundial, Claudia Costin, opinou sobre a nomeação de Renato Janine, nas suas palavras: “O professor Renato Janine é um acadêmico bastante respeitado, aberto ao diálogo e com experiência em Educação. Foi diretor da Capes e nessa condição participou do processo da gestão da política de ensino superior. Terá desafios importantes para assegurar Educação de qualidade no país como a elaboração da Base Curricular Nacional, a reformulação do ensino médio, a revisão das propostas curriculares das faculdades de educação, o fomento da excelência nos cursos superiores. A expansão da educação Infantil e, em especial, da

¹³³ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/cid-gomes-diz-que-declaracao-sobre-salario-de-professores-foi-distorcida.html>

¹³⁴ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/mais-com-menos/>

¹³⁵ Disponível em: <http://blogs.diariodonordeste.com.br/robertomoreira/politica/revista-epoca-investiga-negocios-de-cid-gomes/>

¹³⁶ Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/nacional/noticia/2015/04/06/renato-janine-vai-priorizar-metas-do-plano-nacional-de-educacao-175505.php>

universalização da pré-escola até 2016 vão colocar um sentido de urgência nas suas ações. 2015 é também ano de Prova Brasil, quando todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os de 3º ano do ensino médio são avaliados, o que, junto com o Enem, introduzem um desafio logístico importante. Tem todas as condições para enfrentar esses desafios.”¹³⁷

Diante do evidenciado, compreende-se a educação interligada aos critérios próprios do mercado, definidos pelos organismos internacionais com base na lógica da análise econômica. Em linhas gerais, a escola é comparada a uma empresa, a relação estabelecida é entre custo-benefício cuja taxa de retorno constituem categorias centrais, definidoras da tarefa educativa, das prioridades de investimento, dos rendimentos e da própria qualidade. O ensino resume-se a um aglomerado “[...] de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos” (TORRES, 1996 p. 140).

Observa-se, diante disso, que o compromisso político assumido pelos governos petistas esteve interligado a finalidade da educação enquanto custo-benefício ao ‘convidarem’ os representantes do Banco Mundial para ‘colaborar’ com as formulações e gerenciamento das políticas educacionais no Brasil, dando continuidade as contrarreformas neoliberais educacionais implementadas pelos governos anteriores, cujo pressuposto é a mercantilização de todas as esferas da vida social.

Esse compromisso político pode ser apreendido, por meio da reconfiguração da educação superior em educação terciária apresentada pela certificação em larga escala, a massificação da formação profissional como horizonte político-pedagógico e o empresariamento da educação¹³⁸. Esse último representa a privatização e a mercantilização da educação superior mediante o aumento do número de IES privadas e

¹³⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/veja-repercussao-da-escolha-de-renato-janine-ribeiro-para-o-mec.html>

¹³⁸ O Banco Mundial reatualiza a ideia de que o conhecimento tornou-se a principal força produtiva na atualidade e apontando a educação como a panaceia para o desenvolvimento econômico-social dos países mais pobres: Las economías en desarrollo y transición enfrentan nuevas tendencias de gran importancia en el entorno mundial, que afectan no solo la forma como operan los sistemas de educación terciaria sino también a su propósito mismo. Entre las dimensiones de cambio más críticas cabe destacar los efectos convergentes de la globalización, la importancia creciente del conocimiento como principal motor del crecimiento económico y la revolución de la información y de la comunicación. La acumulación del conocimiento y su aplicación, que se han convertido en factores preponderantes del desarrollo económico, determinan cada vez más la ventaja competitiva de un país en la economía mundial (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 17).

do financiamento público indireto para o setor privado via Fundo, de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI). Destaca-se também a intensificação do produtivismo acadêmico presente na política de pesquisa e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (LIMA, 2013).

Sobre a certificação em larga escala pode-se identifica-la na expansão do ensino (superior) à distância e no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuja consequência no mundo do trabalho é a intensificação do trabalho docente levando ao adoecimento e ao desenvolvimento de doenças ocasionadas pelo esforço repetitivo e a massificação da formação profissional com a superlotação das salas de aula, sem em contrapartida ter um investimento na infraestrutura, prossegue-se, de certa forma, a contrarreforma do ensino superior iniciada anteriormente.

Assim, a autointitulada pelo Estado “reforma” do ensino superior teve como estímulo as exigências dos organismos internacionais para o desenvolvimento econômico, como parte fundamental das estratégias do capital para recuperar e manter suas taxas de lucro¹³⁹. Nas palavras manifestadas nos documentos do Banco Mundial a pesquisa universitária deveria ser voltada não apenas para expandir as fronteiras científicas, “mas também para a aquisição de conhecimento relevante que atenda às necessidades socioeconômicas do Brasil. Os recursos poderiam ser “disponibilizados para pesquisadores nas universidades públicas e privadas, com base no mérito” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 202).

Essa contrarreforma que adentrou no governo Dilma contou com apoio da OMC e BM¹⁴⁰, bem como da IFC (Corporação Financeira Internacional) que reforçou a

¹³⁹ Cabe esclarecer que a efetivação dessa contrarreforma em sua terceira etapa (governos Lula), remonta a conjuntura do ano de 2004 quando é criado o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES) que em agosto do mesmo ano divulga o documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”. Este documento vem trazer as balizas centrais para o desenvolvimento da política educacional do governo Lula, colocando no centro do debate a educação como direito público que pode ser alcançado pelas parcerias público-privadas. De acordo com Lima (2008), o documento tem as seguintes concepções: a) a educação pode ser ofertada pelas instituições – públicas e privadas –, podendo ser, inclusive, alocado verba pública para as instituições privadas; b) a justiça social é concebida como igualdade de oportunidades; assim, caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar espaço nos cursos pós-médios ou nas universidades; c) o Estado deve assumir seu papel como regulador das novas relações entre público e privado.

¹⁴⁰ Segundo Júnior Motta (2016, p. 81): “O FMI há muitas décadas deixou de ser um organismo que tinha por objetivo financiar a reconstrução de países em dificuldade financeira ou de contribuir com a redução das disparidades cambiais. O FMI, na realidade, tornou-se um agente político e financeiro das grandes

perspectiva comercial da educação nas últimas duas décadas, indicando quatro áreas consideradas de maior probabilidade de investimento: treinamento técnico e vocacional; educação de terceiro grau; educação à distância e novos currículos, técnicas e metodologias educacionais; e “financiamento (empréstimos a alunos e incentivo ao uso de financiamento público a estudantes através de bolsas de estudos, vouchers ou suporte direto a escolas privadas)” (SIQUEIRA, 2003, p. 08).

Esses incentivos à ampliação do empresariamento da educação superior e desenvolvimento da privatização no interior das IES públicas aparecem nos discursos dos governos como estratégia de democratização do ensino, mas não passam de uma expansão regionalizada, cujos interesses econômicos e políticos de setores da burguesia brasileira estão vinculados a um determinado padrão de ampliação do mercado educacional (LIMA, 2008). As fontes de apoio para essa efetivação das ações contrarreformistas do Estado estão no conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis, Leis, Decretos que indicam a direção do Estado em prol do empresariamento, como nota-se abaixo.

Quadro 02 – Principais ações do governo Lula da Silva e Dilma Rousseff na política de educação superior (2003-2016)

Arcabouço jurídico	Conteúdo
GT Interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento Bases para o Enfrentamento da Crise emergencial das Universidades Federais e Roteiro para Reforma Universitária Brasileira.
Medida Provisória 147/03	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Programa de Ensino superior – SINAPES
Grupo executivo da Reforma do Ensino superior em 06 de fevereiro de 2004	Elaborou o documento Reafirmando princípios e consolidando diretrizes na reforma da educação superior.
Lei nº 10. 861 de 14 de setembro de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Decreto Presidencial nº 5. 205 de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.
Medida provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004	Institui o Programa Universidade para todos – PRUNI.
Projeto de Lei 3627/2004	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

transacionais, bancos e fundos de investimentos que possibilita as condições de legitimidade e legalidade internacionais para a implementação de ajustes estruturais aos países periféricos através de acordos e programas “de ajuda” ou de “cooperação” ou de “financiamento” com o objetivo de manter o controle das políticas macroeconômicas dos mais diversos países para que atendam aos interesses da burguesia internacional e das principais potências capitalistas do mundo”.

Lei de inovação Tecnológica – nº 10.973/04	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas.
Lei de Parceria Público-Privada nº 11. 079 de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitações e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11. 096/2005	Transforma em lei o Programa Universidade para todos (PROUNI) – que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para a instituição privada de ensino superior.
Projeto de Lei 7. 200/06 (aprovado PL nº 4. 212/04 e PL nº 4. 221/04)	Referente à Reforma da Educação Superior.
Universidade aberta do Brasil (decretos 5.800/06 e 5622/05)	Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB – consórcio de instituição para oferta de curso a distância.
Decreto nº 6095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Presidencial nº 6069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC)	Decreto de criação do Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e portarias que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento de Educação/PDE divulgado em 2007.
“Pacote da autonomia” em 2010 e composta pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233, 7234/10.	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferido essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva/DE; não resolve a falta técnica-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior/IFES; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa.
Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010.	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao MEC (Ministério da Educação), a nova entidade terá personalidade jurídico de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.
Lei 11.552/2007, sendo modificada pela Medida Provisória 487/2010 e pela Lei 12.202/2010.	Institui o FIES modificando a Medida Provisória 1.827, substituindo o antigo Programa de Crédito Educativo (Creduc). O

	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior passou a ser oferecido pela caixa econômica e Banco do Brasil.
Lei Nº 8.035/10, de 20/12/2010.	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.
Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011.	Banco de Professor-Equivalente e contratação de substitutos nas federais.
Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011	Professor Temporário nas instituições federais
Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.	Aprova o Programa Ciência sem Fronteira, buscando propiciar a formação e capacitação de estudantes, por meio de bolsas de estudo, tanto da graduação como da pós-graduação inseridos em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, constituindo-se como ação complementar às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela CAPES (MEC) e pelo CNPq (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação). Um programa que busca inserir o Brasil na educação internacional.
Lei Nº. 12.688 de 18 de junho de 2012	Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), prevendo a quitação das dívidas dos estudantes junto ao governo federal mediante uma série de condições e facultando até 90% das prestações mensais das dívidas serem convertidas em bolsas integrais.
Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012	Criação de cargos efetivos no âmbito do MEC destinados as instituições federais.
Lei Nº 12.711 de agosto de 2012	Prever cotas (no mínimo 50% até 2016) e subcotas dos 50% das vagas por cursos e turno em instituições federais de ensino superior (IFES) para quem cursou integralmente o ensino médio em escolas públicas, e de ensino técnico de nível médio, para quem fez o ensino fundamental apenas em escolas públicas.
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.	Reestruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.
Lei Nº 12.858 de 9 de setembro de 2013	Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.
Lei Nº 12.956 de fevereiro de 2014	Institui a abertura de crédito de R\$ 2,5 bilhões para o FIES.
PNE, Nº 13.005, sancionada em junho de	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE

2014.	(2011- 2020) – (2014-2024)
Decreto n. 8.389 aprovado em 7 de janeiro de 2015.	Dispõe sobre a execução orçamentária dos órgãos, dos fundos e das entidades do Poder Executivo. (prévia da Lei Orçamentária de 2015). Limitando a despesa ministerial, especialmente, com as políticas sociais, instaurando um clima de instabilidade e insegurança em relação à economia.
Medida Provisória nº. 686, aprovada em 30 de julho de 2015.	Dispõe sobre a abertura crédito extraordinário, em favor do Ministério da Educação, de Encargos Financeiros da União e de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 9,82 bilhões. Desse valor (R\$ 5,2 bilhões) foram destinados ao FIES e R\$ 35,8 milhões para avaliação da Educação Superior e da Pós-Graduação.
Lei no 13.115, de 20/04/2015.	Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2015. A meta para o ano de 2015 é economizar cerca de R\$ 66,3 bilhões para o abatimento da dívida pública, sendo – R\$ 55,3 bilhões na esfera federal e o restante nos Estados e municípios ¹⁴¹ .

Fonte: Lima (2004); Lima (2012); atualizações autoria própria.

Neste sentido, o processo de privatização da educação superior foi se desenvolvendo por duas direções: a) pela flexibilização na legislação, que impulsionou a liberalização de serviços no interior das instituições públicas; b) pelo forte incentivo governamental para a ampliação do setor privado, inclusive fazendo uso de verbas públicas. Ou seja, além do crescimento acelerado do setor privado, os governos petistas assumiram uma direção em concordância com a dinâmica de mercado e o gerenciamento empresarial para universidades públicas (LIMA, 2012).

Nesse contexto, como evidenciado no quadro 02, um elemento de continuidade das ações contrarreformistas governamentais foi o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), gerido pelo MEC e com o objetivo de instituir um padrão positivado de avaliação à educação superior. A partir dele os cursos são avaliados

¹⁴¹ A reação neste cenário de cortes é a greve dos servidores públicos federais, envolvendo diversos estados e categorias, como funcionários da Previdência Social e integrantes dos quadros técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior. Somando-se na resistência, os docentes das universidades federais que entram em greve nacional a partir de 28 de maio de 2015, somando 41 universidades e lutando contra os cortes no orçamento da educação pública e melhoras nas condições de trabalho (DUARTE, 2017, p. 171)

periodicamente com base em critérios estabelecidos pelo MEC, que vão desde a infraestrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) até a avaliação dos estudantes. O resultado das avaliações das instituições é apresentado por meio de conceitos para a sociedade em geral, desta forma, as IES que apresentarem os melhores desempenhos, segundo os critérios do MEC ficam no topo de um *ranking*.

Entretanto, se os resultados forem insatisfatórios a instituição assina um “protocolo de compromisso com o MEC para superação das dificuldades detectadas [...], representando mais uma interferência do governo na autonomia universitária” (LIMA, 2007, p.170). Por outro lado, as avaliações do ensino privado, em especial, o ensino à distância tem critérios específicos que não contemplam o tripé (ensino-pesquisa-extensão) da educação.

Tal forma de avaliação das IES está em concordância com o processo de empresariamento da educação que vem sendo estimulado pelos programas de créditos para as instituições privadas como uma possibilidade de democratização do ensino superior. Este elemento atrela-se as mudanças nos perfis de investimentos nas universidades públicas e articula-se a adequação da formação profissional (superior e média) à constituição de um perfil sintonizado com as exigências de capital nacional e internacional. Essa articulação está visível nos documentos emitidos pelos organismos multilaterais para orientar o Estado como atuar sobre as políticas sociais.

Quadro 03 – Principais documentos publicados pelos organismos multilaterais durante as gestões dos governos Dilma (2010-2016)

Documentos	Organismos multilaterais	Descrição
Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos (2010).	BANCO MUNDIAL	Uma avaliação comparativa do desempenho atual da educação e identificando as questões chaves no Brasil, o estudo foi concebido como um recurso utilizado pela administração federal para definir prioridades para a educação nos próximos 4 anos. O capítulo 1 do documento busca mostrar a “revolução na gestão” da Educação Brasileira. O capítulo 2 examina como a educação Brasileira se compara à de outros países da OCDE, América Latina e Ásia em prol de uma educação Brasileira em um mundo competitivo. O capítulo 3 estuda as habilidades da força de trabalho que estão melhorando. O capítulo 4 e os demais

		estudam o acesso mais igualitário à educação que está contribuindo para a redução da pobreza e da desigualdade social, mas a disparidade na aprendizagem escolar ainda permanece (BANCO MUNDIAL, 2010) ¹⁴² .
Recursos educacionais abertos no Brasil o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação (2013).	UNESCO	“A tarefa desse documento é mostrar o estado da arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA) – foi concebida em 2011 a partir de uma iniciativa do Instituto para a Aplicação das Tecnologias da Informação à Educação, da Unesco em Moscou (<i>Institute of Information Technologies in Education</i> – UNESCO IITE) –, no Brasil e prover recomendações futuras. A obra propõe uma reflexão sobre o potencial dos REA a partir do que o Brasil faz e almeja fazer em termos de políticas públicas educacionais, bem como ações que partem dos setores público e privado, de indivíduos comprometidos com a educação no país e de professores, da educação básica à superior. Para que tais iniciativas se tornem REA – permitindo o reuso, a modificação e o compartilhamento – seriam necessários a alteração das licenças de uso e o início de práticas que incentivem a colaboração entre provedores de recursos educacionais (em geral, professores e instituições, mas também conteúdos criados por usuários) e usuários (estudantes formais ou informais)” (BRASIL. UNESCO, 2013, p.7-8) ¹⁴³ .
O futuro da aprendizagem móvel – implicações para planejadores e gestores de políticas (2014).	UNESCO	“O relatório ajuda a orientar a forma de destacar assuntos e questões sobre o que se pode fazer com a aprendizagem móvel nos próximos 15 anos ou mais. A publicação apresenta uma visão geral da situação atual da aprendizagem móvel, descrevendo recentes desenvolvimentos na educação formal e informal, aprendizagem inovadora e tecnologia educacional. Baseado nas tendências atuais, o relatório faz previsões para o futuro da aprendizagem móvel,

¹⁴²Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192

¹⁴³ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227970por.pdf>

		prevendo avanços tecnológicos nas áreas específicas relacionadas a esse tipo de aprendizagem. As demais seções discutem a aprendizagem à luz das metas de Educação para Todos (EPT), tanto agora quanto no futuro, e identifica as primeiras possibilidades para a aplicação da aprendizagem móvel, bem como as principais barreiras para seu desenvolvimento. Finalmente, o relatório apresenta os desafios a serem enfrentados nos próximos 15 anos para que as conquistas de educadores e pesquisadores em aprendizagem móvel sirvam de base para aumentar a qualidade da educação e assegurar oportunidades sustentáveis de aprendizagem para todos” (BRASIL. UNESCO, 2014, p. 5)¹⁴⁴.
Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe (2014).	UNESCO	“Las tecnologías de información y comunicación (TICs) han alcanzado tal desarrollo en el siglo XXI, que el acceso a una educación de calidad como derecho fundamental se enfrenta a un desafío sin precedentes: una actualización de las prácticas y contenidos del sistema educativo para la nueva sociedad de la información. Dicha actualización implica: un desafío pedagógico, para incorporar las TICs al aula y en el currículum escolar; la adecuación de la formación inicial y en servicio de los docentes; políticas públicas que aseguren la implementación sistémica de reformas que impacten en los sistemas educativos de manera integral y que aseguren la cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso a servicios de información y comunicación); y utilizar las TICs como oportunidad para mejorar la gestión escolar, lo que implica preparar a directivos y administrativos en estas nuevas tecnologías. Este documento, elaborado por la UNESCO, propone ideas para el diseño de un nuevo paradigma educacional, que ponga el efectivo uso de la tecnología en el centro del aprendizaje de cada

¹⁴⁴ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074POR.pdf>

		estudiante y del desarrollo de su máximo potencial, de manera que cada uno pueda hacerse parte y contribuir <i>al</i> desarrollo de sociedades más justas, democráticas e integradas (BRASIL. UNESCO, 2014, p. 5-10) ¹⁴⁵
Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel (2014).	UNESCO	“O presente conjunto de diretrizes visa a auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavanca para fazer avançar o progresso em direção à Educação para Todos. As diretrizes: Criar ou atualizar políticas referentes à aprendizagem móvel; Treinar professores sobre como fazer avançar a aprendizagem por meio de tecnologias móveis; Fornecer apoio e formação a professores por meio de tecnologias móveis; Criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso em aparelhos móveis; Ampliar e melhorar as opções de conectividade, assegurando também a equidade; Desenvolver estratégias para fornecer acesso igual a todos; Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis; Usar as tecnologias móveis para melhorar a comunicação e a gestão educacional Aumentar a conscientização sobre a aprendizagem móvel por meio de <i>advocacy</i> , liderança e diálogo; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer o retorno e avaliação imediatos e melhorar a relação custo-benefício” (BRASIL. UNESCO, 2014, p. 4-8) ¹⁴⁶
Marco de ação da educação 2030 (2015).	UNESCO	Marco de Ação Educação 2030, durante a 38ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em Paris. O texto tem como objetivo reunir as nações em torno de uma nova agenda global de Educação, inspirada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), além de sugerir formas de implementar, coordenar e financiar as metas, de forma a assegurar que todos tenham as mesmas

¹⁴⁵ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>

¹⁴⁶ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>

		oportunidades educacionais. Mais de 70 pessoas, entre ministros e representantes de entidades educacionais, assinaram o marco, incluindo Aloizio Mercadante, atual titular do Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, UNESCO, 2015, p. 2). ¹⁴⁷
Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT (2015)	UNESCO	“O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015 analisa o quanto o movimento de Educação para Todos (EPT) contribuiu para garantir que todas as crianças, jovens e adultos possam usufruir de seu direito a uma educação que atenda a suas necessidades básicas de aprendizagem. O Relatório fornece uma avaliação global definitiva do progresso geral rumo aos seis objetivos de EPT estabelecidos em Dakar, no Senegal, em 2000, com particular atenção às lacunas entre os que foram beneficiados e os que não foram. A avaliação oferece lições para as estratégias e os objetivos educacionais pós-2015” (BRASIL, UNESCO, 2015, p.6) ¹⁴⁸ .
Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? (2016)	UNESCO	“As mudanças no mundo, atualmente, caracterizam-se por novos níveis de complexidade e contradição. A educação deve preparar indivíduos e comunidades para as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de se adaptar e de responder a elas. A presente publicação contribui para repensar a educação e a aprendizagem nesse contexto. Contribui para uma das principais tarefas da UNESCO, como observatório mundial de transformações sociais, com o objetivo de estimular o debate sobre políticas públicas. É um chamado ao diálogo dirigido a todas as partes interessadas. Inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, desenvolvimento sustentável, solidariedade internacional e

¹⁴⁷ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36025/marco-de-acao-educacao-2030-e-lancado-em-conferencia-da-unesco/>

¹⁴⁸ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

		responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável. Esses são os aspectos fundamentais de nossa humanidade comum. O presente livro reforça a visão de duas publicações históricas da UNESCO, “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (1972), conhecida como Relatório Faure, e “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), o Relatório Delors” (BRASIL. UNESCO, 2014, p.8). ¹⁴⁹
Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2015)	UNESCO	A Recomendação desse documento “traz uma abordagem abrangente e sistemática da AEA, bem como define três domínios-chave de aprendizagem e habilidades: alfabetização e habilidades básicas, educação contínua e habilidades profissionais, assim como educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. Ela também descreve cinco áreas transversais de ação: política pública, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, e qualidade. Essas áreas de ação já foram apresentadas à comunidade internacional com o Marco de Ação de Belém, adotado na CONFINTEA, em 2009, como um meio de guiar os Estados-membros na promoção de melhorias na AEA. Essa abordagem integrada e consistente da AEA ajudará os Estados-membros a aprimorar essa oferta de educação com vistas a assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, assim como promover oportunidade de aprendizagens ao longo da vida para todos com objetivo do Desenvolvimento Sustentável (BRASIL. UNESCO, 2015, p. 3-4). ¹⁵⁰
Fórum Mundial da Educação (2015)	Vários sujeitos	Resultado da colaboração da UNESCO por meio de um Acordo de cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo principal é “contribuir para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal” (BRASIL. UNESCO, 2014,

¹⁴⁹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>

¹⁵⁰ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179por.pdf>

Objetivos do desenvolvimento sustentável (2015)	ONU	p.3). “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 2-8) ¹⁵¹
Relatório Global de monitoramento da Unesco	UNESCO	Este relatório da série Relatório de Monitoramento Global da Educação

¹⁵¹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>

(2016)	continua a avaliação dos progressos para se alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável de Educação (ODS 4) e suas dez metas, bem como os outros objetivos educacionais relacionados na agenda dos ODS. O Relatório também investiga a responsabilização na educação, ao analisar como todas as partes interessadas relevantes podem oferecer educação de forma mais eficaz, eficiente e equitativa. Ele examina, ainda, diferentes mecanismos de prestação de contas que são utilizados para atribuir responsabilidades a governos, escolas, professores, pais, estudantes, sociedade civil, comunidade internacional e setor privado, em busca de garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Ao analisar quais políticas favorecem ou não o bom funcionamento dos mecanismos de responsabilização e quais fatores externos influenciam seu sucesso, o Relatório GEM 2017/18 apresentará conclusões com recomendações concretas que ajudarão a construir sistemas educacionais mais fortes (BRASIL. UNESCO, 2016, p. 6)¹⁵²

Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos citados.

Os documentos enfatizam o negócio educacional movido pelos empresários com incentivo do Estado em prol do cumprimento das metas econômicas, sustentáveis e políticas centradas no objetivo primordial de “[...] certificar a mão-de-obra necessária aos padrões de qualidade das empresas competitivas internacionalmente e amortecer a pressão da demanda cada vez mais expressiva das camadas médias e populares [...]”, por acesso ao nível superior (NEVES, 2002, p. 142). Como consequência, garante-se os esvaziamentos das ações coletivas de trabalho e constrói-se um perfil de trabalhador empreendedor.

Para consolidar esse “novo” tipo de trabalhador apresentam-se projetos e programas, desenvolvidos pelo MEC, que vêm reproduzindo essa direção apontada pelos referidos organismos multilaterais. Entre eles: o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo do Financiamento Estudantil (FIES) destinados para o

¹⁵² Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>

incentivo à abertura de centros de ensino privados e ampliação do Ensino à Distância (EAD)¹⁵³.

Mesmo o ensino à distância mostrando tendências de crescimento desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, é nos governos petistas que essa modalidade de ensino assume proporções diversificadas, deixando de ser uma modalidade complementar para ser o principal *lócus* de formação da consciência de classe. A partir de 2005 com o Decreto Federal 5.622/2005 e a criação da Secretaria de Educação à Distância (órgão responsável por essa modalidade no Brasil), o EAD, teve um crescimento de 89,4 % com relação ao ano anterior (TONEGUITTI, 2010).

Com relação à oferta de vagas no ano de 2007, por exemplo, 201.888 vagas foram destinadas as IES públicas e 597.444 vagas para IES privadas (INEP/MEC, 2008). A expansão dessa modalidade de ensino nos discursos governamentais tem a finalidade de cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação, de até 2011, 30% dos jovens de 18 a 24 anos estarem matriculados no Ensino Superior. Ao comparar os dados (INEP/MEC, 2009) de 2003 e 2008, nota-se que em 2003 existiam 1.859 IES, sendo que delas 207 são de natureza pública e 1.442 de natureza privada. Já em 2008 o número geral cresce, são 2.252 IES no Brasil, sendo 236 publicas (29 a mais que em 2003) e 2.016 privadas (574 a mais que em 2003).

Essa abertura de vagas não é acompanhada por uma avaliação rigorosa do MEC nas instituições privadas como nas públicas. Segundo Boschetti (2007) a responsabilidade por essa avaliação nas instituições privadas é transferida para o mercado, mediante a competitividade entre os cursos, e para os indivíduos, o que inviabiliza a dimensão investigativa na formação profissional¹⁵⁴ e qualquer articulação com a instrumentalidade (dimensão teórico-metodológica; ético-política; técnico-operativa) nas profissões.

Em síntese, o alicerce para esse processo de expansão privatista na educação nos governos petistas está nas orientações dos organismos multilaterais explicitadas nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2011-2020)¹⁵⁵. O primeiro PNE

¹⁵³ Os incentivos à implementação da EAD no Brasil advém não só das agências multilaterais, como também de instituições como a ONG francesa Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS), conduzida por Edgard Morin.

¹⁵⁴ “Princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade”, defendendo, portanto, a unidade entre o pensar e o agir (ABEPSS, 1996, p. 6) Uma dimensão que está relacionada à pesquisa no sentido de apreender as mediação presente na realidade.

¹⁵⁵ Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2014), aprovado em 25 de Junho de 2014, constitui-se no arcabouço jurídico que fundamenta aprofundamento do privatismo e da certificação em

elaborado pelos técnicos do MEC¹⁵⁶ pode ser visto como um instrumento coercitivo para formatar e conformar trabalhadores da educação, mediante políticas públicas que amplificam a precarização em todos os níveis educacionais e intensificam o processo de proletarianização docente (PICCNINI et al, 2012). Mante-se a lógica das avaliações padronizadas, do cumprimento de metas e da obtenção de resultados, como critério para o repasse dos recursos. A “qualidade” do ensino é medida a partir de índices de variáveis essenciais para a distribuição de recursos, em especial na educação superior.

O segundo Plano Nacional de Educação nos governos petistas que deveria ter sido aprovado em 2011, mas devido à efervescência dos movimentos sociais só teve sua aprovação em 2014 sem o devido diálogo com a população, evidencia um processo de continuidade e aprofundamento dos eixos fundantes da política de educação do Plano anterior. Este processo acontece por meio da relação da oferta educacional com as parcerias público-privada.

O PNE 2014/2024 é construído de 14 artigos, seguido de vinte metas com estratégias a serem desenvolvidas no nível de ensino infantil, fundamental, médio e superior e em todas as modalidades referentes à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Tecnológica e Formação profissional. No tocante ao ensino superior destaca-se a meta onze definida para ampliação da oferta de matrículas na educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas do sistema S¹⁵⁷.

As metas doze, treze e quatorze destinam-se a elevação da taxa de matrícula no ensino superior com REUNI, FIES e PROUNI¹⁵⁸ e a meta quinze para a política de formação dos professores de Educação Básica, que decorre do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, podendo ser por meio do Financiamento Estudantil,

larga escala como eixos condutores da política de educação brasileira, especialmente a Educação Superior, pelos próximos dez anos. Tal indicativo está evidente nas metas e estratégias do novo PNE que transformam o Reuni em uma política de Estado, bem como naquelas metas e estratégias que ampliam a ação do setor privado na educação, como a utilização do FIES para a graduação e para a pós-graduação stricto sensu, ambos na modalidade presencial e a distância (LIMA, 2013).

¹⁵⁶ Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política de educação que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento, e a manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2011, p. 171-171).

¹⁵⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social de Transportes (SEST), Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outras, subordinadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI).

¹⁵⁸ Esse assunto será aprofundado na seção seguinte.

com possibilidade de amortização da dívida, caso o devedor venha a exercer a docência na rede pública de educação (SOUZA; ASSUNÇÃO et all, 2017, p. 52)

Contraditoriamente, a luta dos/as educadores/as, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita na Campanha em Defesa da Escola Pública e, posteriormente, no Fórum Nacional em Defesa da Escola pelos 10 % do PIB para o investimento na educação é resumida pelo governo aos seguintes valores: 4,7% do PIB em 2000 e 6,1% do PIB em 2011 para toda área da educação. Destes valores, apenas 0,9 do PIB foi alocado para a Educação Superior em 2000 e 1,0 % em 2011. (BRASIL, INEP, 2012).

Sumariamente, esses planos expressam uma continuidade do empresariamento da educação nos governos petistas, que no governo Dilma é aprofundado com uma política econômica e social sob a égide dos interesses burgueses do capital internacional e nacional. Isso está presente na criação e ampliação de programas sociais, entre eles: o Programa “Brasil Sem Miséria” que busca avançar na integração do PBF; o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC); os Programas de habitação e saneamento, desenvolvidos no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); o “Minha Casa, Minha Vida”; o Programa “Brasil Carinhoso”; o Programa Luz para Todos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e a rede de cursos tecnológicos e profissionalizantes (JÚNIOR MOTA, 2016).

O momento mais expressivo do atrelamento do governo Dilma aos interesses burgueses aconteceu no lançamento da sua campanha para gestão 2015-2018, por meio de um programa intitulado “Mais mudanças, mais futuro”, que segundo a presidenta inaugurou um novo ciclo de mudanças na superação dos “problemas estruturais e seculares que ainda impedem o desenvolvimento pleno de um país mais justo” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 5). Esse programa de governo enalteceu a flexibilização da relação entre o público e o privado, articulando ao empresariado e a competitividade dentro da educação, submetendo o conhecimento aos ditames do mercado.

Nessa seara, pode-se concluir, como destaca Sampaio Jr. (2012, p. 680), que toda a reflexão neodesenvolvimentista nos governos petistas¹⁵⁹ enquadra-se

¹⁵⁹ Cabe ressaltar que “O PT não foi o protagonista de uma alternativa socialista para o Brasil, foi o protagonista indispensável para a consolidação de uma democracia de cooptação e, com ela, a consolidação da ordem burguesa em nosso país. A origem social de classe do PT e seu comprometimento inicial com as demandas populares não garantem *ad eternum* sua localização no campo da perspectiva socialista e revolucionária” (IASI, 2013, p. 17). Portanto, presencia-se o paradoxo fato que a experiência

perfeitamente na pauta neoliberal, tornando-se uma “[...] versão *ultra light* da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro”, com predomínio de um modelo de financiamento estatal com um enorme déficit público devido ao pagamento dos juros da dívida, fazendo com que o acirramento das crises de valorização do capital comprometesse cada vez mais o endividamento do Estado brasileiro (GOMES, 2018).

Tem-se, na verdade, de um modelo de financiamento de serviços sociais públicos próprio para valorização do capital portador de juros marcado pela especulação monetária rentável, a diminuição do tempo útil das mercadorias mascarado na tendência decrescente do valor de uso, a destruição da natureza e a precarização do trabalho visível em formas de extração da mais-valia absoluta análoga a escravidão (GOMES, 2018).

O modelo ideológico neodesenvolvimentista, diante disso, foi instituído por um tipo de economia política de caráter progressista e redistributivo com centralidade no neoliberalismo, investindo na estratégia da passivização mediante o aumento do salário mínimo, aumento das políticas de transferência de renda para o segmento pauperizado combinado ao crescimento do fundo orçamentário do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a política externa de suporte às grandes empresas brasileiras, inclusive, com isenção de impostos para grandes empresas educacionais com a finalidade de ser uma economia de estrutura anticíclica em um contexto de crise (GOMES, 2018)¹⁶⁰.

É nessa conjuntura de crise que a agenda neoliberal é radicalizada exigindo uma atuação do Estado baseado no ajuste fiscal, intensificação da exploração do trabalho e expansão dos setores financeiros, especialmente, no campo educacional com programas e políticas voltadas para o interesse burguês na “construção de uma cultura do voluntariado” e de um “cidadão compromissado com a sustentabilidade social”. Diante do exposto, o debate subsequente versará sobre essa expansão do ensino superior via o capital financeiro e os programas: FIES, PROUNI, REUNI.

do PT não levou à meta inicial socialista, “cumpru factualmente outra tarefa: encerrou o ciclo de consolidação da revolução burguesa no Brasil” (IASI, 2013, p. 16).

¹⁶⁰ Teses como a eliminação da extrema pobreza, a emergência de uma nova classe média, o fim da dependência e do subdesenvolvimento, o pleno emprego da força de trabalho e a instauração de um Estado de bem-estar social foram propaladas aos quatro ventos (CASTELO, 2013, p. 120) quando na verdade não foram efetivadas.

3.2 A expansão do ensino superior via o capital financeiro: FIES, PROUNI, REUNI

Seguido pelos direcionamentos dos organismos internacionais que incentivam a privatização da educação superior –, propiciando a diversificação e diferenciação institucional que tendem a ranquear e acentuar as disparidades entre as IES, o ensino superior privatista ganha contornos financeirizado com a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil e a criação de programas destinados à ampliação da educação. Alicerçado por esse panorama, a educação aprofunda ao longo do século XXI, diante da emergência de políticas sociais com viés, denominado como (neo) desenvolvimentista, o processo de desmonte da concepção de educação enquanto um direito para um serviço mercadológico.

Essa concepção de educação representa, nesse contexto neoliberal, incentiva a proliferação dos valores burgueses, assentados no esvaziamento dos conteúdos formativos mediante noções abstratas como “aprender a aprender”, “educação para o sucesso profissional” e “educação ao longo da vida” que se configuram num processo adaptativo e uma maneira pela qual a ideologia conservadora busca transferir as responsabilidades (e os encargos financeiros) ao conjunto dos trabalhadores. Por isso, “[...] a ênfase do processo educativo se desloca do ensino para a aprendizagem, supervalorizando as dimensões psicológicas do processo e minorando as condições objetivas” adquiridas para a “empregabilidade”, a expressão chave no léxico conservador, do indivíduo- trabalhador (MINTO, 2014, p. 309).

Trata-se de valores burgueses cimentados na adaptação da força de trabalho ao mercado que desemboca no privatismo exaltado com a alocação de verbas públicas para o setor privado leigo e confessional; na ampliação do número de cursos privados; na privatização interna das universidades públicas; na indicação de que o financiamento da educação superior pode ser realizado por meio de “loterias federais”; na integração dos docentes e pesquisadores com o setor privado, brasileiro e internacional; na compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais; na concessão de bolsas para os alunos “pobres” estudarem nas instituições privadas; na ampliação da isenção fiscal para os privatistas laicos e confessionais; na diversificação e aligeiramento dos cursos e as alterações na carreira docente imprimindo uma lógica empresarial ao trabalho docente (LIMA, 2007).

Desse modo, o FIES configura-se numa forma de subsídio ao Estudante utilizado para financiar as bolsas com recurso público por meio do custeio dos juros pelo Estado que vem a favorecer o setor privado. Essa lógica está sustentada na concepção de educação enquanto um serviço lucrativo centrado na educação técnica destinada aos “pobres” por meio de cursos sequenciais, tecnológicos de curta duração e à distância. Estes mecanismos foram transformados nas principais estratégias do governo Lula para massificar a educação superior, legitimando, em contrapartida, o sucateamento planejado e sistemático das universidades públicas (LEHER, 2010).

O governo Lula no seu primeiro mandato, nesse sentido, continua com as contrarreformas neoliberais no ensino superior estimulando as parcerias público-privadas, ampliando o FIES e incorporando neste processo o PROUNI. Portanto, a proposta de democratização dos direitos sociais, desse governo, comunga-se com a mercantilização da educação aprofundada pelos subsídios do FIES e pelas isenções tributárias do PROUNI (LEHER, 2010).

O Programa Universidade para Todos – PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado em 2005, pela Lei nº 11.096. Sua finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privado, que recebem isenção de tributos por aderirem ao Programa.

O Programa é destinado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, estudante com deficiência ou autodeclarado indígena e negro, professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Esses candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio. O programa tem ações conjuntas com o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, visando possibilitar ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do Programa (BRASIL, 2018).

O PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) e a instituição privada de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, de acordo com a Lei nº 11.096 pode aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo de adesão com prazo de vigência de 10 (dez) anos renovável por igual período. Essas instituições contam

ainda com isenção de impostos e contribuições previdenciárias pelo mesmo período de vigência do termo de adesão.

O PROUNI na prática inscreve a compra de vagas nas faculdades privadas, pelo fundo público, com a disponibilização de isenções tributárias sem a devida transparência e prestação de contas. O que “[...] significaria, em 2005, segundo o MEC, 250 milhões em isenção fiscal, caso todas as instituições privadas aderissem ao PROUNI” (CISLAGHI, 2012, p.272). Configura-se, na verdade, em um programa inserido em uma política do setor privado, sendo apresentando à sociedade como uma proposta de avanços no acesso dos mais pobres aos créditos oferecidos pelos “bancos universitários”.

Para efetivar tais estratégias o governo Lula no seu segundo mandato lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo MEC, em abril de 2007, com objetivo de atingir as metas de expansão presente no Plano Nacional de Educação. Identifica-se nas metas um direcionamento para o incentivo ao setor privado com foco na produtividade e na privatização na educação, isso acaba contribuindo para desconstruindo da universidade pública e fragilizando o movimento social no âmbito acadêmico (estudantil e docente).

Também, nesse mandato, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6069/07 referente ao Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que no primeiro artigo desse decreto expõe seu objetivo principal, que é “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Seguindo um plano de gestão a meta era aumentar gradualmente “[...] a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais, por professor, para dezoito, ao final de cinco anos”.

Nesse sentido, o referido Programa constitui-se como uma das metas do Plano Nacional de educação, cuja centralidade é ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

De acordo com o ANDES (2007, p. 11), esse Decreto começou a ser traçado no segundo semestre de 2006, com uma forte campanha contra a universidade fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma campanha

baseada na “divulgação de dados estatísticos sobre a falta de vagas nas universidades públicas e as taxas relativamente altas de evasão no ensino superior, sem uma análise qualitativa consistente”, o horizonte dessa proposta era mostra uma “democratização” do ensino, mas que não tinha a preocupação de melhorar a estrutura das universidades, nem de ter uma política nacional estudantil concreta e universal capaz de permitir a permanência dos estudantes durante todo o curso.

Nesse contexto, destaca-se o REUNI como construtivo da contrarreforma do ensino superior. De acordo com (ANDES-SN, 2007, p. 21):

[...] o programa tem o objetivo de criar condições para a ampliação e permanência na educação superior, no nível de graduação, utilizando-se do ‘melhor’ aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes nestas instituições.

É uma proposta “inovadora” construída para expansão do ensino público, mas veio acompanhada por condições precárias de trabalho e da infraestrutura com quadros de docentes e técnico-administrativos insuficientes, ausência de plano de qualificação docente e políticas de assistência estudantil, com isso sinaliza Silva (2010), aligeira-se a formação e acentua-se a precarização do trabalho docente.

O REUNI teve como objetivo dobrar o número de estudantes de graduação nas universidades federais, o “Ministério da Educação, [...] estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década”, elevando gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% (BRASIL, 2007, p.4) Trata-se da flexibilização dos currículos, da reorganização dos cursos de graduação e da atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Essas metas visam formar profissionais aptos a enfrentar os desafios do mundo do trabalho, por meio de uma formação aligeirada, precária, acrítica e técnica. Neste sentido, este programa apresenta como diretrizes:

I) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, em particular no período noturno; II) ampliação da mobilidade estudantil [...]; III) revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV) diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas para a profissionalização precoce e especializada; V) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; VI) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (CISLAGHI, 2011, p. 249).

O REUNI não preconizou a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, pois de acordo com o discurso do governo visava respeitar a autonomia universitária e as diversidades. No entanto, nos processos decisórios e na avaliação o MEC determinou a quantidade do recurso sem levar em conta as especificidades de cada universidade, nesse sentido, quebrou-se o princípio da autonomia ao determinar um valor sem passar pelo diálogo com a comunidade acadêmica fragmentou-se e diversidade universitária (SANTOS, 2009).

A finalidade foi que as metas do REUNI fossem efetivadas, para isso as instituições adeririam ao programa e elaboraram um Plano de Reestruturação, de modo a considerar as especificidades de cada universidade federal. Porém, mesmo com a formulação do Plano as universidades, mediante seus órgãos deliberativos tiveram “que esperar o aval da Secretaria de Educação Superior (SESU), para que se iniciasse o repasse de verbas para início das atividades programadas (SANTOS, 2009).

De acordo com Subirats (2006), não basta apenas elaborar um bom desenho no plano de ações, ou mesmo dispor dos recursos necessários para levar a cabo a condução de uma determinada política pública ou projeto. É fundamental garantir a predisposição dos implementadores, para que se chegue o mais próximo possível das metas projetadas. Suas proposições estão condicionadas a duas metas preponderantes, a saber: a Relação Aluno-Professor (RAP) e a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG).

Esses aspectos representam o movimento de mercantilização cujo resultado é a processo de “desertificação” neoliberal dos direitos sociais, imperando em concordância com os ditames do capital mundializado e financeirizado. Reforça-se um privatismo exacerbado com mecanismos de gestão privado no setor público e uma mercadorização da educação no ensino privado centrado nos resultados.

Destaca-se, diante disso, a importância do PROUNI, do ponto de vista dos resultados, a partir do desenvolvimento desse plano, participar de 112, 275 matrículas de um total de 275,582 estudantes ingressos nas instituições privadas de ensino do ano de 2005, o que equivale a 40,7% do total dessas matrículas. Nesse contexto, o crescimento da matrícula no setor privado que chegou a 8,4% neste ano, sem as matrículas providas do PROUNI, teria sido apenas de 5,1%, índice abaixo da média anual PROUNI (6,9%). Portanto, o PROUNI aparece como importante ferramenta

política para o fortalecimento do processo de privatização da educação superior brasileira como nota-se na tabela a abaixo (GOMES, 2008).

Tabela 01 – Número de matrículas na rede privada com financiamento estudantil/bolsa em cursos de graduação no Brasil (2009-2016)

Ano	Matrícula na rede privada				
	Total	Com financiamento estudantil			
		Total	FIES	PROUNI	Outros
2009	4.460.683	1.006.020	133.089	337.727	535.204
2010	4.764.062	1.294.887	151.035	337.185	806.667
2011	4.991.898	1.523.520	220.603	365.782	937.135
2012	5.160.266	1.785.246	434.000	399.507	951.739
2013	5.389.948	2.206.263	817.081	385.427	1.003.755
2014	5.878.199	2.707.330	1.303.202	437.786	966.342
2015	6.080.989	2.699.068	1.332.369	483.336	883.363
2016	6.058.623	2.768.447	1.226.352	538.708	1.003.387

Fonte: BRASIL, INEP/MEC, 2016.

Observa-se na tabela que ao longo dos anos o aumento do número de matrículas com o PROUNI e o FIES no setor privado é assustador, chegando em 2016 a atingir um quantitativo total de 6.058.623. A principal crítica a essa expansão é de que os recursos destinados para financiar essas bolsas na iniciativa privada, poderiam está sendo investidos na rede pública de ensino, além disso, os recursos que deixam de ser arrecadados com a isenção de impostos favorecem a financeirização na educação. E o Estado, nesse sentido, passa a comprar vagas existentes e ociosas, ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa (CORBUCCI, 2004).

Sendo assim, o programa é defendido como democrático, mas seus critérios são baseados na renda, retirando o caráter universalista do ensino superior. Democracia envolve o acesso de todos e a oferta gratuita, portanto, na essência, é um programa diversificador das instituições com foco apenas no ensino e sem a garantia da permanência dos estudantes durante o curso, assim, um dos resultados principais acaba por se firmar em torno do favorecimento dos oligopólios educacionais com aumento do número de matrículas na rede privada, que sinaliza a opção do MEC em destinar uma política pública voltada à concessão de benefícios e não à promoção de direitos (CATANI E FILIOLI, 2005).

Nessa seara, o setor privado absorve, mediante o referido financiamento público, estudantes que não acessaram a educação superior pública. Diante desse novo

cenário econômico, “o setor privado conhece uma acelerada concentração, sob o controle do capital financeiro” (LEHER, 2013, p. 339).

Um mercado com grandes grupos educacionais de ensino superior com aplicação de ações na bolsa de valores, que apesar dos últimos anos terem disparado uma receita crescente, impulsionadas por fusões, alta nas mensalidades e pela ampliação do Financiamento Estudantil (FIES), tem direcionado proporção cada vez menor de recursos para os professores. A remuneração dos docentes em relação à receita líquida passou de 45% em 2010 para 35% , em 2017, na média dessas empresas. Ratificando a educação como um vantajoso negócio, capaz de garantir superlucros, mediante os incentivos públicos e a redução dos custos da produção, visto esta ser concebida, pelos empresários da educação, enquanto uma mercadoria qualquer, disponível no mercado.

As companhias com capital aberto, nesse período, a Kroton (Anhanguera), Anima, Estácio de Sá e Ser, tiveram, em média, salto de 201% na receita líquida e uma receita bruta, sem desconto de impostos de 233%. Um desempenho considerado extraordinário cujos recursos são destinados para os acionistas. Por outro lado, a exploração e a precarização do trabalho docente no ensino privado tem se intensificado com salários mais baixos, superlotação das salas de aulas e perda da autonomia profissional.

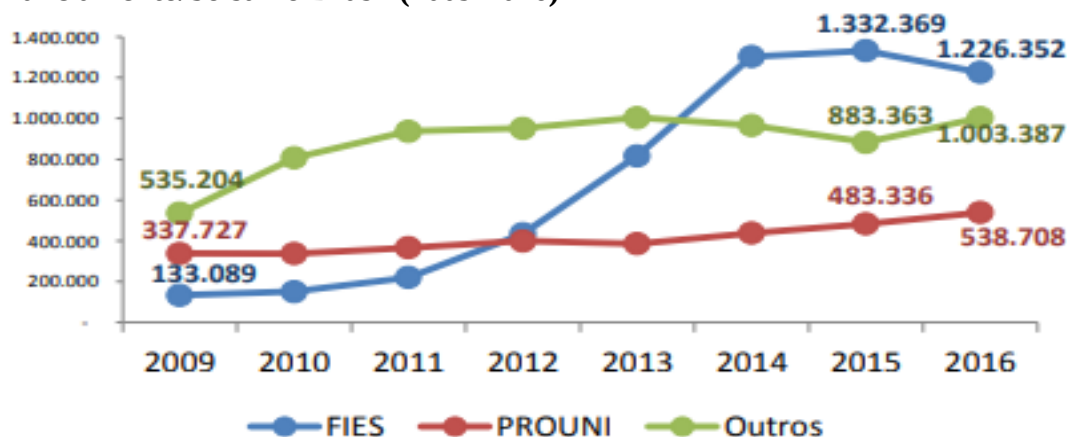
Nesse sentido, enfatiza-se que esse crescimento das companhias com capital aberto está relacionado à transferência de recurso público por parte do Estado mediante programas financeiro, isso se justifica por meio de dois fatos:

a) implemento do PROUNI e ampliação do FIES que beneficia os alunos e instituições privadas, especialmente as com fins de lucro; e b) aumento de compras pelos grandes grupos econômicos do mercado educacional das instituições de porte médio e pequeno, em que se altera a relação professor/alunos e se atingem melhores índices de “produtividade” e lucro. Não se deve esquecer que cerca de 80% das IES privadas têm fins de lucro e que as seis ou sete mantenedoras de capital aberto e ações em Bolsa de Valores detêm cerca de 30% das matrículas do setor privada (SGUISSARDI, 2014, p. 144).

Esse processo está relacionado a cinco aspectos: a) o aumento das instituições superiores com objetivo de alimentar a financeirização; b) a destinação do recurso público para atender as demandas do mercado; c) a expansão da pós-graduação, com redefinição de seus rumos para o empresariamento do conhecimento; d) a não obrigação das instituições privadas em ofertar uma formação de qualidade e sustentada por uma intrínseca relação entre o ensino-pesquisa-extensão; e) e os aumentos dos números das

matrículas das IES privadas por meio dos programas FIES e PROUNI com índice superior ao número de matrículas nas instituições públicas como se identifica no quadro abaixo.

Gráfico 05 – Número de matrícula na rede privada por tipo de financiamento/bolsa no Brasil (2009-2016)



Fonte: BRASIL, INEP/MEC, 2016.

Com base nos dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, o PROUNI já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Assim sendo, a expansão da educação superior e tecnológica conta com o Programa Universidade para Todos, somado ao FIES, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) aconteceu de fato pela via privatista, com um incentivo, principalmente, as modalidades de ensino que seja flexível e que proporcione um rápido retorno financeiro.

No sentido de adequar-se ao mercado, no último ano do governo Lula o FIES¹⁶¹ passou a funcionar mediante novo formato: a taxa de juros do financiamento tornou-se de 3,4% ao ano, sendo o período de carência de 18 (dezoito) meses e o período de amortização de 3 (três) vezes o período de duração regular do curso mais 12 (doze) meses. Entre as modificações, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a

¹⁶¹ “Através do FIES, os estudantes poderiam financiar até 70% dos encargos educacionais em cursos de instituições de ensino superior não gratuitas com avaliação positiva do MEC, e as instituições poderiam, através dos títulos da dívida pública, pagar suas obrigações previdenciárias junto ao INSS ou negociar suas dívidas com outras pessoas jurídicas” (SAKURADA, 2013, p. 76).

partir de 2010¹⁶². Ademais, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar do financiamento em qualquer período do ano¹⁶³.

Na continuidade da expansão do ensino privado por meio dos programas de incentivo financeiro, a presidenta Dilma adota logo no seu primeiro mandato uma política governamental ainda mais privatista ao oferecer incentivo por meio de mudanças dos critérios do FIES e do PROUNI para as instituições aderirem aos programas. No seu segundo mandato da presidenta respondendo as demandas do mercado e continuando as contrarreformas neoliberais anunciou-se o ajuste fiscal e a adequação ao cenário econômico mundial para sustentabilidade do Programa e mudou-se mais uma vez os critérios para conceder os financiamentos do FIES passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano e seu funcionamento passou a acontecer da seguinte forma:

Quadro 04 – Regras para concessão do Fundo de Financiamento Estudantil (2014-2018)

**PARA O ESTUDANTE QUE FINANCIOU TODO O CURSO
COM DURAÇÃO DE 4 ANOS**

ANO DE 2014	ANO DE 2018
Durante o curso: Pagamento trimestral de até R\$ 50,00. Esse valor pago durante o curso é referente aos juros do financiamento.	Durante o curso: Pagamento trimestral de até R\$ 150,00. (Referente aos juros do financiamento).
Carência: Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00.	Carência: Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00.
Amortização: Ao final da carência, o saldo devedor do estudante era dividido em até 13 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso) mais 12 meses].	Amortização: Ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 12 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso)].

Fonte: Elaboração da autora com base no site do FIES, 2018.

Por meio destas modificações no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é que o programa torna-se o mais procurado, contando com um quantitativo maior de

¹⁶² Em março de 2008, a Portaria Normativa nº 02 estabelece a articulação dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os estudantes contemplados com a bolsa de 50% poderão custear a diferença com a verba do FIES, permitindo assim, uma continuidade para os dois programas no tocante a financeirização da educação.

¹⁶³ Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>

procura do que da oferta. Esse programa mesmo após sofrer alterações em 2010 e no final de 2014, segundo notícia publicada na página da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), possibilitou as quatro companhias de ensino superior de capital aberto Anima, Estácio, Kroton e Ser Educacional juntas oferecerem no segundo semestre de 2015 cerca de 23 mil vagas de FIES, o que representa 37% do total ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) neste período letivo¹⁶⁴.

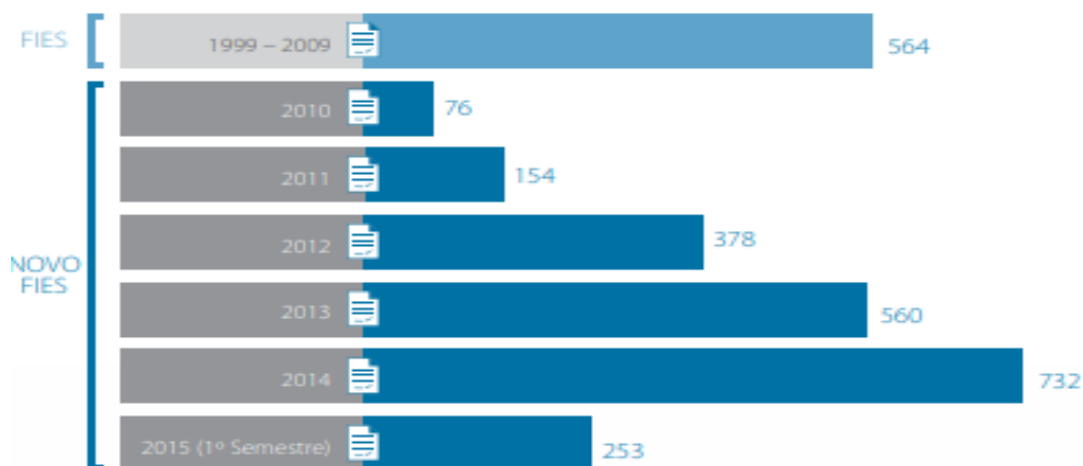
O FIES teve suas ações ampliadas servindo de fundo de financiamento para gigantescas corporações educacionais (BURGARELLI, 2017), como exemplo, no período de 2010 a 2016, o FIES formalizou 2,39 milhões de contratos e desembolsou recursos da “ordem de R\$ 56,5 bilhões” (FNDE, 2017). Mesmo os oligopólios educacionais publicando a não atratividade do FIES por causa do aumento dos juros e criando seus próprios consórcios de financiamento com juros de 100%, mas o número de contratos, de 2010 a 2016, formalizados pelo FIES com essas instituições aumentou 30,8% (passou de 559 para 732 mil) e o montante de recursos do programa cresceu 115%, saltando de R\$ 2,6 bilhões para R\$ 5,6 bilhões (valores nominais), no mesmo período.

No Processo de Contas Anuais do FIES publicado na página do Ministério da Educação os recursos estabelecidos no orçamento anual para o programa foi superado, era o valor inicial de R\$ 1,5 bilhão em 2014, sendo executado até final do ano R\$ 12 bilhões, tornando um valor pago 789% maior que o previsto (BRASIL, 2016)¹⁶⁵. Esse crescimento no número de contatos pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 06 – Contratos firmados - FIES - Brasil (em milhares)

¹⁶⁴ Disponível em: <http://www.andifes.org.br/kroton-estacio-anima-e-ser-tem-37-do-fies/>

¹⁶⁵ Em 2014 com base nos dados publicados pelo Ministério da Educação, o Tesouro Nacional repassou para Kroton por volta de R\$ 2 bilhões. Essa empresa é a que mais usurpa recursos públicos, mas o grupo, Estácio, Anima e Ser também apresentam desempenho financeiro acima da média devido ao financiamento público realizado nas últimas décadas.



Fonte: SINDATA/SEMESP/Base: MEC, 2015.

Diante disso, avança-se a concepção neoliberal de política de educação superior, com uma definição de financiamento estabelecido pelo Estado que proporciona a expansão da oferta do ensino superior sem aumento do financiamento de acordo com o crescimento do Produto Interno Bruto para instituições públicas, corroborando para uma maior “[...] adequação deste nível de ensino ao mercado, pela diferenciação entre as instituições: i) horizontal (financiamento público e/ou privado) e ii) vertical (distintos tipos de instituições)” (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 187).

Uma expressão da adequação do ensino superior via expansão do mercado privado por modalidade de ensino mais barata que pode ser oferta nas faculdades sem a necessidade de cumprir os critérios de avaliação relacionados à pesquisa. O “novo FIES” alavancou o número de estudantes estudando em faculdades do ensino privado. Em 2016, das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas. Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%); Quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e CEFETs como se observa na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de IES e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica no Brasil (2016)

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.407	100,0	8.048.701	100,0
Universidades	197	8,2	4.322.092	53,7
Centros Universitários	166	6,9	1.415.147	17,6
Faculdades	2.004	83,3	2.146.870	26,7
IFs e Cefets	40	1,7	164.592	2,0

Fonte: BRASIL, INEP/MEC, 2016.

Diante do exposto, pontua-se que as 197 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Sendo 53,7% das matrículas em cursos de graduação concentradas nas universidades; 83,3% das IES brasileiras são faculdades. Ou seja, as faculdades têm sido a prioridade na expansão do ensino superior privado e a educação no reino do capital tem sido tratada como mercadoria.

De acordo com Censo do Ensino Superior publicado pelo INEP/MEC (2016), entre os anos de 2015 e 2016, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (0,9%), e um aumento na rede privada (2,9%). Analisando a variação ocorrida no período compreendido entre 2006 e 2016, a rede privada se destaca com o crescimento de 53,8%, essa expansão pode ser vista no aumento do número de faculdades em comparação com as universidades na tabela a baixo.

Tabela 03 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016									
Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.

Fonte: BRASIL, INEP/MEC, 2016.

Diante disso, identifica-se que as modificações do FIES e o incentivo ao PROUNI, REUNI ampliaram a quantidade de vaga para o ensino superior cumprindo a

promessa de uma suposta “democratização” da educação. Não se nega, diante disso, os avanços relacionados ao acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, todavia, apresentam-se desafios, havia essa expansão acontecer por meio do ensino privado favorecendo os oligopólios educacionais, enquanto isso, as universidades perdem sua autonomia e vão ao logo da adesão ao REUNI, por exemplo, apresentando um processo de precarização relacionada às condições de estudo e trabalho e a própria lógica produtivista.

Uma lógica cujas fontes de inspirações são os modelos de produção (fordista e toryotista) o qual transformam a educação em um ambiente fabril direcionado, exclusivamente, para o cumprimento das metas e objetivos econômicos. Para contribuir com esse direcionamento os programas de incentivo financeiro para educação apresentam um número crescente de matrículas como é possível observar na última tabela apresentado, em contrapartida também se eleva o número de endividamento entre as famílias e os Estudantes, isso ao longo prazo provocará a crise do sistema educacional e um aprofundamento do próprio sistema econômico, haja vista o aumento do desemprego e a diminuição da possibilidade desses alunos poderem pagar as mensalidades e os juros para concessão dos programas educacionais.

Desse modo, afirma-se que a política neoliberal na educação manteve nos governos petistas o alvo da privatizante-focalizadora orientada por uma estrutura de Estado agregado por políticas assistencialistas (PINTO, 2011), a consequência, diante disso, é uma educação transformada em grande “negócio”, comercializada no mercado capitalista, com estudantes transformados em clientes-consumidores sendo disputados por instituições “[...] privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora [...]” (CHAVES, 2010, p. 496).

Dentro de uma visão mercadológica a Revista Ensino Superior do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) realizou uma pesquisa, publicada em 2017, sobre o panorama da educação superior brasileira por mesorregiões. A pesquisa destaca que, em 15 anos (de 2005 a 2015) período de consolidação dos programas e fundos de financiamento, a evolução total das matrículas no ensino superior, nas IES públicas e privadas do país, considerando os cursos presenciais e a distância, chegou a crescer 34%. Em 2015 havia

cerca de 6,08 milhões de alunos em instituições privadas (76%) e 1,95 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (24%), totalizando 8,03 milhões de matrículas. No ano anterior, esse total era de 7,84 milhões de matrículas, das quais 1,96 milhão na rede pública e 5,88 milhões em IES privadas. Esses números significam um crescimento total de 2,5% entre 2014 e 2015, sendo 3,4% na rede de ensino privada e uma leve queda de 0,5%, na rede pública.

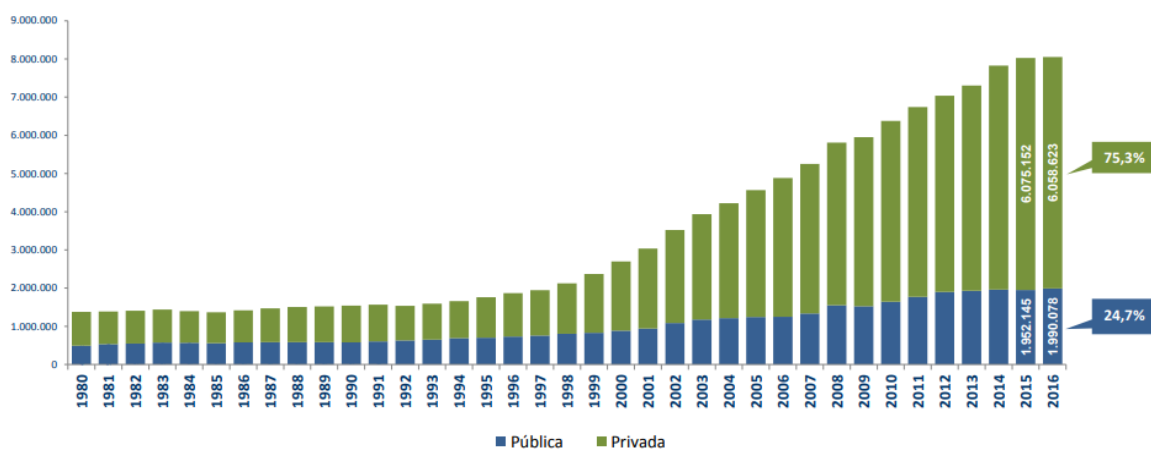
Segundo esse estudo, no tocante ao ensino superior à distância registram-se entre 2009 a 2015, um crescimento de 66%, sendo um aumento de 90% na rede privada e uma queda de 26% na rede pública. No período de 2014 a 2015, isto é, em um ano o crescimento na rede privada chegou a 5,2% (1,20 milhão de matrículas para 1,26 milhão). No entanto, na rede pública ocorreu uma queda de 7,9% nas matrículas (eram 139 mil em 2014 e reduziram para 128 mil em 2015) .

Esta acentuada privatização na esteira do ajuste neoliberal e das recomendações dos organismos financeiros multilaterais é confirmada por Sguissardi (2010) em seu estudo sobre o ensino superior. O autor mostra em sua pesquisa uma redução de 10,5% no número de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e um crescimento de 127% no número de IES privadas e menciona um decréscimo de investimentos públicos na Educação Superior que caiu de 19.600 milhões de reais em 1994 para 14.634 milhões de reais ainda em 2002, mesmo com crescimento do PIB.

Ao final do ano de 2008, por exemplo, o número de IES pública havia crescido apenas 8,3% desde 1994, enquanto o número de IES privadas crescera 218,5%. Em 1994 as públicas representavam 25,6% do total das IES, já em 2008, apenas 10,5%. (SGUISSARDI, 2010). Com base no Censo da Educação Superior, Lima (2011) também apresenta números que atestam a ampliação do número de IES privadas frente ao modesto crescimento das públicas na era Lula da Silva. As públicas eram 195 em 2002, final do governo FHC, e passaram a 235 em 2008. Enquanto as privadas passaram de 1.442 para 2.016 no mesmo período (2002-2008).

No ano de 2013 de acordo com dados do MEC/INEP (2013) identificou-se um total de alunos matriculados em cursos de graduações no Brasil, sendo 74% na rede privada, contra 26% na rede pública. Em 2016, baseado no último censo atualizado em 04 abril de 2018 sobre a educação superior INEP/MEC, exposto no gráfico a seguir, esses números elevam-se ainda mais no ensino privado, enquanto na rede pública o percentual sofre uma diminuição:

Gráfico 07 – Número de matrículas por categoria administrativa – Brasil: 1980-2016



Fonte: BRASIL, INEP/MEC, 2016.

Diante disso, a rede privada conta com mais de seis milhões de alunos, o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada. A rede pública, em contrapartida, participa com apenas 24,7% (1.990.078). Prof. Hermes Ferreira Figueiredo Presidente do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - SEMESP na introdução do Mapa da Educação Superior (2015) informa que essa expansão privada tem relação com os contratos firmados pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que no período de 2010 até junho de 2015, somaram 2,1 milhões.

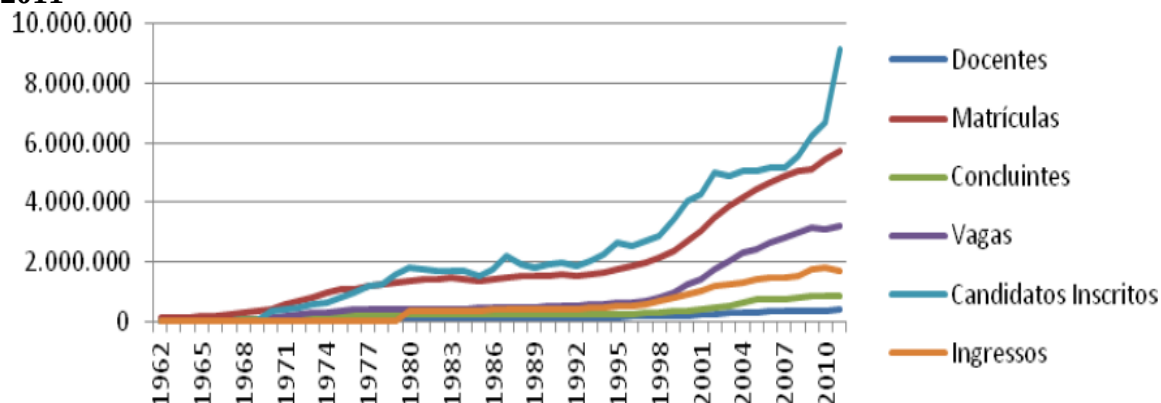
Nesse contexto, dois movimentos, caracterizam a privatização do ensino superior no país: a) a liberalização dos serviços educacionais e em decorrência disto a expansão de instituições privadas de ensino; b) o redirecionamento das instituições públicas para a esfera privada, por meio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e dos cortes de verbas para financiamento das instituições (LIMA, 2003).

Esse movimento de privatização tem como finalidade expandir o ensino superior por meio dos programas estudantis, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal)¹⁶⁶; a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) com objetivo de alargar a modalidade de educação a distância. Esse crescimento da educação do ensino superior assumem

¹⁶⁶ Primeira fase ocorreu a partir de 2005, com a federalização, criação, ampliação e aglutinação de instituições de ensino técnico oferecendo cursos de ensino médio integrado à formação técnica, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de pós-graduação.

conotações importantes a partir desses programas estudantis e ampliação do ensino à distância. Nota-se no gráfico seguinte um aumento no ensino superior, especialmente, a partir de 2004.

Gráfico 08 – Evolução estatística Educação Superior presencial no Brasil 1962 – 2011



Fonte: Resumo técnico INEP/MEC, 2010.

Com base no gráfico nota-se uma expansão do ensino superior desde o período da autocracia burguesa, ganhando fôlego nos governos neoliberais e dando passos largos após a ampliação e criação de programas e fundos de financiamento. Todavia, essa expansão proliferou-se pela via do mercado privado, e, em contrapartida, foram anunciando congelamentos nos orçamentos das universidades, gerando sequências de greves.

E como mercadoria entra no circuito da crise do sistema de ensino, pressionada pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos que a educação, segundo Mészáros (2012), nesse contexto está imerso no universo instaurado pelo neoliberalismo cujo objetivo é que tudo seja vendido, comprado e tenha preço. É uma sociabilidade que impede a emancipação humana e tem transformado os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica de consumo e do lucro.

Portanto, o crescente número de matrículas no PROUNI e FIES representam uma articulação engendrada pelo Estado oriundo das transformações no mundo do trabalho que demandam diversos perfis profissionais habilitados para lidar com as políticas compensatórias e com o desenvolvimento tecnológico. O desdobramento no campo educacional está na sua responsabilidade de formar essa força de trabalho na

sociedade capitalista ao mesmo tempo em que imprime os valores burgueses, nas palavras da UNESCO (2003, p.100):

Os segmentos mais amplos da população precisam alcançar níveis avançados de conhecimento e capacitação. A força de trabalho se torna cada vez mais uma força de trabalho de conhecimento, que necessita adquirir treinamento mais avançado, com atualização e retreinamento constantes por toda a vida.

O alicerce dessa afirmação é o desencadeamento de um processo contrarreformista adequado às exigências do mercado que contribui para o aumento do “exército industrial de reserva” qualificado e polivalente, enquanto, diminuem-se os salários e os trabalhos formais e regulamentados. Esses fatores incidem sobre a parcela mais precarizada da classe trabalhadora e tem como centralidade a privatização neoliberal, a terceirização empresarial e a financeirização do trabalho, conformando o precariado brasileiro: “trabalhadores jovens, precarizados, sub-remunerados (recebendo em média 1.5 salário mínimo) e inseridos em relações trabalhistas que bloqueiam sua organização coletiva” (BRAGA, 2012, p. 182).

Essas transformações societárias no mundo do trabalho têm relação intrínseca com a proposta da UNESCO, mencionada acima, sobre o retreinamento da força de trabalho, mediante a introdução de valores e ideologias pautadas no empreendedorismo, no voluntariado e na responsabilidade individual. A tendência é um aumento de iniciativas individuais e a transferência de responsabilidade do Estado para instituições filantrópicas no tocante a educação.

Nesse sentido, é incorporada ao desenvolvimento tecnológico no processo produtivo a habilidade:

Do ofício e os conhecimentos que antes residiam no – eram possessão do – trabalhador. Dessa forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. Tal como indica Engels, vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa. Este é um ponto do qual se deduzem, pelo menos, duas consequências: por um lado está na base do enfrentamento da classe; por outro, é o fundamento de uma limitação substancial do desenvolvimento do indivíduo. Se a primeira alude diretamente à exploração – a apropriação dos meios produtivos e da ciência e da cultura com eles, permite a exploração –, a segunda afeta substancialmente a educação e a formação dos indivíduos – a limitação do seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras (MARX; ENGELS, 2004, p. 11).

Assim, esse retreinamento da força de trabalho faz parte da adequação da classe trabalhadora ao atendimento das necessidades imanentes da reprodução do capitalismo, sendo introduzido pelo Estado por meio das políticas sociais, logo:

Longe de introduzir um maior nível de incultura, o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando-o e aprofundando-o. Os índices de analfabetismo se reduzem drasticamente na medida em que as sociedades agrárias se transformam em indústrias, a indústria da cultura experimenta um auge importante e a fisionomia cultural da sociedade muda radicalmente em relação aos séculos anteriores (MARX; ENGELS, 2004, p. 12).

A necessidade de expandir o setor privado tem como alicerce esse processo de retreinamento da força de trabalho no sentido da exigência de uma capacidade intelectual do trabalhador. Nessa direção, acirra-se o debate sobre a qualidade da educação e o papel contraditório que esta exerce na sociabilidade capitalista, ora reproduzindo a força de trabalho para a manutenção do *status quo*, ora como potencial de superação das formas de dominação e exploração do trabalho, mediante a construção de um conhecimento crítico que favoreça os processos sociais emancipatórios.

Para o órgão de representatividade da burguesia, a UNESCO, a educação é descrita como um bem público, mas o financiamento privado deve ser estimulado. Nas situações nas quais os financiamentos públicos são limitados a recomendação é o modelo de parceria público-privado. De acordo com o referido órgão:

Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação à segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública. (UNESCO, 2009, p. 02)

Por isso, as instituições de ensino superior privado direcionam sua formação profissional para as recomendações desses organismos multilaterais, fundamentando a construção dos projetos pedagógicos e programas de disciplinas para o desenvolvimento social, responsabilidade ambiental, conhecimentos sobre informática entre outras. Na formação profissional em Serviço Social no ensino à distância, por exemplo, são ofertadas disciplinas de Comunicação na Prática do Assistente Social que visa formar o estudante para conhecer as novas tecnologias da informação e da comunicação e suas implicações na *práxis* do assistente social; disciplinas sobre noções de direito ambiental e disciplinas de sustentabilidade destinadas para compreensão da agenda profissional do

Serviço Social na contemporaneidade e a participação na discussão sobre sustentabilidade.

É uma formação com objetivos distantes de uma dimensão de educação emancipatória. A educação superior, nesse contexto, insere-se como vetor para o desenvolvimento social – por meio das contrarreformas necessárias frente a atual fase do capitalismo financeiro mundial. No documento elaborado pelo Banco Mundial “*Achiveng a world class education: next agenda*”, de 2010, os programas governamentais PROUNI, REUNI e FIES além de serem elogiados, são compreendidos enquanto necessários para o enfrentamento da desigualdade social.

Na contracorrente dessas orientações, Leher (2010) menciona que esses elogios estão destinados para um maior incentivo para o fortalecimento das instituições privadas. Sendo assim, a ordem de grandeza dos recursos públicos alocados e o inusitado custo das mensalidades pagas pelo poder público “[...] não asseguraram o acesso da juventude das classes populares a cursos de fato superiores e, tampouco, ampliaram o acesso na proporção anunciada de modo ufanista na custosa campanha midiática” em torno do PROUNI e do REUNI. (LEHER, 2010, p. 386)

Diante disso, O REUNI assume configurações diferenciadas na realidade brasileira, a partir de suas especificidades locais e regionais. “Apesar de todas as universidades estarem adequadas ao discurso, pregando flexibilização e mobilidade, os graus de mudança são distintos, refletindo inclusive as diferenças de ponto de partida.” (CISLAGHI, 2011, p.255) que se mostram com espaço físico improvisado e biblioteca não atualizada. Sendo assim:

[...] convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas de aula superlotadas, falta de espaço físico adequado e de cadeiras para alunos, aumento da carga horária docente e da exploração de sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade (GUERRA, 2010, p.727).

Diante disso, observa-se por parte dos governos a defesa de que a educação enquanto mercadoria deve ser “universalizada” via mercado, tais ideias e recomendações aparecem travestidas no discurso da “democratização” do ensino e na concepção ideológica de produtivismo acadêmico como realização pessoal e intelectual.

Para Silva (2010) referenda-se a educação no atual estágio do capitalismo como uma poderosa estratégia do capital para “reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto ao mercado, bem como aprofundar uma integração periférica e dependente da lógica do capital monopolista”. (SILVA, 2010, p.144)

Nesse sentido, a entrada do capital privado na educação superior pública promove transformações estruturais que implicam na desconstrução de uma concepção de universidade pública, gratuita, laica com qualidade e na perda de autonomia das universidades públicas conquistada pelo movimento docente e discente, e ainda no reconhecimento apenas do saber que se presta para a valorização do capital¹⁶⁷, ou seja, no conhecimento para geração de lucro social das universidades dos resultados (CHAUÍ, 2003). Esses aspectos são explicitados em três fenômenos: a descaracterização da perspectiva integradora e interdisciplinar, a redução e desregulamentação do financiamento da pesquisa à lógica do capital e o adoecimento docente e discente (CISLAGHI, 2011).

Sendo assim, analisam-se os rebatimentos dessa conjuntura nas condições de trabalho dos docentes na medida em que a universidade rebaixa seu nível intelectual e cultural de maneira muito eficiente aos interesses de expansão do mercado, mas não consegue contribuir de forma significativa com a emancipação humana por meio da educação e da produção de conhecimento.

Como resultado ainda da ofensiva do capital, mediante a contrarreforma do ensino superior, inscreve-se o desmantelamento da carreira docente, isto é, o processo de desqualificação desta atividade a partir da falta de investimento por parte do Estado na educação, traduzida em não concessão dos aumentos reivindicados por estes trabalhadores, que ao longo dos anos ocasiona um achatamento salarial e ainda a perda gradual do reconhecimento social desta atividade pela sociedade na atualidade (GUARANY, 2014).

Com o desmonte dos equipamentos sociais que integram a precarização da educação pública e o aumento da presença e da vivência do sofrimento psíquico e físico, causados pelos agravamentos das atividades laborais que os docentes passam a experimentar cotidianamente no nível superior um adoecimento (GUARANY, 2014). O

167 Para nível de comprovação, basta ver os editais de pesquisa, fomento e financiamento, bem como a infraestrutura das unidades acadêmicas das ciências exatas em comparação, por exemplo, com os das ciências sociais.

trabalho excessivo dos docentes nas universidades representa a fragmentação do homem em sua totalidade, para Antunes (2004, p. 110):

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não disponha de nenhum tempo livre, cuja vida – afora as interrupções puramente físicas, do sono, das refeições etc. – esteja toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e brutalizada intelectualmente, para produzir riqueza para outrem. E, no entanto, toda a história da indústria moderna revela que o capital, se não tiver um freio, tudo fará, implacavelmente e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária a esse nível de extrema degradação.

Complementando Bizarro e Braga (2005,p.19) argumenta que “[...] exige-se deles que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções”, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores, cujas consequências "aparecem na desmotivação pessoal, elevado índice de absenteísmo, de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante¹⁶⁸.

Diante dessa conjuntura, quando se relaciona as contradições inerentes ao capital expressas sobre a contrarreforma do ensino superior com a pós-graduação e a saúde dos docentes, é possível analisar a intensificação do trabalho alicerçado na produtividade acadêmica sobre controle do sistema CAPES de avaliação e o processo de adoecimento mediante a precarização do trabalho. Segundo Maués e Motta (2011) existem uma nova regulamentação¹⁶⁹ educacional no nível da pós-graduação, como proposta da contrarreforma do Estado que tem impactado no trabalho dos docentes desse nível de ensino.

¹⁶⁸ Segundo a análise de Dejours (1994) sobre as psicodinâmicas das situações de trabalho, quando o trabalho torna-se fonte de tensão e de desprazer, gerando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia.

¹⁶⁹ O conceito de regulação é entendido como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos. Esta discussão aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. A tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa. As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido (MAUÉS, 2008, p. 02).

O controle dos resultados com a finalidade de manutenção do equilíbrio do sistema é a função primordial da avaliação na perspectiva dos autores que trabalham com a teoria da regulação social e de um Estado-Regulador e Avaliador. Com esse tipo de “desenho avaliativo”, a prestação de contas passa a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem nos sistemas educacionais (inclusive no sistema de Pós-Graduação), e que envolvem basicamente a gestão e o trabalho docente, passando a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos.

A obrigação de resultados passa a ser o grande balizador das ações pedagógicas, enquanto uma das funções do Estado Avaliador, a “obrigação de resultados” é decorrente da cultura comercial e se inscreve na lógica neoliberal e o trabalho docente e as políticas para a pós-graduação no Brasil, em particular as políticas de avaliação, vêm constatando fenômenos como a intensificação e a precarização do trabalho docente, a penetração crescente de um ethos empresarial que está modificando a cultura acadêmica nas universidades brasileiras e mudanças na subjetividade dos professores, que estão se tornando mais conformistas e competitivos. Isso tudo em um contexto de aprofundamento de um modelo de universidade menos autônomo e mais heterônomo. (MAUÉS E MOTA, 2011, p. 8-10)

E quando essas configurações adentram em pós-graduações inseridas nas ciências sociais, Maués (2008) pontua que a cobrança é bem maior quando comparado com as ciências exatas, por se tratar de uma área voltada para o pensamento. Para ele os docentes da pós-graduação estão sendo alvos de uma regulação pós-burocrática, ou seja, uma “fiscalização” com “centralidade nas obrigações dos resultados, devendo estes estarem de acordo com o mercado” (MAUÉS E MOTA, 2011, p.12). A consequência é uma expansão do ensino superior¹⁷⁰ sob a lógica mercadológica dos resultados que tem levado ao adoecimento docente e discente cujas doenças presentes nos documentos de afastamento são o estresse, depressão, insônia e síndrome de *burnout* (GUARANY, 2014).

Portanto, no âmbito das universidades públicas, principalmente as federais, a tarefa cumprida pelo Governo Federal foi adequá-las ao novo modelo de gestão gerencial, aumentando a produtividade do trabalho e a eficiência nos gastos. Trata-se de

¹⁷⁰ Apropriando-se dessas bandeiras, “o Reuni conseguiu grande adesão da sociedade. A expansão proposta, porém, está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial. É, portanto, uma —jogada de mestre, que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergam na expansão —nossas reivindicações!, e da histórica redução dos orçamentos públicos das universidades federais, tornando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao privado. Entretanto, não se pode perder de vista que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies” (CISLAGHI, 2011, p. 250).

inserir na gestão estatal a lógica da gestão empresarial pautada no aumento da produção e diminuição dos gastos. Passada a fase mais abrupta do ajuste estrutural no governo Lula, coube-lhe não atrapalhar e manter o processo de expansão do setor privado, pautado na ampliação da oferta de cursos de graduação.

Este processo requereu a regulamentação de modalidades “mais baratas” como os cursos de curta duração e à distância, como exemplos de negócios rentáveis ao capital. Com base no exposto pode-se afirmar que os dois governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) deram continuidade as ações dos governos anteriores, proporcionando a segunda contrarreforma da previdência e do ensino superior brasileiro, priorizando para essa efetivação Medidas provisórias, Leis e Decretos que trouxeram uma quebra do regime de trabalho Dedicação Exclusiva (DE) e criam condições para associar o trabalho docente mediante o Banco de Professor-equivalente a índices e metas de produtividade.

No Documento do Banco Mundial intitulado “Políticas para um Brasil justo, sustentável e competitivo”, em reunião executiva do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social coordenada pelo então secretário executivo Tarso Genro o direcionamento foi de continuar a contrarreforma do Estado, possibilitando a transferência de recurso público para iniciativa privada com deduções impostos as instituições que aderissem ao PROUNI (LIMA, 2005).

Trata-se de um aspecto central relacionado com as contrarreformas da política educacional brasileira, enfatizando a necessidade de alocação de verbas públicas para a educação fundamental e o ensino médio, a educação à distância para os “alunos mais pobres” e a ampliação das privatizações da educação brasileira (LIMA, 2005). É nesse debate sobre o ensino à distância e o foco em um perfil de egresso pauperizado que o item subsequente analisará o ranking da privatização do ensino superior no Serviço Social com a expansão e consolidação dos polos EAD.

3.3 O ranking da privatização do ensino superior no Serviço Social: expansão e consolidação dos polos EAD

Considerando que, significativa parcela da população se constitui enquanto um público em busca da qualificação profissional, movida pelo anseio da melhoria de seus salários e das condições de trabalho, ou mesmo, imbuída pela lógica de que essa qualificação determina sua inserção nesse mercado trabalho - também para aqueles que

estão compondo, mediante longa permanência, o “exército industrial de reserva”- o ensino superior brasileiro tem-se expandindo sob o domínio do setor privado, sobretudo, por ser um campo lucrativo e, como visto demandado.

Essa necessidade pela qualificação profissional tem relação com as demandas advindas do mundo do trabalho e as transformações societárias impulsionadas pela tentativa de reestruturação produtiva do capitalismo em crise. A educação superior acompanha esse desenvolvimento do capitalismo, na particularidade brasileira de surgimento da questão social até meados de 1960, esse nível de ensino era hegemonicamente oferecido por instituições confessionais com interesses doutrinários. Com a entrada do capital estrangeiro nos espaços destinados as políticas sociais, já na década de 1970, o ensino superior passa a ser disputado por empresários com interesses puramente lucrativos¹⁷¹.

A inserção massiva do neoliberalismo executada pelo Estado nos anos 1990 e 2000, proporcionou a solidificação de um terreno fértil para proliferação do setor privado na educação superior pela via da mercantilização e expansão da educação, principalmente, na modalidade à distância.

Esta expansão do ensino à distância aconteceu na segunda onda de ampliação da Educação Superior e adveio do contexto da implementação das medidas neoliberais no Brasil, a qual se caracterizou pela ampliação do setor privado, pela precarização e “privatização interna” do setor público (LIMA, 2011).

As políticas estatais liberalizaram os serviços de Educação Superior para a esfera privada, que cresceu em ritmo acelerado, e concebeu que “a educação privada deve ser autofinanciável, cabendo à família arcar com seus custos, e o papel do Estado será apenas de regulador e controlador desses serviços, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação” (CHAVES, 2010, p.486).

Com o objetivo de aumentar a lucratividade na era dos monopólios, muitas empresas educacionais, inclusive, nacionais, sofreram um processo de fusão e desnacionalização, haja vista que as empresas internacionais passaram a comprar por meio de ações e investimentos na bolsa de valores as pequenas empresas nacionais e a

¹⁷¹ Durante as duas décadas de ditadura (1964/1984), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras (CUNHA, 2004, p. 802).

construir verdadeiros oligopólios internacionais. Ou seja, constitui-se uma forte presença de conglomerados educacionais com sede nos países capitalistas centrais.

O serviço social, enquanto, uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho e como área de conhecimento é resultado do movimento histórico do processo de desenvolvimento capitalista, haja vista ser uma profissão demandada pela classe burguesa para atuar sobre as expressões da questão social por meio de políticas sociais para manter o consenso entre a classe trabalhadora.

O surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no país acontece entre os anos de 1930 e 1940, a primeira delas foi a Escola de Serviço Social (PUC –SP), criada em 1936 e a segunda foi a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro em 1937. A formação profissional oferecidas nessas escolas era para uma prática assistencialista de caráter religioso para atuar sobre as expressões latentes da questão social.

Nesse sentido, ao emergir a questão social de forma tardia na particularidade brasileira, o perfil profissional exigido pela burguesia era voltado para adequação do processo de urbanização mediante ações de caridade baseada doutrina social da igreja católica (tomismo e neotomismo) (IAMAMOTO, 2012).

Com o desenvolvimento da indústria no país, demanda-se um profissional com capacidade técnica. Surgem nesse período os primeiros cursos de Serviço Social ainda ligados à Igreja Católica com um direcionamento voltado para as questões centradas nos indivíduos e na subjetividade. Essa formação profissional é predominante até os anos 1960/70, quando parte das Escolas de Serviço Social até então isoladas passaram a integrar universidades e, no mesmo período – especialmente após a Contrarreforma Universitária de 1968 –, surgem outros cursos, agora criados pelo empresariado educacional, interessado em cursos na área de Humanas, de baixo custo e rápido retorno financeiro.

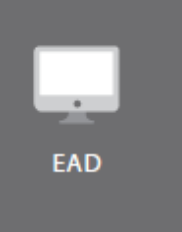
O segundo momento expansivo dos cursos de Serviço Social aconteceu no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), quando adentra o neoliberalismo¹⁷² radicalmente e as transformações no mundo do trabalho são aprofundadas pela III Revolução Tecnológica e a acumulação flexível, provocando

¹⁷² A partir da adoção do neoliberalismo a expansão do ensino superior assume uma nova racionalidade que se baseia, conforme Lima (2005), na dilatação do setor privado e na privatização interna das IES públicas. Isso ocorre devido o ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, como o BM e o FMI, para a periferia. Esses ajustes são um conjunto de propostas que formam um receituário neoliberal adotado na tentativa do capital de retomar seu crescimento e sair da crise estrutural deflagrada a partir de 1970.

aumento do desemprego, aprofundamento do trabalho informal, os desmontes dos direitos sociais e a exigência de um perfil profissional técnico, pragmático, imediatista e polivalente. Nesse sentido, são criados cursos novos de forma expressiva, majoritariamente em IES privadas, mercantis e não universitárias (LIMA, 2003).

A terceira (2003-2010) e a quarta fase (2011-2016) de expansão do ensino superior radicalizou-se pela via da mercantilização com a ramificação e consolidação dos Fundos de Financiamentos e programas estudantis, sobretudo pela entrada radical do ensino a distância (EAD), principalmente, em cursos voltados para área das humanidades e ciências sociais aplicadas, tendo em vista o alto retorno, como no caso do curso de Serviço Social que está na terceira posição entre os cursos mais procurados e com maior número de matrículas¹⁷³ (PEREIRA, 2017) como expressa o quadro abaixo.

Quadro 05 – Os maiores cursos de graduação em matrícula na modalidade à distância privado (2016)

	CURSO	MATRÍCULAS
	Pedagogia	301.739
	Administração	170.540
	Serviço Social	97.728
	Gestão de Pessoal / Recursos Humanos	87.949
	Ciências Contábeis	84.342

Fonte: SINDATA/SEMESP Base: Censo INEP, 2016.

Diante do exposto no quadro 06, em 2016, o curso de Serviço Social é o terceiro com maior número de matrículas no ensino à distância, contabilizando 97.728 (noventa e sete mil, setecentos e vinte e oito). Esse dado representa a consolidação do ensino à distância e sua expansão cujo cerne de concretude inicia-se no governo Lula, no qual, em 2003, existiam 133 cursos presenciais de Serviço Social, sendo 43 públicos e 93 privados.

Cabe registrar que ao final dos mandatos do ex-presidente Lula da Silva há uma predominância dos cursos privados, de acordo com o Mapa do Ensino Superior (2016):

¹⁷³ Na década que vai do ano 2002 ao ano de 2011, o crescimento das matrículas foi de montante próximo ao crescimento das três décadas anteriores, isto é, de 1972 a 2001. No período de 1995-2012 os cursos públicos aumentaram em apenas 41, passando de 31 em 1995 para 72 em 2012; no mesmo período os cursos privados aumentaram em 263, passando de 41 em 1995 para 304 em 2012. No tocante ao Ensino à distância entre 2003 e 2015 o crescimento foi de 2.692,47 e do ensino presencial de 70, 65%. Sobre o curso de Serviço Social o crescimento exponencial de vagas na área tem forte estímulo dos cursos de graduação à distância, autorizados pelo MEC, que começam a funcionar a partir de 2006. Enquanto os cursos presenciais oferecem 70% das vagas, o EaD, em apenas dois anos de funcionamento, já é responsável por 30% do total das vagas ofertadas, concentradas em apenas 6 cursos no país, dos quais um não dispõe de informações (IAMAMOTO, 2008, p. 439).

em 2010, dos 333 cursos 63 eram públicos e 270 privados, o que representa um percentual de 81% de cursos privados. Já nos dois primeiros anos do governo Dilma Rousseff essa discrepância do crescimento do ensino privado em comparação com o ensino público é aumentada, em 2012, dos 376 cursos existentes 72 eram públicos e 304 privados. Em síntese, ao final dos dois anos do primeiro mandato desse governo os cursos privados de Serviço Social foram ampliados em 14%.

Nesse ínterim, os cursos privados à distância, com base nos dados do Mapa do Ensino Superior (2016): em 2012, oferecem em 63% (76.652) das 120.789 vagas ofertadas. A respeito do item referente às matrículas realizadas em 2012, das 172.979 o ensino à distância ofereceu 56% (97.428) enquanto que os cursos presenciais ofertaram 44% (44.137) delas. Em relação aos ingressantes, em 2012, do total de 58.427, 56% (33.206) dos estudantes de Serviço Social ingressaram pelo Ensino à Distância, contra 44% (25.221) na modalidade presencial. No tocante aos concluintes, em 2012, dos 27.679 concluintes, 55% (15.307) deles foram formados em EaD e 45% (12.367) em cursos presenciais.

Essa expansão é mediada pela aprovação, do Ministério da Educação, das suas Diretrizes de orientação para formação em Serviço Social, que modificou o perfil profissional e retirou os elementos voltados para o pensamento crítico defendido pela categoria e expressos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996. Deixando o conteúdo da formação, nessa perspectiva, a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados núcleos de fundamentação teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional.

Trata-se de uma flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, sendo conectado com os princípios liberais que vêm “[...] presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Esse é um forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.” (IAMAMOTO, 2008, p.446).

Sendo assim, a intensa expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem desdobramentos para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional alicerçado na perspectiva crítica, tendo em vista a criação de novos cursos cuja lógica não está conectada com o processo coletivo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares, sob a direção da ABESS, hoje ABEPSS. A lógica

empresarial passa a perpassar o processo de ensino-aprendizagem, as relações contratuais docentes que são penalizados pelo regime hora-aula, baixos salários, instabilidade no emprego com elevada carga disciplinar. Esse tipo de formação compromete a efetivação dos princípios das diretrizes curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão (IAMAMOTO, 2008).

A expansão desse tipo de formação impulsionou um crescimento exponencial do contingente profissional, em curto prazo, trazendo sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais. Aumentou-se o desemprego nessa área, haja vista o não acompanhamento da oferta de trabalho com a quantidade de formandos. Como consequência tem-se a existência de prefeituras pagando um salário mínimo para 30 horas por semana e a escassez da realização de concurso público. A tendência, nesse contexto, é a contratação por processo seletivo temporário de apenas seis meses, aumentando a precarização das condições de trabalho¹⁷⁴.

Nesse prisma, é inquestionável a construção de uma nova cultura do trabalho nos últimos 20 anos, a qual envolve um determinado perfil de trabalhador adaptativo, resultando do desemprego e do seu contraponto, da precarização do trabalho e retirada dos direitos (GUERRA, 2014), o resultado é um mercado de trabalho instável enquadrando o profissional na exigência da “multifuncionalidade”.

Como estímulo a este perfil, entra em cena a graduação à distância como um recurso para a lucratividade das empresas educacionais subordinando a qualidade do ensino e a formação universitária para a construção da consciência e do “ajustamento” do trabalhador. Os desdobramentos como faces de um mesmo processo, são a precarização do ensino e do trabalho profissional (IAMAMOTO, 2009, p. 37).

Diante disso, o EAD¹⁷⁵ vem sendo conceituado como um processo de ensino e aprendizado mediado por recursos didáticos ligados à tecnologia, como softwares, e-

¹⁷⁴ Cabe salientar, que essas eram tendências apontadas por Iamamoto em 2008, concretizadas ao longo dos governos petistas e do governo Michel Temer.

¹⁷⁵ O EAD põe-se como uma prática institucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e as da Educação. Em acréscimo, a mediação feita por meio do —barato e acessível sistema tecnológico, quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, reduz as possibilidades dos sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo de desenvolverem-na nas mesmas condições sociais. Torna as ações institucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos —saberes (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se

mail e fóruns conciliados com materiais impressos e sistemas de Web conferência. Constitui-se, nesse sentido, como uma estratégia para diminuição de custos e ampliação das margens de lucros pelo setor privado (MARTINS, 2010). Logo, é uma modalidade de ensino com o mínimo de contato presencial entre o professor e os alunos, mediados pelos tutores cujas tarefas voltam-se para orientação e correções das atividades.

Sendo assim, o EAD tem como alicerce pouca proximidade entre professores e alunos em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como mensagens, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais (ALVES; ZAMBALDE, 2004). Trata-se de uma modalidade de ensino ligada ao processo de revolução tecnológica e a adequação da educação as exigências do capitalismo na sua tentativa de reestruturação.

Apesar da origem do ensino à distância remontar a contextualidade do século XIX, quando era feito por meio das correspondências, o incremento da tecnologia irá lhe conferir outra dimensão, extensão e impactos, visto que a sua massificação¹⁷⁶ e sua diversificação passaram a acontecer após a crise estrutural do capitalismo de 1970, em sua fase monopolista.

No Brasil, essa modalidade de ensino manifesta-se por volta de 1904, mediante escolas internacionais privadas oferecendo cursos pagos para elite por correspondência. Em 1934 e 1939, aparece na cena o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, responsáveis pela oferta do ensino à distância por meio de cursos técnicos em eletrônica, secretariado, técnico em contabilidade entre outros. A ramificação desses cursos ocorreu a partir da utilização da rádio com seus serviços radiodifusão em parceria com o Ministério da Educação, no sentido de adequar um tipo de educação em conexão com o mercado. Portanto, nos anos sessenta, para contribuir com essa estratégia lucrativa de ensino, a rádio tornou-se um aliado do EAD, realizando a função de emitir aulas mediante programação diária da emissora radiofônica (MARQUES, 2004).

refere aos desejos, sentimentos e valores. Isso é, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenham a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição, a tensão intrínseca a qualquer processo formativo (SANTOS et al., 2010, p. 50).

¹⁷⁶ A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências restritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino.

Com as primeiras formas de ensino à distância emitido pela televisão, como destaque para os canais TV Futura, TV Cultura, TV Brasil e a TV Educativa, esse campo passou a contribuir com a manutenção da alienação da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que escancarava as portas para a privatização. Nessa direção, em 1981, é criado o Telecurso 2000 pela Fundação Roberto Marinho, tendo como objetivo oferecer cursos para o 1º e 2º graus via programas de televisão, chegando a formar até 1992, 4 milhões de estudantes.

Nessa direção, em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações assumem um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada à Distância com objetivo de articular as ações na área do desenvolvimento da educação. Os programas voltados para essa articulação poderiam ser de diferentes desenhos, múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Nesse sentido, amplia-se o uso da *internet* ligado a educação e cria-se uma política nacional de educação superior à distância cujos marcos legais são a Lei de Diretrizes de Base e os Decretos 2494/98 e 2562/98, os quais caracterizam o ensino à distância como uma forma de ensino, que possibilita a autoaprendizagem por materiais didáticos organizados e veiculados em vários meios de comunicação.

Esse caminho de construção da modalidade de ensino à distância tem como elo uma cultura performativa competitiva que atinge a ética do serviço público e impulsiona o Estado a estabelecer regras e metas para os resultados lucrativos voltados para o mercado (PERREIRA; MOTTA, 2017). Nesse sentido, as novas diretrizes políticas para a educação imprimem uma dupla e concomitante direção: “[...] a da consolidação do mercado do conhecimento e a do aprofundamento do conhecimento para o mercado” (NEVES; PRONKO, 2008, p.185).

O EAD está inserido numa nova lógica de ordenamento societário, caracterizado pela supervalorização da informação e do conhecimento, como via de “democratização” das informações em tempo real (NEVES; PRONKO, 2008), que com o surgimento da Universidade Aberta e a expansão do ensino privado volta suas ações para atender o mercado, desencadeando assim, um galopante crescimento nos cursos inseridos nas ciências sociais aplicadas, como exemplo, o curso de Serviço Social.

Os primeiros cursos de serviço social ofertados na modalidade à distância começam a surgir a partir de 2003, ano no qual se assistiu à criação de 55, 9% desses tipos de curso nessa modalidade. Em linhas gerais, entre 2003 e 2009 tem-se um

contingente de profissionais formados maior que o período de surgimento da profissão até 1980. Em 2002, existiam 46 cursos e 29. 873 inscritos em Serviço Social, em 2009, esse valor saltou para 843 cursos e aproximadamente 83.000 inscritos. Em pouco menos de uma década, o perfil dos assistentes sociais brasileiros está sendo formado e transformado pelos valores de empreendedorismo e voluntarismo, bases centrais das ideologias presentes no ensino à distância. Esse quadro no âmbito da formação em Serviço Social torna-se ainda mais preocupante nos últimos anos como se pode visualizar nos dados da no quadro abaixo.

Quadro 06 – Trajetória dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil (2012 a 2016)

ANO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
2009	130.179	44.969	–
2010	143.198	52.371	20.717
2011	151.669	50.264	–
2012	172.979	61.165	27.674
2013	173.758	61.275	28.734
2014	180.379	67.222	25.472
2015	172.569	–	30.387
2016	–	60.901	29.403
Total	1.124.731	398.167	162.387

Fonte: tabela sistematizada pela autora com base nos dados do Censo INEP/MEC, 2016.

Os dados presentes no quadro acima expressam um crescimento no número de matrículas, ingressantes e concluintes no curso de Serviço Social no período de 2009 até 2014, com uma queda nos anos 2015 e 2016, relacionada ao direcionamento do governo aos cortes dos investimentos na educação no tocante ao oferecimento de matrículas. Todavia, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto o ensino presencial teve queda anual de 0,08% nas matrículas, o Ensino a Distância (EaD) teve expansão de 7,2%. Portanto, aconteceu uma queda no número de matrículas, ingressantes e concluintes, mas em contrapartida aumentou-se a expansão do ensino à distância.

Diante disso, o número de matrículas na modalidade à distância continua alargando-se, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior. Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes (3,7%). Entre

2006 e 2016, o número de ingressos variou positivamente 22,2% nos cursos de graduação presencial e quase 4 vezes (297,3%) nos cursos a distância. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação em 2006 era de 10,8%, essa participação em 2016 é de 28,2%.

Sobre as vagas ofertadas, em 2016, foram oferecidas mais de 10,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73,8% vagas novas e 26,0%, vagas remanescentes. Das novas vagas oferecidas no ano passado, 33,5% foram preenchidas, enquanto apenas 12,0% das vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período. No tocante aos concluintes, em 2016, mais de um 1,1 milhão de estudantes concluíram a educação superior. O número de concluintes em cursos de graduação presencial teve aumento de 2,4% em relação a 2015. Entre 2015 e 2016, o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9%. Já na rede privada a variação positiva foi de 1,4%. No período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%, enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% no mesmo período.

Esse cenário deve-se também as chamativas características do EAD, de ter um: a) valor da mensalidade baixo exercendo forte atratividade para grande parcela da população que não consegue pagar altas mensalidades ou não obtém êxito nos processos seletivos das universidades públicas; b) o discurso da flexibilidade de horário que possibilita o aluno fazer a administração do seu próprio tempo e local de estudo; e c) a modalidade está presente em polos presenciais em regiões afastadas dos grandes centros urbanos¹⁷⁷ e possuir uma formação rápida.

Em estudo realizado pela SAGAH, empresa desenvolvedora de conteúdo e tecnologia para EaD, publicado na página do *Moodle Livre* em 2018, a previsão é de que, em 2023, o ensino superior à distância já corresponderá a 51% do mercado. Nas palavras do Sergio Ribeiro Santos Coordenador Adjunto da Licenciatura em Pedagogia (EaD) da Universidade Presbiteriana Mackenzie publicadas nessa matéria:

¹⁷⁷ Apesar de muitos críticos afirmarem a não existência da interiorização do ensino à distância, porque a região sul e sudeste concentram o maior número de polos em comparado com o nordeste e o norte, mas o que se verifica com base nos dados do Inep/MEC é que essa interiorização se concretiza, haja vista os polos nas regiões sudeste e sul terem um quantitativo importante nas cidades distantes dos centros urbanos. Nesse sentido, afirma-se a interiorização como um processo de expansão do ensino superior para as cidades mais distantes das capitais, esse fenômeno está atrelado a qualquer região independente de ser no nordeste. Ou seja, a interiorização não é algo restrito ao nordeste e ao norte, no sudeste e Sul também existem cidades no interior das capitais com condições tão precárias como nas demais regiões do Brasil. Em dados publicados pelo INEP/MEC, em 201, as IES expandiram-se em 48% em direção aos municípios localizados no interior do país e em 38% nas capitais.

Quando falamos em mercado, geralmente pensamos nos detentores dos meios de produção. No entanto, é importante pensar num todo, tanto a massa trabalhadora quanto o capital privado. Estamos vivendo um momento de mudança de paradigma do trabalhador assalariado. As grandes esteiras de produção do mundo industrial e o trabalho repetitivo, quase mecanizado, estão sendo substituídos por robôs, máquinas eletrônicas e programas de computadores. Isso exigirá um novo perfil do cidadão e também uma nova forma de se pensar em educação. A autonomia, disciplina pessoal, criatividade, capacidade de solucionar problemas, espírito colaborativo são cada vez mais essenciais. Elementos esses fortemente presentes na EaD. Logo, o mercado, pensando em ambos os lados, espera uma formação rápida, eficiente e que atenda suas necessidades pessoais e profissionais. Uma formação que prepare o sujeito num aspecto crítico e autônomo, mas também técnico. Tomando a minha experiência no Mackenzie, é possível entender e identificar o perfil dos alunos que buscam o EaD como primeira opção. As instituições de ensino superior (IES) mais conhecidas na modalidade de educação à distância trabalham numa perspectiva de escala. Para atender a um grande número de alunos a preços baixos, o material utilizado é produzido em larga escala e as atividades são automatizadas, com exercícios de múltipla escolha corrigidos por computador. O Mackenzie tem adotado uma linha pedagógica que privilegia a experiência do aluno no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2018, p. 2)¹⁷⁸.

Nesse contexto, verifica-se uma formação massificada, mercantilizada e precarização no ensino à distância por meio de projetos pedagógicos e concepções educacionais voltadas para um processo ensino-aprendizagem direcionados para uma nova pedagogia da hegemonia de profissionais, segundo Santos (2008), dotados de capacidade cognitiva para serem colaboradores, empreendedores e voluntários. A formação profissional, diante disso, é perpassada pelo ideário da ajuda e do voluntariado na recuperação do humanismo abstrato com referências cristãs cuja finalidade é provocar a motivação dos estudantes e sua responsabilização pelas escolhas e pelo seu sucesso ou fracasso profissional.

Por outro lado, mistifica-se o desemprego estrutural e as contradições do capitalismo com a ideologia da empregabilidade de uma educação para o mercado de trabalho, capaz de garantir o acesso e a permanência no emprego mediante o acesso ao ensino superior precarizado/aligeirado/rebaixado. A formação de profissionais com esse perfil é tratada por Dahmer (2008) como um reforço à disseminação da ideologia da “Terceira Via”, cujo projeto consiste na permanência da estrutura capitalista e na defesa da sociedade civil como espaço de colaboração e ajuda mútua, reafirmando a perspectiva anti-classista.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/noticias/3311-alguns-motivos-para-apostar-na-educacao-a-distancia>

A justificação da inserção do Serviço Social nesse contexto da mercantilização¹⁷⁹ da educação como um dos cursos mais promissores para expansão do mercado educacional devido à abertura de espaços de trabalho, ocasionada pelo crescimento das políticas compensatórias e por ser uma profissão demandada pela burguesia para atuar sobre as expressões da questão social na manutenção do consenso entre as classes, ou seja, é um curso adequado para lucratividade e para a construção da nova pedagogia da hegemonia de intelectuais colaboradores de baixo custo.

O ensino à distância emerge, justamente, no bojo desses processos sociais, nos quais o mercado é o principal regulador da vida em sociedade, transformando a educação em mais um serviço oferecido pelo mercado. Essa modalidade de ensino ramifica-se nas bases do *déficit* de acesso da população jovem à educação no Brasil que camufla a precarização do ensino com o discurso da democratização e inserção no ensino superior (LEWGOY e MACIEL, 2008)¹⁸⁰. Nessas condições cria-se uma segregação em escala mundial, entre os que têm acesso a uma educação de qualidade, “[...] na qual as tecnologias modernas são utilizadas de forma complementar, e aqueles submetidos a pacotes tecnológicos, simplificados, segundo recomendações de organismos internacionais” (HORODYNSHI-MATSUSHIGUE, 2009, p. 23).

Nesse contexto, o Serviço Social no ensino à distância insere-se em um tipo de formação submetida aos pacotes tecnológicos, adequado ao mercado. Se, por um lado, o protagonismo do empresariado fortaleceu a laicização da profissão; por outro, a aproximou dos objetivos de lucratividade empresarial e do receituário neoliberal, de formação de intelectuais colaboracionistas (PEREIRA, 2008).

Uma consequência da lógica empresarial na área de Serviço Social é o esvaziamento do projeto de formação da profissão construído sob a direção da ABEPSS e a estruturação de um perfil profissional sem vinculação concreta com os conteúdos formativos críticos. Essa descaracterização possibilita as instituições estruturar seus projetos pedagógicos e seus currículos, de acordo com a direção e a lógica curricular

¹⁷⁹ Essa tendência da mercantilização do ensino em Serviço Social é uma constante, fazendo-se presente desde o surgimento das primeiras Escolas. Da década de 1930 até o início do século XXI, o setor privado foi paulatinamente aumentando a sua participação (em alguns períodos, de forma mais agressiva), “contribuindo” para que o Serviço Social acompanhasse o processo mais amplo de privatização da educação superior.

¹⁸⁰ A inovação tecnológica está diretamente ligada às contradições da sociedade de classes, inerente ao modo de produção capitalista. A inovação tecnológica traz consigo a aparência de via de —democratização da informação, onde em tempo real informações sobre o mundo possam chegar a qualquer lugar, mas ela realmente não chega a todos, restringindo-se a locais estratégicos aos interesses do capital [...] concentrado nas grandes capitais (TECEDOR, 2009, p. 57).

que lhes convêm, terreno fértil para a reatualização de princípios e conteúdos do passado tradicional e conservador da profissão.

Nesse sentido, os fundamentos dessa formação profissional não está alinhado a direção de formação sinalizada pela ABEPSS, ou seja, não estão conectados com a ontologia do ser social de base marxiana, mas fincados em um acervo teórico e cultural coerente com um perfil docilizado, apto a perseguir, em seu exercício profissional, o consenso entre as classes sociais, reatualizando, assim, a influência conservadora na profissão. É com essa direção que a formação profissional em serviço social tem sido um campo prospero para expansão do ensino à distância e por isso, tem sido o terceiro cursos de graduação mais procurado e ofertado na modalidade à distância.

Esse estudo publicado, em 2016, por uma das consultorias educacionais mais reconhecidas no mercado constatou o destaque no campo do ensino à distância do curso de Serviço Social, que durante 2011 a 2015 manteve-se no terceiro lugar do ranking dos 10 maiores cursos na modalidade à distância. Em 2016, o curso de Serviço Social saiu do terceiro lugar para o quarto, em um contexto, de cortes nas políticas sociais e instauração do golpe no Estado¹⁸¹, operado no Brasil. Mesmo assim, tem sido um curso que apresenta um crescente e alto número de formandos e inscritos. Isso acontece ao mesmo tempo em que o ensino presencial vem sofrendo uma queda. Como curso de Serviço Social não demanda laboratórios e alta tecnologia para realização das disciplinas, sua procura e oferta tem crescido mais no ensino à distância em comparado com o ensino presencial.

¹⁸¹Um golpe acontece quando a democracia é posta em questão, parcial ou inteiramente. O golpe de 2016 não foi do Estado, mas no Estado. Aconteceu por dentro dele com o apoio internacional, midiático e judicial em prol do recrudescimento do neoliberalismo hegemonicamente financeiro em disputa pelo fundo público e pelos recursos do pré-sal, que parte seria destinado para as políticas sociais. A organização do golpe contou com a presença do Movimento Brasil Livre, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro representado pelo o presidente da Camara dos deputados na época Eduardo Cunha e dos proponentes Hélio Bicudo, Janaina Paschoal, Miguel Reale Júnior. A acusam por Crimes de responsabilidade por meio de pedaladas fiscais e por créditos suplementares sem autorização legislativa. As acusações versaram, portanto, sobre desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa por parte da presidente, além de lançarem suspeitas de envolvimento da mesma em atos de corrupção na Petrobras, que eram objeto de investigação pela Polícia Federal, no âmbito da Operação Lava Jato.

Tabela 04 – Cursos de graduação com os maiores números de matrículas por modalidade de ensino privado (2015)

Presencial Privado				EaD Privada			
On-Campus Courses Private Higher Education				Distance Learning Courses Private Higher Education			
Posição Position	Curso Course	Matrículas Enrollments	Market Share	Posição Position	Curso Course	Matrículas Enrollments	Market Share
1*	Direito Law	764.548	15,9%	1*	Pedagogia Pedagogy	318.472	25,2%
2*	Administração Administration	506.925	10,5%	2*	Administração Administration	173.619	13,7%
3*	Engenharia Civil Civil Engineering	300.045	6,2%	3*	Serviço Social Social Service	93.968	7,4%
4*	Enfermagem Nursing	225.315	4,7%	4*	Ciências Contábeis Accounting BSC	91.321	7,2%
5*	Ciências Contábeis Accounting BSC	219.113	4,6%	5*	Tecn. Gestão de RH Tech. in HR Management	86.834	6,9%
6*	Pedagogia Pedagogy	211.215	4,4%	6*	Educação Física Physical Education	44.628	3,5%
7*	Psicologia Psychology	198.104	4,1%	7*	Tecn. Proc. Gerenciais Tech. in Process Manag.	41.940	3,3%
8*	Educação Física Physical Education	180.054	3,7%	8*	Tecn. em Logística Tech. in Logistics	35.751	2,8%
9*	Comunicação Social Social Communication	141.105	2,9%	9*	Letras Linguistics	31.524	2,5%
10*	Arquitetura e Urbanismo Architecture and Urbanism	140.762	2,9%	10*	Tecn. em Gest. Pública Tech. in Public Admin	30.113	2,4%
11*	Fisioterapia Physiotherapy	126.692	2,6%	11*	História History	26.056	2,1%
12*	Engenharia de Produção Production Engineering	123.958	2,6%	12*	Tecn. Análise Des. Sist. Tech Sys. Analysis Design	23.200	1,8%
13*	Engenharia Mecânica Mechanical Engineering	96.581	2,0%	13*	Tecn. Marketing Tech. in Marketing	19.672	1,6%
14*	Tecn. Gestão de RH Tech. in HR Management	89.341	1,9%	14*	Tecn. Plan. Ambiental Tech. in Environmental Plan.	18.679	1,5%
15*	Nutrição Nutrition	86.218	1,8%	15*	Tecn. Gest. Financeira Tech in Financial Manag.	17.655	1,4%
16*	Farmácia Pharmacy	85.298	1,8%	16*	Matemática Mathematics	17.525	1,4%
17*	Medicina Medicine	79.023	1,6%	17*	Tecn. Gest. Empresarial Tech in Business Manag.	13.819	1,1%
18*	Odontologia Dentistry	77.069	1,6%	18*	Tecn. Sist. Informações Tech in Information Systems	13.316	1,1%
19*	Engenharia Elétrica Electrical Engineering	70.573	1,5%	19*	Geografia Geography	12.269	1,0%
20*	Serviço Social Social Service	57.165	1,2%	20*	Engenharia de Produção Production Engineering	10.896	0,9%
Total 20 maiores cursos Total top 20 courses		3.779.104	78,6%	Total 20 maiores cursos Total top 20 courses		1.121.257	88,6%
Brasil / Brazil		4.809.827	100%	Brasil / Brazil		1.265.359	100%

Fonte: Hoper Educação, com dados do MEC/Inep 2015.

Com esta expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no ensino à distância visualiza-se a precarização da formação destes futuros profissionais, com um ensino cujas aulas são ministradas por vídeos, impossibilitando ao estudante retirar quaisquer dúvidas presencialmente durante a exposição do conteúdo. Inexistindo, nesse sentido, um espaço para interação entre os discentes e o professor durante a aula, uma interdisciplinaridade entre os cursos e a interação entre as (os) discentes, para que haja a troca de conhecimentos de diversas áreas.

O processo de formação profissional, diante disso, sofre rebatimentos nos processos pedagógicos, na organização das disciplinas, nos estágios supervisionados, na

pesquisa, na pós-graduação, na extensão, no processo de elaboração das monografias finais de curso e nas condições de trabalho dos profissionais (SILVA, 2010, p. 425).

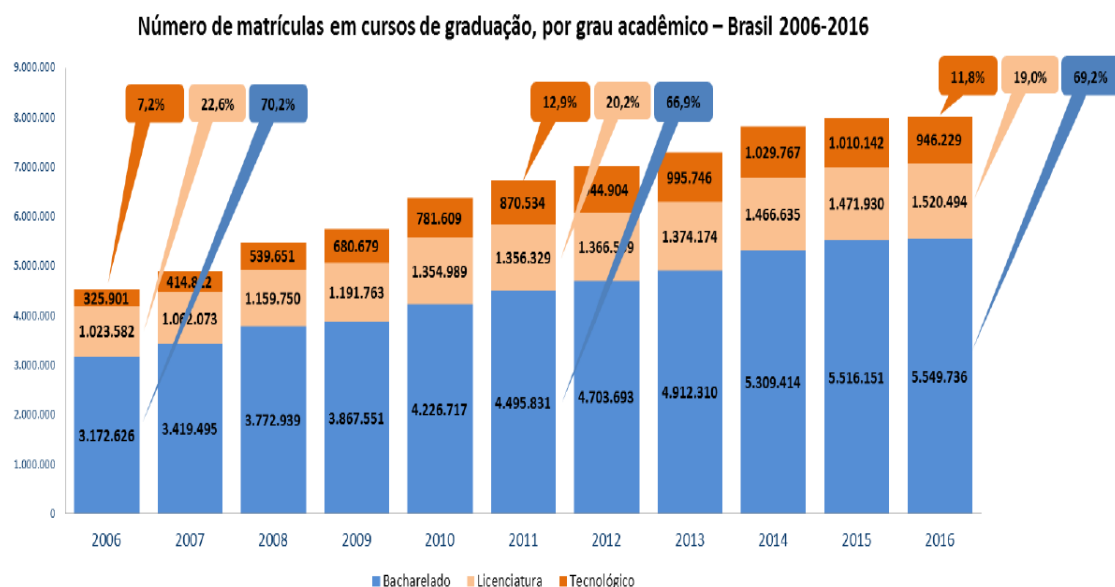
Outro desafio da formação profissional no ensino à distância é o não cumprimento das exigências legais dos estágios supervisionados e a não articulação entre a teoria e prática. Fatores que reforçam a instrumentalização da educação pela representatividade do capital, provocando uma apartação entre a construção e a apropriação do conhecimento, reafirmando, a própria divisão de classes da sociedade burguesa e contribuindo para a sua naturalização. A educação, nesse processo, assume uma funcionalidade positiva para o desenvolvimento capitalista, o ensino superior é refuncionalizado, afastando-se da produção e da disseminação de um conhecimento articulado às questões da sociabilidade humana e voltando-se para as questões afirmadoras da sociabilidade burguesa.

Esses determinantes contribuem para edificação de um ideário cultural da formação no EAD centrado no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) direcionados para a vida social e, conseqüentemente, para um processo educativo por meio de uma formação voltada a empregabilidade e o “aprender a aprender”. As justificativas utilizadas para a intensificação do uso destas TICs em um curto espaço de tempo no ensino superior são:

- 1) a necessidade de ampliar as vagas e matrículas nesse nível de ensino; 2) o baixo custo com a formação da força de trabalho e, conseqüentemente, o valor mais barato para sua contratação; 3) a compressão do tempo da formação, particularmente no que tange à formação de professores para o ensino básico; 4) a ultrapassagem das barreiras relacionadas ao espaço, já que o uso das TICs está posto num país de dimensões continentais; e 5) a contribuição decisiva e objetiva para a suposta democratização do acesso ao conhecimento (MANCEBO; MARTINS, 2012, p.126).

Essa expansão do ensino superior por meio da utilização das TICs não tem se desvirtuado do padrão predominante da reforma conservadora do ensino superior. Ao contrário, a utilização da tecnologia articulada às pedagogias contemporâneas tem construído um perfil profissional acoplado ao empresariamento e contribuído para criação de novos cursos, prioritariamente, em Centros Universitários, Faculdades integradas ou isoladas e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, cujo elemento comum é a não obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. No tocante à expansão na distribuição de matrícula por Grau Acadêmico no ensino presencial, enfatiza-se um número maior de bacharelado, conforme indicado no gráfico a seguir:

Gráfico 09 – Distribuição de Matrícula por Grau Acadêmico no Ensino Superior no Brasil (2006 - 2016)



Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP, 2016.

O gráfico mostra uma concentração nos bacharelados na distribuição da matrícula entre os graus acadêmicos nos últimos três anos: 69% bacharelado, 19% licenciatura e 12% em cursos tecnológicos. Nos últimos 10 anos, entretanto, o número de alunos em cursos de licenciatura cresceu 43,5%, quase dobra o número de alunos de bacharelado e nos cursos tecnológicos o aumento foi de aproximadamente 150%. Mesmo o governo oferecendo incentivo para os professores que já atuam na educação para cursarem uma licenciatura, mas vem-se alavancando os bacharelados em comparado com os demais graus acadêmicos.

Em contrapartida, de acordo com o Mapa do Ensino Superior em 2016 na modalidade de ensino à distância há um destaque para os cursos de licenciatura, entre eles, Pedagogia, Letras, Matemática e história em comparação com 69,2% de bacharelado na modalidade presencial. Isso está relacionado ao objetivo do governo de oferecer formação superior para os segmentos mais pauperizados da população e para professores do ensino fundamental, a fim de que estes fossem preparados para o ingresso no ensino de nível superior (LIMA, 2006)¹⁸². Além disso, os cursos de

¹⁸² O curso mais procurado no ensino à distância é o de Pedagogia, em 2013, contava com um total de mais de 273 mil estudantes no ensino superior, sendo que deste universo, 239 mil destas matrículas estão na rede privada de ensino. O curso a seguinte mais procurado e ofertado é o Administração, o qual totaliza 130 mil matrículas, em que 106 mil estão em instituições de ensino superior privadas. O terceiro colocado é o curso de Serviço Social, apresentando 74 mil matrículas, em que 56 mil deste total compreendem centros universitários e faculdades particulares. O quarto colocado no ranking, o curso de

licenciatura, bem como os cursos de bacharelado voltados para as ciências humanas e aplicadas demandam pouco investimentos, o que facilita a oferta em grande escala.

Essa oferta em grande escala do ensino à distância tem como uma de suas determinações mais gerais as orientações dos organismos multilaterais. No documento *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima Década 2011-2012*, publicado em 2012 pela UNESCO, o EAD é apresentado como uma modalidade de ensino importante para adequar a educação ao novo mundo em formação, reafirmando uma nova formação docente¹⁸³ ligada aos meios tecnológicos e aos valores e princípios que permitem cumprir a missão de um mundo em constante mudança.

Nessa direção de cumprimento da missão de adequar a educação ao novo mundo, a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) dirigida por um grupo de educadores defensores do uso de novas tecnologias de aprendizagem nessa modalidade de ensino definem os seguintes objetivos para o ensino superior privado em todas pelas seguintes formas:

- Estimular e incentivar a prática e o desenvolvimento de projetos em educação à distância para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam o ensino à distância;
- Apoiar a “indústria do conhecimento” do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos;
- Promover o aproveitamento de “mídias” diferentes na realização de educação à distância;
- Fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação à distância¹⁸⁴.

Competências Gerais soma 46 mil estudantes matriculados e 99% deste total estuda na rede privada de ensino. Ciências Contábeis aparece na quinta posição, abrangendo um total de 41 mil matrículas. Recursos Humanos vem em sexto colocado abarcando 40 mil matriculados, em que 90% estudam em instituições privadas. A graduação em Administração Pública ocupa a sétima posição e as 40 mil matrículas se concentram em sua maioria em instituições públicas, totalizando 65,8%. Na oitava colocação está a Literatura, e das 28 mil matrículas há certa paridade entre instituições públicas e privadas. Ocupando a nona posição está o curso de Matemática, que dos 23 mil matriculados, com a maior parte na rede pública. A décima posição é ocupada pelo curso de Biologia que soma 19 mil universitários e também tem mais alunos matriculados na rede pública de ensino (CHAGAS, 2015, p.206).

¹⁸³ A preparação dos docentes precisa ser focada nos avanços constantes e nesse cenário caracterizado por uma sociedade onde todos ensinam e aprendem. É fundamental a mudança da concepção tradicional e de aprendizagem relacionada às inteligências, a algo predeterminado, intimamente ligado a competência que se tem a respeito do tema abordado (SANTOS; TORRES, 2014).

¹⁸⁴ Disponível em: www.abed.org.br

Essa associação tem divulgado desde 1995, ano de sua criação, censos detalhados sobre o EAD e as suas características, dentre elas: 56% dos alunos são do sexo feminino, a faixa etária prevalecente é de estudantes com 30 anos ou mais; mais de 50% estuda e trabalha e 79.3% das vagas são ofertadas em Instituições de Ensino Superior Privada, como nota-se na tabela abaixo sobre o número de polos na iniciativa privado em comparação com a pública.

Quadro 07 – Número de polos por natureza administrativa (2009-2013)

ANO	POLOS PÚBLICOS	POLOS PRIVADOS
2009	1.478	4.426
2010	1.192	4.175
2011	1.701	5.810
2012	1.480	3.952
2013	1.501	3.826
Total	7.352	22.189

Fonte: Tabela sistematizada pela autora com base nos dados informados do Censo do Ensino Superior MEC/INEP 2014.

Os dados revelam uma prioridade no investimento e na expansão dos polos do ensino à distância privado ao invés do público. Nesse sentido, o discurso da democratização da educação não passa de uma proposta esvaziada e em conexão com a mercadorização e financeirização, haja vista essa expansão não acontecer de forma gratuita, incentivando, muitos dos trabalhadores dentro do “exército industrial de reserva” que almejam a inserção no mercado e aqueles em condições precárias de trabalho a se submeterem ao pagamento de mensalidades ou aderirem a programas e fundos de financiamento para ter acesso à educação superior¹⁸⁵.

Diante do exposto, verifica-se uma consolidação dos polos EAD no Brasil. No ano de 2011, por exemplo, 1.635 novos polos na iniciativa privada foram abertos. Os cursos EAD privados, nesse mesmo ano, possuíam 85% das matrículas e mantinha 77% do número de polos, já os cursos de EAD públicos detinham 18% das matrículas e 23% dos polos presenciais.

¹⁸⁵ As melhores condições de aprendizagem são reservadas às classes dominantes e a parcelas das classes médias, mas não à totalidade da população. A pobreza determina a educação e a forma de ensino, o que contradiz o discurso democrático de que a educação determinaria o fim da pobreza e das desigualdades sociais. Coloca-se aí a manutenção das desigualdades estruturais do capitalismo. O direito da educação igual a todos não aparece como uma tarefa dos governos ditos democráticos, tendo em vista a divisão internacional do trabalho, na qual os —países pobres ocupam um lugar periférico no desenvolvimento científico-tecnológico (PAULA, 2009, p. 38).

Diante disso, os polos EAD têm se expandido e proporcionado à consolidação dessa modalidade de ensino. Em matéria publicada na revista Economia, em 2018, o diretor de Marketing da Cruzeiro do Sul Educacional, Wilson Diniz diz vê agora uma espécie de “corrida do ouro” por polos que permitam a expansão das operações de EAD. A Cruzeiro do Sul Virtual, (que reúne três marcas)¹⁸⁶, em 2017, passou de 110 para 360 polos. Até o fim de 2019, afirma Diniz, a previsão é ter mais 900 polos em funcionamento. Segundo ele: “Está todo mundo querendo abrir polo, mas não é algo tão simples de ser resolvido. Passamos os últimos seis meses qualificando novos parceiros para que eles pudessem começar suas operações como polo. Montamos uma equipe de especialistas e construímos internamente uma estratégia para ocupar o mercado”¹⁸⁷.

Esse objetivo de expansão dos grandes grupos via aumento do número de polos no ensino à distância, concretiza-se com o Decreto 9.057, publicado em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC). Esse marco regulatório determina como irá acontecer o credenciamento de instituições de ensino e a oferta de cursos de educação à distância (EAD). A partir desse Decreto flexibilizou-se algumas regras do segmento, sendo permitido que as universidades, centros universitários e faculdades se credenciem para oferecer cursos de EAD sem a necessidade, que antes era um pré-requisito, da oferta de cursos presenciais. Com esse Decreto permite-se que as instituições de ensino credenciadas para ofertar EAD criem polos por ato próprio, desde que respeitem os limites quantitativos determinados segundo o conceito institucional¹⁸⁸.

As instituições de ensino superior após esse marco regulatório registram uma expansão ainda maior. Como exemplo publicado na no jornal Economia ¹⁸⁹ tem-se:

- A Uninter, do Paraná que em 2017 abriu 150 novos polos, encerrando o ano com 600 unidades. Em 2018, na mesma matéria publicada na página do jornal Economia o reitor da Uniter, Benhur Gaio, pontua uma previsão de abrir 250 novos polos. Segundo ele: “Até o marco regulatório, as regras limitavam muito o crescimento.

¹⁸⁶ A instituição conta com 90 mil alunos no EAD.

¹⁸⁷ Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2018/01/11/internas_economia,930174/expansao-do-ensino-a-distancia-pode-levar-a-guerra-de-precos.shtml

¹⁸⁸ Aquelas com classificação 3 podem abrir por ano até 50 polos EAD. Quem tem nota 4 podem abrir até 150 unidades e aquelas com conceito 5, até 250. Os polos são o local credenciado pelo ministério para desenvolver de forma descentralizadas as atividades pedagógicas e administrativas relacionadas aos cursos e programas ofertados pelo EAD.

¹⁸⁹ Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2018/01/11/internas_economia,930174/expansao-do-ensino-a-distancia-pode-levar-a-guerra-de-precos.shtml

Esta é a primeira vez que o ensino a distância passa por uma situação dessas, por isso o esforço tem sido tão grande para garantirmos a melhor infraestrutura, 15% do valor da Uninter será investido, este ano, na abertura de polos e não adianta apenas abrir polos. Decidimos também investir em novas carreiras e, principalmente na preparação de cursos e atualização das equipes. Nossa previsão para este ano é que a receita alcance dois dígitos de crescimento”.

- No caso da Kroton, são cerca de 1.100 polos distribuídos por aproximadamente 500 cidades. Nos próximos cinco anos, a previsão de Valério vice-presidente do grupo é chegar a 3.000 polos. Ele avalia que “Além de cidades grandes terem demanda por mais de um polo, vale lembrar que o Brasil tem cerca de 5.000 municípios, muitos deles com uma oferta muito pequena de ensino superior e em mercados que podem ser atendidos pelo EAD. Nós, por exemplo, fazemos estudo de geomarketing para estudar aonde vamos nos instalar. Em muitos casos pode ser melhor começar do zero do que pegar um polo pronto em uma região em que a demanda não seja a esperada”.

Segundo Luciano Sather (2018), diretor da Associação Brasileira de Ensino à Distância (Abed), o EAD vai continuar crescendo mais do que o ensino presencial, haja vista a conjuntura econômica demandar um ensino mais barato e acessível. A previsão é que em até cinco anos o EAD chegue a 40% ou 50% das novas matrículas¹⁹⁰. Diante disso, verifica-se após o novo marco regulatório mais uma etapa de conciliação dos oligopólios educacionais por meio de fusões, de aquisições e de fechamento ou compra de unidades de ensino de menor porte, com atuação regional. Portanto, o mercado educação tem passado por mudanças e inclinado para destruição de uma educação centrada na emancipação política e humana.

A tendência após o golpe no Estado em 2016, com o evidente recrudescimento do neoliberalismo no país é a expansão de grandes oligopólios educacionais com grande acúmulo de dinheiro em caixa para aumentar o número de polos e mercantilizar ainda mais o modelo de formação alicerçada em uma cultura de combate ao pensamento crítico e a desconstrução de uma concepção de educação gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Esse é um objetivo mercadológico na educação que conta

¹⁹⁰ Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2018/01/11/internas_economia,930174/expansao-do-ensino-a-distancia-pode-levar-a-guerra-de-precos.shtml

com a participação de grandes grupos educacionais privados alimentados com recursos públicos.

Dentre esses oligopólios educacionais privados¹⁹¹ privilegia-se a problematização do grupo Kroton, Estácio e Unip por possuírem um crescente investimento nas bolsas de valores e por serem donos das principais instituições formadoras do mundo, entre elas, a Unopar, Anhanguera, Estácio e UNIP. São essas, inclusive, que mais formam e ofertam vagas para o curso de Serviço Social no Brasil na modalidade à distância.

- A Unopar dona de uma das maiores redes do ensino à distância, foi fundada no dia 17 de fevereiro de 1972, quando um grupo de empresários, entre eles os professores Marco Antonio Laffranchi e Elisabeth Bueno Laffranchi, uniram-se para criar o Centro de Estudos de Londrina, assumindo e dando continuidade ao funcionamento do Colégio São Paulo, então mantido por uma congregação religiosa. O credenciamento da Unopar como universidade deu-se em 1997, a partir disso, a instituição implementou um plano de expansão, contando com vários Cursos de Graduação nas modalidades presencial e a distância (informação extraída do site da instituição). Em 2012, a Kroton Educacional, empresa controlada fundo americano de *private equity* Advent comprou a Unopar por 1,3 bilhão de reais e passou a aumentar sua receita anual. As estratégias utilizadas para aumentar a lucratividade é utilizar a figura do “parceiro local”, responsável por alugar a sala de aula e atrair alunos; investir mais em tutores ao invés de professores; investir na interiorização e na publicação de materiais próprios;

- A Anhanguera Educacional é uma das maiores empresas privadas de educação profissional no Brasil, tanto por valor de mercado quanto por número de matrículas. Em 2014, passou a pertencer ao grupo Kroton. As duas instituições somaram 32 mil colaboradores, mais de 1 milhão de alunos em 876 escolas associadas em todo o país, além de outros 290 mil estudantes na educação básica, e mais de 2 mil cursos (extraído do site da instituição). A empresa antes da compra, em 2018, pela Kroton estava entre as três companhias educacionais listadas na bolsa de valores BM&F Bovespa.

- A Estácio surgiu, em 1970, como a Faculdade de Direito Estácio de Sá no Rio de Janeiro, fundada pelo magistrado João Uchôa Cavalcanti Netto. Em 1997,

¹⁹¹ Para maior aprofundamento ler capítulo 2 dessa dissertação.

lança-se a graduação tecnológica, com cursos focados em nichos específicos do mercado. Em 2007, tem-se a abertura dos investimentos na bolsa de valores. Em 2008, os sócios-fundadores associam-se à *GP Investments* na gestão da Estácio. Em 2009, a Estácio começa a oferecer cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD), passando oferecer materiais de ensino próprios. E em 2012, A Estácio chega ao Amapá, Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Sul. (informação extraída do site da instituição). Seu lucro líquido está em torno de 197,4 milhões de reais no primeiro trimestre de 2018 — 62% mais que no mesmo período de 2017¹⁹².

- A UNIP iniciou suas atividades em 1988. Foi constituída pelo empresário João Carlos Di Genio a partir do Instituto Unificado Paulista, IUP, do Instituto de Ensino de Engenharia Paulista, IEEP e do Instituto de Odontologia Paulista, IOP; o primeiro destes, autorizado a funcionar em 1972. Em 2016, a UNIP foi credenciada pelo MEC. Em 2004, a UNIP foi credenciada para ofertar cursos superiores na modalidade de Educação à Distância (EAD) e credenciada em 2017 (informações extraídas do site da instituição). É uma das instituições que vem investindo na expansão dos polos, principalmente, no nordeste e contando com uma equipe de *marketing* estruturada, a qual investe em campanhas publicitárias com a participação de pessoas com grande expressão midiática (atores, atrizes, apresentadores de televisão). É o terceiro maior grupo privado de ensino superior do país com 700 polos no país.

Sendo assim, analisa-se o interesse dessas instituições em expandir os polos do ensino à distância pelo país no sentido da ampliação dos investimentos e lucros. Em um panorama geral, no tocante ao número de polos, com base nos dados Inep/MEC, em 2014, as regiões Sul e Sudeste são as que possuem um maior número, seguido da região Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Isso pode ser justificado pela extensão territorial em conjunto com o desenvolvimento econômico dessas regiões.

¹⁹² Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mercados/estacio-cai-mais-de-6-na-bolsa-mesmo-com-lucro-62-maior/>

Tabela 05 – Número de polos por região e natureza administrativa (2014)

Região	Pública	Privada	Total
Norte	56	308	364
Nordeste	447	606	1.053
Sudeste	333	1.524	1.857
Sul	276	848	1.124
Centro-Oeste	110	404	514
Distrito Federal	3	47	50
Total - Brasil	1.222	3.690	4.912

Fonte: INEP/MEC, 2014.

Por outro lado, referente às matrículas a região Sudeste é responsável por 37,9% das matrículas e quem ocupa a segunda posição com 20 % das matrículas é o Nordeste, seguido de 19% da Região Sul, de 11,8 da Região Norte e de 10,4 da Região Centro-Oeste. Ou seja, a Região Sul tem um maior número de polos, mas possuem um número menor de matrículas em comparação com o Nordeste. Nesse sentido, elenca-se que as aberturas de polos e aumento no número de matrículas segue a preferência do empresariado para criação de cursos nestas regiões por ser indicativa “[...] do processo de regionalização da classe trabalhadora e do agravamento da questão social, que acompanha o desenvolvimento e a interiorização das atividades econômicas, criando novos polos de pobreza” (IAMAMOTO, 2008, p.442).

Diante desse fato, a Região Nordeste tem sido contraditoriamente a Região que mais expande o ensino à distância. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Nordeste o Índice de Gini - indicador mede a desigualdade de renda (0-1) - referente ao rendimento médio real subiu de 0,545, em 2016, para 0,559, em 2017¹⁹³.

O Nordeste é composto por nove estados que juntos somam 56 milhões de habitantes, 42 mesorregiões e 1.794 municípios. Está em segundo lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais no país, com cerca de 1,4 milhão ou 21% do total, apresentando, em 2014, um crescimento de 7% nesse número em relação ao ano anterior. O Estado da Bahia foi o grande responsável por esse índice, apresentando 317,9 mil matrículas (23% do total na região) em cursos presenciais. Em seguida, o Estado do Ceará com 228,6 mil (16,6%) matrículas e, em terceiro, o Estado de Pernambuco, com 225,3 mil matrículas (16,3%). Os estados da Paraíba, Maranhão e Rio

¹⁹³ Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/economia/2018/04/desigualdade-se-agravou-no-nordeste-em-2017.html>

Grande do Norte registraram juntos, 361 mil matrículas (ou 26,2%). Os estados do Piauí, Sergipe e Alagoas ficaram com menos de 100 mil matrículas cada¹⁹⁴.

O Estado da Paraíba¹⁹⁵ que tem uma população aproximada de 3,9 milhões de habitantes é formado por quatro mesorregiões (Agreste Paraibano; Borborema; Mata Paraibana e Sertão Paraibano), totalizando 223 municípios. Concentram-se em suas 37 instituições de ensino superior 2% das matrículas em cursos presenciais, sendo a mesorregião Mata Paraibana a responsável por mais da metade das matrículas no estado com 65,4 mil.

Em 2014, com base nos dados do Mapa da Educação Superior no Brasil publicado em 2016, na rede privada registra-se um aumento de 14% nas matrículas, atingindo a marca de 59,4 mil, contra 52 mil do ano anterior. Na rede pública o índice teve um crescimento de 4,6%, totalizando 68,9 mil matrículas em 2014 contra 65,8 mil no ano anterior. As matrículas em cursos à distância (EAD) no estado registraram, em 2014, um aumento de 27% na rede privada, atingindo a marca de 10,7 mil matrículas, contra 8,4 mil do ano anterior. Na rede pública, aconteceu um pequeno acréscimo de 0,5%, totalizando 5.623 mil matrículas, contra 5.596 mil em 2013.

O número de ingressantes (que iniciam o 1º ano) em cursos presenciais na rede privada, em 2014, aumentou 17% (20,4 mil alunos em 2013 para 23,8 mil em 2014). Na pública teve uma queda de 4,9% (20,9 mil em 2013 para 19,8 mil em 2014). Nos cursos à distância (EAD) o crescimento de ingressantes ficou em 28%. Na rede privada o crescimento chegou a 43% (4.301 alunos em 2013 para 6.155 em 2014). Na rede pública aconteceu uma queda de 4,3% (1.915 alunos em 2013 para 1.832 em 2014).

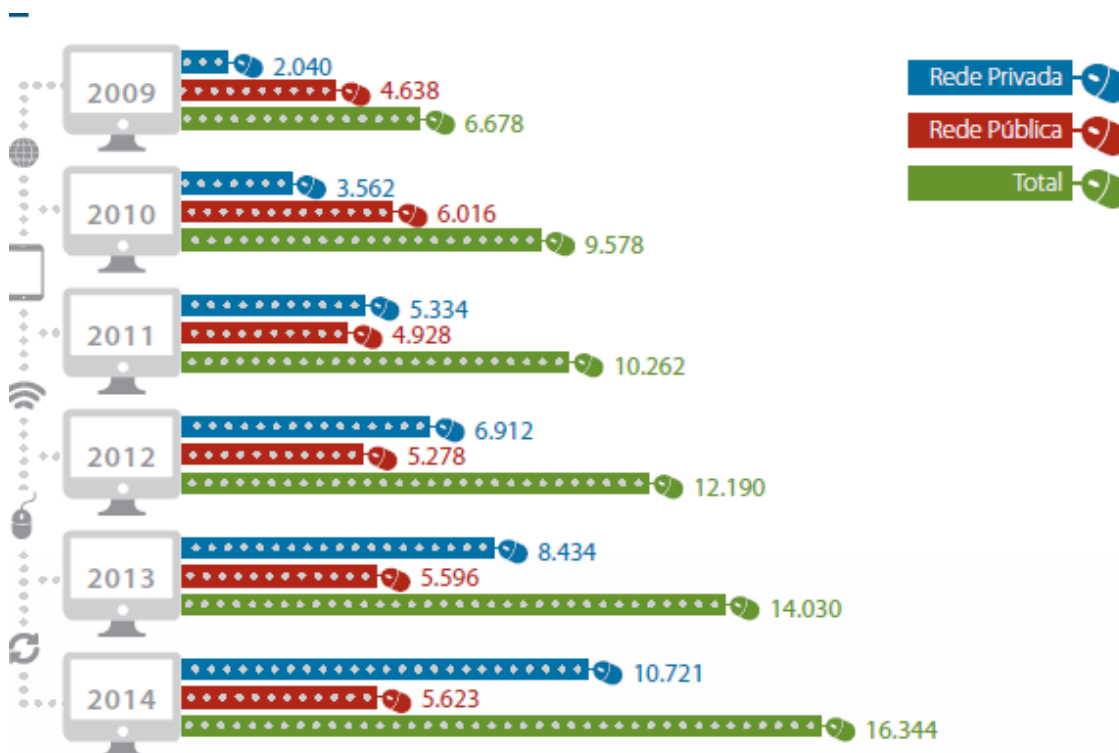
Em 2014, o número de concluintes em cursos presenciais (que finalizam o último ano de um curso) totalizou 12,1 mil alunos (4,9 mil na rede privada e 7,2 mil na pública), número 2,9% menor que em 2013 quando registraram 12,5 mil concluintes. A porcentagem de evasão anual dos cursos presenciais no estado chegou a 23,4% na rede privada e 20,5% na pública, ficando a mesorregião da Mata Paraibana com índice de evasão de 25,8%, acima do estado (23,4%). Nos cursos à distância (EAD), o índice de evasão anual chegou a 27,4% na rede privada e 28,2% na pública, ficando a mesorregião Agreste Paraibano com índice de evasão de 29,2%, maior que o do estado (27,4%). Referente ao número de matrícula no ensino à distância na Paraíba nota-se um

¹⁹⁴ Disponível em: http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf

¹⁹⁵ Estado escolhido para realização desta pesquisa de mestrado por possuir o curso de serviço social como o mais procurado e ofertado do nordeste no ensino à distância.

crescimento na rede privada em comparação com a pública entre os anos 2009-2014 como está exposto no gráfico abaixo.

Gráfico 10– Número de matrículas no EAD na Paraíba (2009-2014)



Fonte: SINDATA /SEMESP | Base: Censo INEP, 2016.

De acordo com os dados expostos, as matrículas em cursos à distância (EAD) na Paraíba registraram de 2009 a 2014 um crescimento de 145%, sendo um aumento de 426% na rede privada e de 21% na pública. Em 2014, na rede privada houve um aumento de 27% nas matrículas, atingindo a marca de aproximadamente 10,7 mil matrículas, contra 8,4 mil do ano anterior. Na rede pública, teve um pequeno acréscimo de 0,5%, totalizando 5.623 mil matrículas, contra 5.596 mil em 2013.

Destaca-se que, em 2014, o número de matrículas em cursos EAD representou 11% do total de matrículas no estado. Entre as mesorregiões do estado, apenas uma apresentou mais de 6 mil matrículas: Agreste Paraibano. As três mesorregiões restantes registraram menos de 5,3 mil matrículas. Nos cursos a distância (EAD) o aumento de ingressantes ficou em 28% (6.216 alunos em 2013 para 7.987 em 2014). Na rede privada o crescimento chegou a 43% (4.301 alunos em 2013 para 6.155 em 2014). Na rede pública houve uma queda de 4,3% (1.915 alunos em 2013 para 1.832 em 2014).

Entre os cursos mais procurados e ofertados na modalidade de ensino a distância (EAD), o curso de Serviço Social liderou a procura com 2,7 mil matrículas registradas, como se observa na tabela abaixo.

Tabela 06 – Cursos de graduação em Serviço Social: matrículas, ingressantes e concluintes, por modalidade de ensino na Paraíba (2016)

MODALIDADE	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE MATRÍCULAS	TOTAL DE INGRESSANTES	TOTAL DE CONCLUINTES
Ensino à Distância	13	2.700	1.482	387

Fonte: Tabela sistematizada pela autora com base nos dados informados pelo Censo do Ensino Superior MEC/INEP, 2016.

Na Paraíba verifica-se a partir dos dados expostos na tabela, a modalidade à distância com um número elevado de matrículas no curso de Serviço Social. Data-se essa expansão a partir de 2008 quando o curso assumia a terceira posição como o mais procurado e ofertado. Cabe salientar, que a ascensão dos cursos ofertados em Serviço Social na modalidade à distância no Brasil, acontece a partir de 2007.

As instituições precursoras desse florescimento, em 2007, são: a Univale; a Unopar; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal e a Unitins. Em 2008, tem-se a explosão dos polos com as instituições Unitins¹⁹⁶; Unip; Centro Universitário Newton Paiva; Unisa; Unopar; Centro Uniasselvi; Ulbra e Uniderp.

Diante disso, elenca-se que no ano de 2006, são formados 7.773 novos profissionais em Serviço Social, dos quais 2.137 concluiriam os cursos em IES públicas e 5.636 em IES privadas, ou seja, 72,50% dos concluintes são advindos de instituições privadas. No ano de 2014, do total de vagas ofertadas nos cursos de Serviço Social, 69% era em cursos à distância, sendo a modalidade majoritária do número de formandos. Considerando o número de concluintes no EAD, no período de 2009 a 2014, aconteceu um aumento de 312% nessa modalidade.

No ano de 2014 registra-se 25.372 novos profissionais com registro e, desses, 52,47% foram formados no ensino à distância. Apenas 11,20% foram formados em IES públicas. Em 2016, de acordo com dados do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) registrava-se 171.563 profissionais inscritos nos Conselhos Regionais de

¹⁹⁶ Cabe mencionar que essa instituição possui inúmeras denúncias de irregularidade no Ministério da Educação e no Ministério Público da Paraíba e de Tocantins e está atualmente descredenciada.

Serviço Social (CRESS) sendo desses possivelmente em sua maioria formados pela iniciativa privada. O contingente de assistentes sociais brasileiros é um dos maiores no cenário mundial, “na América Latina, a *International Federation of Social Workers* (IFSW) estima um total de 200 mil profissionais congregados em onze associações nacionais. Na Europa, são 170 mil assistentes sociais em 35 países” (IAMAMOTO, 2017, p. 20).

Na Paraíba, de acordo com dados do Conselho Regional, registram-se mais de 5.000 mil profissionais, sendo 1.130 inscritos provenientes de cursos à distância. Referente às instituições que oferecem o curso de Serviço Social na modalidade à distância no Estado pode-se visualizar na tabela seguinte.

Tabela 07: Instituições privadas que oferece o Curso de Serviço Social na modalidade à Distância, distribuição de Polos e número de vagas Anuais no Estado da Paraíba (2018)

Nº	Instituições regulamentadas	Polos	Cidades dos Polos	Vagas Anuais
1º	Universidade Paulista (UNIP)	15	João Pessoa I, II, Piancó; Cajazeiras; Sousa; Princesa Isabel; Guarabira; Patos; Catolé do Rocha; Picuí; Piancó; Itaporanga; Cuité; Coremas; Bayeux.	52140
2º	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN)*			
3º	Universidade Pitágoras UNOPAR	14	Campina Grande; Guarabira; João Pessoa I, II, III; Mamanguape; Monteiro; Patos; Queimadas; Santa Rita; Solânea; Sousa; Cajazeiras; Cabedelo.	21150
4º	Universidade Anhanguera (UNIDERP)	03	João Pessoa I, II, II.	16800
5º 6º	Universidade Estácio de Sá (UNESA) Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto**	16	João Pessoa- idez; João Pessoa- uniul; João Pessoa centro; João Pessoa I; João Pessoa Bancários; Alagoa Grande; Esperança; Patos; Princesa Isabel; Souza; Campina Grande; Itaporanga; Guarabira; Pombal; Santa Luzia; Uiraúna.	10050
7º	Centro Universitário Internacional (UNINTER)		Campina Grande; Patos; João Pessoa; Guarabira; Pombal.	3000
8º	Universidade Santo Amaro (UNISA)	05	Guarabira; João Pessoa; Monteiro; Sousa; Pombal.	2300

9º	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	04	Cajazeiras; Campina Grande; Guarabira; João Pessoa.	2000
10º	Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE)	02	João Pessoa; Santa Rita.	1000
11º	Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST)	01	João Pessoa	500
12º	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	04	Campina Grande; Guarabira; João Pessoa; Mamanguape.	400
13º	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	03	João Pessoa I, II; Campina Grande.	200
Total:	13 Instituições	67	23 Cidades	109. 540

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do E-mec/MEC, 2018.

*UNIP atual com a marca UNIPLAN.

**Estácio atual com as marcas Pitágoras e Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto.

Embora os dados no quadro sejam do MEC, mas CRESS- PB ofereceu dados sobre as instituições cadastradas, o número de formandos e as que possuem denúncia de irregularidade ao Ministério Público em 2017. Essas informações são resultados de um dossiê elaborado pelo CRESS, mediante levantamento de instituições que oferecem, no Estado, cursos de serviço social sem autorização da MEC, nas modalidades presencial, à distância e livres. Diante disso, cabe ressaltar, que quatro instituições que ofertam o curso de Serviço Social na Paraíba estão com irregularidades.

Em visita feita as instituições constataram-se mais da metade funcionando em lugares alugados, sem biblioteca estruturada e com apostilas compostas por resumos. Entre as 23 cidades com polos, nas cidades mais distantes da capital acentua-se esse processo de precarização relacionado à estrutura.

Ademais, as formações profissionais nessas instituições não possuem o alicerce do ensino-pesquisa-extensão, o que fragiliza o aprofundamento e o contato com assuntos relacionados à pesquisa. O conteúdo, por sua vez, em sua maioria mescla tendências teóricas conservadoras e neoconservadoras, reafirmando um perfil profissional pautado na noção de flexibilidade e de colaboração, atendendo às necessidades impostas pelo capital e se distanciando das orientações curricular inscrita nas diretrizes da ABEPSS, resultante do acúmulo e da construção da categoria.

Portanto, é um tipo de modalidade que não visa à construção da reflexão e do pensamento, na verdade, anula-se toda iniciativa de transformação da realidade e entra em cena uma cultura do conformismo e da acriticidade. É nesse debate que o capítulo posterior buscará responder as questões da pesquisa sobre as tendências teórico-

metodológicas na formação profissional a partir do estudo dos projetos pedagógicos e de disciplinas das instituições com maior número de matrícula e polo na Paraíba.

4. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA NO ESTADO DA PARAÍBA: atuais tendências teórico-metodológicas

Para analisar as tendências teórico-metodológicas presente na formação profissional em serviço social¹⁹⁷ no ensino à distância parte-se de dois pressupostos: a) romper com uma visão endógena da profissão, relacionando e decifrando a realidade em sua totalidade e construindo um desencadeamento de ideias que possibilite compreender os determinantes sociais relacionados ao objeto de estudo; b) entender a profissão como um tipo de trabalho especializado, inscrito na divisão social e técnica do trabalho coletivo, ou seja, alargar os horizontes voltados para a história da realidade brasileira nos quadros do novo reordenamento mundial, para seguidamente apreender as particularidades profissionais e suas múltiplas relações e determinações densas de conteúdo histórico (IAMAMOTO, 2009)¹⁹⁸.

Dessa forma, compreender essa formação¹⁹⁹ acadêmico-profissional é importante para avaliar e refletir como estão sendo estruturados os projetos pedagógicos e os programas de disciplinas dos cursos de Serviço Social nas instituições de ensino superior privadas à distância. Sendo assim, entrar no campo desse conhecimento requer entender os conteúdos expressos nos projetos pedagógicos das IES, tomando por base as Diretrizes Curriculares (SETUBAL, 2007) da ABEPSS/1996.

¹⁹⁷ Para aprofundar o debate recomenda-se a leitura da tese da professora doutora Cleomar Fonseca sobre as tendências na formação com recorte no Nordeste e nas Unidades de Ensino públicas. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10647/1/TESE%20FINAL%20COM%20ANEXOS%20PDF%20-%202026-03-2014.pdf>

¹⁹⁸ Quando as reflexões são transportadas para o interior do Serviço Social não se deve apenas explicitar dificuldade em assimilar e colocar em prática as exigências da dialética histórica, em vivenciar, como um todo, no seu cotidiano profissional a concretização da práxis social, mas iniciar a reflexão pela dimensão política presente no contexto das relações sociais e pela forma de inserção dessa profissão no mercado de trabalho (SETUBAL, 2007, p. 66).

¹⁹⁹ A formação profissional é entendida como processo dialético, portanto aberto, dinâmico, permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. [...] falar de formação implica acompanhar a dinâmica da sociedade e a trajetória histórica do próprio Serviço Social, procurando entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional (SILVA E SILVA, 1995, p. 73).

Em linhas gerais, os conteúdos presentes nos projetos pedagógicos e nas disciplinas estão relacionados com as novas requisições conservadora e neoconservadora ancoradas nas sucintas e mercadológicas diretrizes do MEC/2002 para o Curso de Serviço Social. Trata-se de um projeto de formação profissional que contribui para um novo perfil profissional adequado aos novos requisitos das políticas minimalistas em tempos neoliberais. O objetivo é massivamente “[...] colocar no mercado, profissionais sem formação crítica para integrarem as populações e serem gestores da pobreza, realizando a vigilância dos pobres” (BEHRING, 2009, p. 317).

Essa formação no plano do conhecimento teórico se interdita à teoria social crítica e a “razão dialética” e fortalece a “razão instrumental” e o pensamento conservador, rearticulados pelas tendências pós-modernas. No âmbito do exercício profissional esse tipo de formação manifesta-se pela alteração das condições de trabalho dos assistentes sociais, seja nas “novas” demandas encaminhadas à profissão e nas respostas mobilizadas para respondê-las (SIMIONATO, 2009).

Portanto, a dimensão ideológica que permeia a dinâmica supracitada corrobora para a formação de profissionais treinados para disseminar a lógica imperante do capital na construção de uma cultura de consenso entre as classes, do apelo à filantropia e ao empreendedorismo, necessárias à reprodução capitalista.

Esse apelo à filantropia e ao empreendedorismo direciona a formação para pulverização de sua direção crítica e para massificação adequada as demandas flexíveis do mercado. Isso acontece por meio do estímulo ao reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às normas do mercado como parte da estratégia do grande capital a contenção das contradições sociais e políticas condensadas na questão social (IAMAMOTO, 2011, p. 441).

Esses determinantes desdobram-se na despolitização da categoria e no comprometimento da materialidade da direção social e estratégica inscrita no projeto profissional, haja vista a conjuntura atual estimular a reação conservadora e regressiva na profissão. Essa profissão, que, por sua vez, tem uma trajetória histórica perpassada por um conjunto de mudanças nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas e pedagógicas, impulsionadas pelo Movimento de Reconceituação na América Latina e o Movimento de Renovação no Brasil, no espectro de disputas entre

as correntes reproduzidas na Modernização Conservadora (funcionalismo)²⁰⁰, na Reatualização do Conservadorismo (fenomenologia²⁰¹) e na Intenção de Ruptura (marxismo)²⁰².

Diante disso, menciona-se a recuperação ou fortalecimento das correntes conservadoras no interior da profissão em um contexto de crise do capital e contrarreforma do Estado no ensino superior cuja expressão é o crescimento descontrolado do ensino à distância e uma proposta educacional mercadológica com projetos pedagógicos e programas de disciplinas baseados no ecletismo e no pragmatismo²⁰³.

Nesse sentido, esses tipos de educação focados na lucratividade estão imersas as tendências e vertentes teórico-profissionais, que são essas: a) o da linha de desenvolvimento da intensão de ruptura, sendo seu futuro vinculado ao trato dado pela demanda do mercado; b) a vertente tecnocrática herdeira da perspectiva modernizadora,

²⁰⁰ O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos. O positivismo extrai o entendimento da sociedade regida por leis naturais, imutáveis. Esta identificação do estudo da sociedade ao estudo da natureza elimina o papel da prática social como elemento gerador de mudanças na sociedade. A sociedade tem uma ordem natural que não muda e a qual o homem deve se submeter. (QUIROGA, 1991, p. 51). Defende-se nesta perspectiva, a necessária apreensão das regularidades da ordem social com vistas à garantia da harmonia; equilíbrio e constante aperfeiçoamento social; ou seja, postula-se que manutenção da ordem social, em conformidade com a ordem da natureza, é substancialmente inalterável; mas que pode progredir e aperfeiçoar. As contradições da sociabilidade burguesa convertem-se, nesta tradição positivista, em conflitos individuais que podem ameaçar o ordenamento social. Para explicar (e colocar na ordem) a emergência desses conflitos imperam teorias que os denominam de anomias. É disso que surge a necessidade de profissões que possam contemporizar as situações limites, nos quais eles aparecem e ameaçam a reprodução social.

²⁰¹ O método fenomenológico mediante o pensamento existencial possui a proposta de esclarecer sobre o ser do homem, revelando suas estruturas existenciais e abandonando qualquer teoria desvinculada do verdadeiro sentido da existência. A fenomenologia existencial aplicada à psicologia apresenta-se como uma busca à prática do método fenomenológico de Husserl, compreendendo o existir com base na filosofia existencial conforme os pensamentos de Heidegger e Merleau-Ponty presentes nas obras *Ser e Tempo* (1927); *Fenomenologia da Percepção* (1945). Logo, cabe mencionar que a aproximação da fenomenologia e do existencialismo ocorre através de Husserl, Nietzsche, Sartre, Buber, Kieckegard. Diante disso, a fenomenologia na contemporaneidade se reatualiza na chamada “pós-modernidade”, como explícito na obra a condição pós-moderna e a fenomenologia de Jean-François Lyotard. Na psicologia a fenomenologia conservadora e funcional ganha novo traços e aplicabilidade com a Gestalt-terapia e no serviço social ganha força com as práticas terapêuticas.

²⁰² Segundo Netto (2009), na teoria social de Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal qual como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva. A teoria é o movimento real do objeto transposto para o pensamento do pesquisador, é o real produzido e interpretado no plano ideal. Marx tem como objeto a análise da sociedade burguesa. O problema central que o preocupa é a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições da sociedade burguesa; com vistas a ultrapassá-la. O método para Marx é partir do concreto “é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade na diversidade. Por esta razão, o concreto aparece no pensamento como síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (Marx, 2011, p. 54).

²⁰³ O pragmatismo tem em comum, dentre outras questões: oposições às filosofias especulativas; uma revisão do empirismo; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica; a objetivação ao ceticismo, bem como a formulação de uma nova concepção de verdade (NASCIMENTO, 2010, p.2).

mas renovada pela ofensiva neoliberal; c) a persistência o conservadorismo tradicional centrado na fenomenologia da reatualização do conservadorismo; c) o desenvolvimento da vertente neoconservadora, inspirada na epistemologia pós-moderna; d) o crescimento de vertentes aparentemente radicais, mas abertamente desqualificadora da teorização sistemática e da pesquisa rigorosa (NETTO, 1996).

Diante das questões pontuadas, destaca-se que o crescimento da formação na modalidade à distância figura em um recurso da qualificação profissional mediante o apelo ao voluntariado no reforço ao chamamento à solidariedade enquanto estratégia alienante das clivagens de classes e da radicalização da exploração do trabalho que rende lucros, mascarando as relações no mundo do trabalho e naturalizando as relações sociais transvestidas na visão da coesão social²⁰⁴ como elemento ideológico conservador numa sociedade marcada pela reprodução das desigualdades sociais (IAMAMOTO, 2011).

Nesse sentido, o ponto central da expansão dos cursos à distância é o “espírito” empreendedor do empresariado da educação levando-o a investir em regiões que tem ofertado ampliação de ações voluntárias ou políticas assistencialistas relacionadas aos traços clientelistas²⁰⁵ e coronelistas herdados da formação histórica e política presentes nos municípios. Isso justifica, inclusive, a instalação dos polos do ensino à distância em escolas públicas em parcerias com os municípios.

Sendo assim, o desmensurado crescimento do quadro profissional nos últimos anos vem desencadeando desdobramentos na qualidade acadêmica da formação cujo direcionamento pauta-se no aligeiramento e na redução da densidade teórica pelo aperfeiçoamento da técnica. Essa problematização vinha se dando ao longo da dissertação no âmbito das determinações mais gerais, observando suas mediações com o Serviço social. Nesse momento, o debate dar-se-á com ênfase da singularidade do objeto, isto é, os projetos pedagógicos desses cursos na Paraíba²⁰⁶ e os programas de

²⁰⁴ Termo utilizado nas produções de Robert Castel e Émile Durkheim.

²⁰⁵ O clientelismo político sempre foi uma relação de troca de favores políticos por benefícios econômicos. Trata-se de uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres (MARTINS, p. 29).

²⁰⁶ De acordo com dados do IBGE (2017) a população conta com 4.025.558 habitantes, uma área (em km²): 56.584,6, a densidade Demográfica (habitantes por km²): 71,14 (estimativa 2017); Quantidade de municípios: 223. O Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 56,140 bilhões (em 2015); a Renda Per Capita: R\$ 14.133 (em 2015), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,658 (em 2010). As principais atividades econômicas são: agricultura, pecuária, serviços e turismo. A Mortalidade Infantil (antes de completar 1 ano) era 18,2 por mil (em 2010) e taxa de analfabetismo: 16,5% (em 2017) e a expectativa de vida (anos) era de 73,2 (em 2016). Um dos Estados do Nordeste que vem despontando na expansão do ensino à distância, na mercantilização das atividades agrícolas e no aumento da desigualdade social,

suas disciplinas. Garantindo assim, uma relação intrínseca entre o objeto e sua universalidade-particularidade-singularidade.

Para tanto, foram apreendidas as seguintes mediações indicativas da orientação político-pedagógica e teórico-metodológicas subjacentes aos citados projetos: a concepção de formação; os objetivos, princípios da formação; as competências e habilidades do formando; o perfil profissional que se quer formar e as organizações dos cursos. Os dados analisados estão disponíveis *online* e buscando não expor as instituições pesquisadas (UNIP, ESTÁCIO, UNOPAR e ANHANGUERA) optou-se por identificá-las ao longo do texto como: IES 1; IES 2; IES 3; IES 4.

As Instituições de Ensino pesquisadas passaram a oferecer os cursos de Serviço Social à distância na Paraíba a partir de 2007, duas delas são ligadas ao oligopólio educacional Kroton e as outras duas destacam-se pela quantidade de matrículas, polos e investimentos na bolsa de valores.

Cabe esclarecer ainda, que os dados pesquisados e analisados sobre os programas de disciplinas apresentados no tópico 2.2 desse capítulo estão estruturados em quadros compostos pelas disciplinas, conteúdos programáticos e referências básicas disponíveis nas páginas *online* das Instituições.

As disciplinas utilizadas para essa pesquisa são aquelas cujo conteúdo é considerado obrigatório na formação acadêmica, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, e correspondem as matérias: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Política Social, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Serviço Social e Processos de Trabalho, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.

Nesse item destinado as análises dos programas de disciplinas apontaram-se as tendências teórico-metodológicas que tem relação umbilical com o perfil profissional, a dimensão ídeo-política e o direcionamento das Instituições de Ensino, ou seja, enfatizou-se a apreensão dos conhecimentos a partir de uma concepção generalista para entender em que medida os programas de disciplinas na modalidade à distância se aproxima ou se distancia das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996.

chegando em 2018 a ocupar o terceiro lugar no Nordeste como Estado desigual. No início do mestrado, em 2016, a Paraíba tinha 7 instituições oferecendo o ensino à distância ao final do mestrado, em 2018, contabiliza-se 13 instituições regulamentadas pelo MEC e mais 4 em processo de credenciamento.

Essa pesquisa não tem a pretensão de esgotar os determinantes que envolvem o objeto, como também não busca trabalhar com todas as referências utilizadas nas disciplinas, optou-se apenas pelas bibliográficas básicas como aquelas mais usadas pelos docentes e discentes. Sendo assim, na exposição dessa pesquisa, em um primeiro momento serão mostradas as análises sobre os projetos pedagógicos, em um segundo momento as análises dos programas de disciplinas e, por último, uma síntese conclusiva sobre a formação profissional à distância.

4.1 Análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's)

O curso de Serviço Social na Estácio começa a ser ofertado a partir de 2010 e o primeiro currículo do curso é de 2010.1, sendo o atual reformado em 2011.2. A justificativa para construção desse currículo é devido às modificações das legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a volatilidade e constante atualização do conhecimento. O conhecimento científico de forma geral segundo a instituição “evoluiu e rompeu com os paradigmas, princípios e parâmetros por causa das mudanças globais na sociedade, as realidades regionais e o aprimoramento da tecnologia em sua interface com o fazer acadêmico” (ESTÁCIO, 2017, p. 20).

Sendo assim, o processo de revisão do currículo de Serviço Social segundo a instituição é fruto das discussões do colegiado do curso na busca por proporcionar uma formação de qualidade, adequada as demandas globais e locais, e, também, formar profissionais atualizados e capacitados para lidar com as situações do cotidiano e do mercado de trabalho. Todavia, sabe-se que o colegiado citado é escolhido pelos donos das faculdades para escrever os projetos pedagógicos de acordo com a missão e os objetivos do mercado.

A composição da estrutura curricular do Curso de Serviço Social de acordo com a instituição procurou atender à consolidação de uma formação profissional capaz de responder às demandas sociais para as quais o assistente social é chamado a intervir. As revisões curriculares se inserem na “[...] necessidade de aproveitar o tempo para construção interdisciplinar das disciplinas, pois estas têm a finalidade de estruturar a base cognitiva para o entendimento de outras vindouras” (ESTÁCIO, 2017, p. 47).

A oferta do curso de Serviço Social pela Universidade Paulista é iniciada em 2005 e o primeiro projeto pedagógico é de 2010 que vem ao longo dos anos sendo atualizado a cada semestre. O projeto pedagógico da instituição tem como “missão”

constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. Na busca por seus objetivos, a instituição obedece estritamente aos princípios de respeito à dignidade da pessoa e aos seus direitos fundamentais, prescrevendo quaisquer formas de discriminação (UNIP, 2017). Enfatiza-se no projeto pedagógico a necessidade da construção desse currículo para acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e as transformações internacionais, regionais e locais em sintonia com as Diretrizes Curriculares do MEC/2002.

A UNOPAR, por sua vez, começa a oferecer o curso de Serviço Social na modalidade à distância em 2007, seu primeiro projeto pedagógico chamado de Guia de Percurso é de 2012, sendo reformulado a cada semestre e o atual é de 2017.1. A justificativa para construção desse Guia de Percurso em concordância com as Diretrizes do MEC/2002 fundamenta-se na exigência do mercado de trabalho, nesse sentido, a formação profissional na instituição além de prover ao aluno instrumental suficiente para acompanhar as mudanças que ocorrem atualmente, também fornece visão humanística e global, propiciando sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver “atividades específicas da prática profissional, assim como trabalham no âmbito acadêmico, competências para compreender e desenvolver a capacidade de atuar de forma interdisciplinar” (UNOPAR, 2017, p. 4).

A Anhanguera tem seu primeiro curso de Serviço Social ofertado em 2007 e o projeto pedagógico é de 2016, atualizado em 2017. A justificativa para construção do Projeto Pedagógico do curso tem como razão principal a existência das pessoas, “aquelas que estão no seu entorno, no Estado, no País e no mundo, e que merecem usufruir das habilidades e competências aqui projetadas e construídas, solidamente, ao longo da formação dos seus egressos” (ANHANGUERA, 2017, p. 10).

O processo de elaboração de acordo com o projeto pedagógico dessa instituição foi por meio de três pontos: a aprendizagem, o aluno e o professor. “No que concerne ao primeiro considera-se que a aprendizagem é uma atividade mental, que

aprender é operar mentalmente, é raciocinar, é refletir, é agir, e é mudar comportamentos” (ANHANGUERA, 2017, p.10).

Para essa IES o aluno é um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, mas que:

[...] cabe ao professor conhecer os processos neurocientíficos subjacentes, e por ser profissional de educação, deve ser hábil mediador, capaz de tornar significativas as informações, canalizando-as para a área do cérebro humano responsável pela aprendizagem. (ANHANGUERA, 2017, p.10).

Diante do exposto, a instituição informa que a finalidade do projeto é proporcionar aos alunos do Curso de Serviço Social uma formação prática, realista, cidadã, moderna, ajustada às Diretrizes Curriculares do MEC/2012 e compatível com as necessidades de profissionais, que o mundo do trabalho precisa: pensantes, críticos, competentes, éticos, reflexivos, criativos, e capazes de oferecer os resultados esperados. Dessa forma, a Universidade Anhanguera-Uniderp alcançaria a Missão da Mantenedora que é a de “melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida”; cumpriria a sua visão que é “Ser referência em educação, atuando de forma inovadora e sustentável, e a melhor escolha para estudar, trabalhar e investir, líder nos mercados onde atua”, e exercitaria os seus valores, dentre eles: “paixão por educar, respeito às pessoas, honestidade e responsabilidade.” (ANHANGUERA, 2017, p.10).

A essa altura cabe ressaltar que o contexto no qual são aprovados esses projetos pedagógicos envolve o processo de contrarreforma do ensino superior demarcado pelo empresariamento e pela crescente precarização da educação, com fortes reflexos sobre a qualidade da formação superior cuja tendência predominante é a ausência de conteúdos críticos e a ênfase em abordagens pragmáticas e descontextualizadas da totalidade da vida social. Portanto, como base nos dados levantados a criação dos cursos e a expansão na modalidade à distância estão conectadas com período histórico de incentivo aos oligopólios educacionais por parte do governo, via programas de financiamento, ao mesmo tempo em que avança o capital financeiro em busca da usurpação do fundo público e do aumento do lucro na área da educação.

Logo, diferente das universidades públicas que operam uma reformar curricular e a elaboração de seus projetos pedagógicos no mesmo período de construção das

Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996 - ou seja, acompanhando o movimento da categoria na construção do projeto ético-político e de sua perspectiva de formação crítica - o ensino à distância tem os primeiros projetos pedagógicos elaborados a partir de 2005 e se distancia do movimento de amadurecimento teórico-político da profissão e de sua inerente intenção de rompimento com o conservadorismo.

Sendo assim, apesar das universidades públicas apresentarem nos estudos de Fonseca (2012) tendências teórico-metodológicas, por vezes, enviesadas, no ensino à distância as tendências teóricas estão conectadas com a ordem vigente por meio de bases teóricas que mesclam o positivismo com o funcionalismo, a fenomenologia com existencialismo e elementos do pensamento pós-moderno²⁰⁷.

Nesse sentido, as justificativas para a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições do ensino à distância em sua maioria estão conectadas com as Diretrizes do MEC/2002 e com os princípios liberais e conservadores da burguesia, isso está explícito em trechos voltados “para melhorar a vida das pessoas” por meio da educação responsável e de qualidade, ao mesmo tempo em que formam cidadãos preparados para o mercado, contribuindo para o “desenvolvimento de seus projetos de vida”. Destarte, são introduzidos valores de responsabilidade individual no qual os sujeitos são responsáveis pelo seu sucesso e fracasso pessoal. Referente às concepções de formação presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social no ensino à distância, estas podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 08: Concepção de Formação Presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social no Ensino à Distância²⁰⁸	
IES	Concepção de Formação
IES 1	O curso de Serviço Social obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais e está organizado de modo a oferecer aos alunos referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Currículo, desenvolvido na perspectiva da educação continuada, é concebido como uma realidade dinâmica, flexível, propiciando a integração teoria e prática, o diálogo entre as diferentes ciências e saberes, e as atividades facilitadoras da construção de

²⁰⁷ Nas palavras de Coutinho (1995, p.14): “Pluralismo, no terreno da ciência natural ou social, não é assim sinônimo de ecletismo. É sinônimo de abertura para o diferente de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. É uma posição de abertura de quem julga fundamental a tolerância para o progresso da ciência, para enriquecimento da própria posição”. O ecletismo, por sua vez, é a mistura de diferentes métodos e concepções teóricas para justificar um determinando problema ou objeto, é uma mistura sem direcionamento.

²⁰⁸ Os conteúdos presentes nos quadros são citações diretas dos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior à distância.

	competências (p.27).
IES 2	A visão de um curso de Serviço Social possa criar diferenciais e transcender as próprias expectativas dos seus idealizadores, o que pressupõe a elaboração de elementos curriculares coerentes, a formação de equipes consistentes, o estímulo permanente a ações de controle eficazes que possibilitem a detecção de desvios e a imediata ação corretiva dos processos (p.47). A formação do assistente social objetiva uma nova concepção de ensino e de aprendizagem e inclui a dinâmica da vida em sociedade, no sentido de manter os futuros profissionais de Serviço Social atualizados em relação ao debate teórico metodológico acerca da profissão e do seu papel no movimento societário (p.60) A proposta pedagógica do curso é baseada com a concepção político-filosófica da Instituição, que prioriza o conviver, o conhecer, o ser e o fazer, a organização curricular privilegia a formação profissional generalista e polivalente, na qual os alunos tenham informações no tempo previsto de estudos, com respectivas possibilidades de redução ou ampliação, preservando o conteúdo e o padrão de qualidade (p.61). A educação é vista como o instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, como o motor do progresso científico e tecnológico, como a condição sine qua non da vitalidade cultural das sociedades cada vez mais orientadas para o trabalho, como ponta de lança do progresso social e da igualdade, como a garantia de preservação dos valores democráticos, ou como o passaporte para o êxito individual (p 60).
IES 3	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 apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; e uma análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ações contidas na realidade (p.7).
IES 4	O curso forma profissionais prontos para planejar e colocar em ação políticas públicas e programas sociais voltados para o bem-estar coletivo. O profissional cuida ainda de questões sociais, formulando e implementando propostas de intervenção para enfrentar dificuldades e promover o exercício pleno da cidadania. Formação prática, realista, cidadã, moderna, ajustada às Diretrizes Curriculares do Curso, e compatível com as necessidades de profissionais, que o mundo do trabalho precisa: pensantes, críticos, competentes, éticos, reflexivos, criativos, e capazes de oferecer os resultados esperados (p.10). Formação profissional comprometida com processos sociais e valores ético-políticos da profissão e voltada à construção da democracia e cidadania no país, levando em consideração a ordem social vigente e as radicais transformações, no contexto nacional e internacional, que requer uma formação profissional sintonizada com a dinâmica das relações sociais que a delineiam na atualidade, com novas exigências de conhecimento, competências e habilidades face às inovações tecnológicas (p.46).

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

No item sobre a concepção de curso, a IES 1 respalda-se nas demandas oriundas do mercado, organizando o currículo para oferecer aos alunos referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e

a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a concepção de formação baseia-se em uma tendência teórica presente no positivismo de compreender o indivíduo enquanto ser dotado de habilidade cognitiva e responsável pelas suas escolhas.

Ademais, a perspectiva adotada é de um currículo baseado na educação continuada, diferente do defendido pelo conjunto CFESS-CRESS-ABEPSS de uma educação permanente haja vista a formação ser compreendida enquanto processo permanente e dialético de aprendizagem e não um momento isolado de capacitação.

Outra problemática é o currículo concebido como uma realidade flexível, essa flexibilidade assumiu contornos diferenciados das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, no lugar de uma flexibilização com dinâmica alicerçada na ontologia do ser social e na perspectiva do materialismo histórico dialético, a flexibilidade é o contraponto da rigidez e por isso as disciplinas devem ser baseadas no ajustamento das novas tecnologias da informação voltadas para o Marketing Pessoal, Sustentabilidade, Oralidade e Compromisso Social. Portanto, uma concepção de flexibilidade em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2002) e os princípios da contrarreforma do ensino superior problematizadas nos capítulos anteriores dessa dissertação.

A concepção de formação presente na IES 2 está alinhada as demandas do mercado por compreender a formação para construção de um profissional polivalente, buscando criar:

[...]centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, pesquisa e de extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência” (PPP/EAD, 2017, p. 63).

Explicita-se, diante disso, a formação para o mercado de trabalho como passaporte para o êxito individual por meio do apelo à solidariedade, a centralidade do indivíduo e a ação corretiva dos processos, ou seja, estão embutidos nessa concepção de formação valores e princípios típicos do neoliberalismo, da cultura empreendedora e da responsabilização dos indivíduos pelo desemprego.

Na concepção de formação na IES 3 nota-se, diante do exposto, uma cópia da concepção de curso presente nas Diretrizes do MEC/2002 que, especificamente, nesta dimensão manteve o texto original da ABEPSS/1996 – embora o

MEC tenha desqualificado e reduzido a lógica e a direção quando a proposta das Diretrizes da ABEPSS é tomada em sua totalidade. Em linhas gerais é uma concepção de curso mais próxima da perspectiva crítica, mas que não trata as determinações concretas e gerais da vida social, como a crise do capital e o processo de reestruturação produtiva, pelo contrário ao enfatizar o perfil profissional o discurso volta-se às requisições do mercado, tendo por base o desenvolvimento tecnológico e a flexibilidade neste âmbito, corroborando com o aligeiramento da formação para o trabalho e relativizando a importância dos fundamentos ontológicos do ser social, ao passo em que recupera elementos do ecletismo presente na história do Serviço Social.

A concepção de formação da IES 4 não menciona as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, não leva em consideração os aspectos da totalidade social e o contexto das relações sociais e do agravamento da questão social em decorrência da reestruturação produtiva e da ofensiva neoliberal como proposto nas Diretrizes, ou seja, os aspectos macro societários. Resume-se a uma compreensão no âmbito da micro relações com forte influência de aspectos positivistas e princípios liberais como: promoção do bem-estar; melhoria da vida das pessoas; cumprimento de metas; e alcance dos resultados esperados.

Predomina-se entre as IES's uma concepção de formação numa direção mercadológica e em sintonia com a sociabilidade burguesa. Duas das instituições copiaram a concepção de formação tal como nas diretrizes do MEC/2002 e uma apesar de não mencionar as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996, mostra aspecto da perspectiva crítica ao mesmo tempo em que defende uma formação voltada para o mercado de trabalho, pautada na solidariedade, no bem-estar, no êxito individual e em um perfil polivalente.

Portanto, três das instituições pesquisadas não analisam o Serviço Social dentro do contexto do modo de produção capitalista considerando os determinantes macro societários, expressos na relação dialética entre as dimensões política, econômica e sociocultural que compõem a totalidade social – o que na atualidade inscreve uma conjuntura de crise e de contrarreformas, que impactam a profissão. E duas delas compreendem a profissão como inscrita na divisão social e técnica do trabalho, todavia, sem situar a centralidade da categoria trabalho como fundante do ser social e as expressões da questão social como resultado das contradições entre o capital e o trabalho, tal como sinalizado no conjunto das Diretrizes Curriculares da ABEPSS

(1996).

Ainda é possível se verificar em todas essas IES, no que tange a concepção dos Cursos, a presença do ecletismo teórico, visto nelas estarem articulados indistintamente categorias e conceitos próprios do positivismo, da fenomenologia e do marxismo, além de princípios neoliberais. Firmando-se assim, uma fissura em relação a concepção de formação expressa nas Diretrizes da ABEPSS, na qual vislumbra-se “[...] a adoção de uma teoria social crítica, norteadora de um conjunto de conhecimentos indissociáveis, necessários ao tratamento rigoroso da realidade e da profissão” (ABESS, 1997, p. 59).

Sobre os objetivos da formação em Serviço Social no ensino à distância, estes podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 09: Objetivos da Formação em Serviço Social Presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à Distância	
IES	Objetivos da Formação
IES 1	OBJETIVOS GERAIS: Contribuir na formação de assistentes sociais competentes e qualificados para o debate em torno das manifestações da questão social contemporânea, por meio da transmissão, análise e questionamento acerca do conjunto de conhecimentos e ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de competências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas, com base em uma postura ética e comprometida com as demandas sociais, visando assegurar com uma base teórica consistente, uma prática investigativa, para compreensão e orientação da sua intervenção na realidade social, possibilitando, desse modo, as vivências e experiências acadêmicas no âmbito do Serviço Social que oportunizem uma atuação crítica e criativa em sua vida profissional. OBJETIVOS ESPECÍFICOS (a) distinguir as diferentes matrizes filosóficas das ciências humanas e sociais que fundamentam o Serviço Social; (b) conhecer o papel do assistente social na sociedade contemporânea; (c) saber converter dados e informações múltiplas em conhecimentos aplicáveis; (d) responder às demandas potenciais e emergentes presentes no mercado de trabalho e na realidade social, através de um referencial histórico-teórico-metodológico. (e) empreender o espírito de investigação científica a partir da prática social (p.25-26)
IES 2	Formar assistentes sociais competentes, críticos e aptos para o exercício da profissão, tanto na esfera pública (municipal, estadual e federal) quanto em empresas privadas, entidades filantrópicas, organizações não governamentais etc.; formar profissionais que, por meio de sua intervenção, contribuam para que a população tenha acesso aos serviços sociais (saúde, educação, assistência social, habitação, entre outros), na perspectiva de se garantir os direitos sociais e a ampliação da cidadania; Formar profissionais competentes e compromissados com o planejamento, a implementação, a coordenação e a avaliação de políticas e projetos sociais junto a indivíduos, grupos, comunidades e instituições. Objetivos específicos: capacitar os alunos a atuar na questão social, planejando, executando, monitorando e avaliando ações para seu enfrentamento, por meio de um preparo teórico e prático articulado; dotar os alunos de uma visão crítica e multicultural em sua área de atuação, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; preparar os alunos para um compromisso com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social e do projeto ético-político e metodológico

	(p.65). Tem o objetivo de formar assistentes sociais competentes e compromissados com o planejamento, a implementação, a coordenação e a avaliação de políticas e projetos sociais junto a indivíduos, grupos, comunidades e instituições. Como profissional indispensável ao atendimento dos grandes desafios da atualidade brasileira, a formação do assistente social implica a compreensão crítica dos problemas sociais e suas relações com movimentos e demandas populares. Além dessa compreensão, ao assistente social cabe o domínio de um conjunto de teorias, métodos e procedimentos para ação nos processos sociais.
IES 3	Objetivo geral: formar profissionais com sólidos conhecimentos teórico-práticos, capacidade de examinar, analisar e interpretar a sociedade capitalista – base estrutural da produção da “questão social” e suas expressões –, assumindo as responsabilidades pertinentes à profissão, com uma visão crítica e analítica e o compromisso com a justiça, a ética e a cidadania, capazes de colaborar ativamente para o desenvolvimento e a transformação da realidade social que estiver inserido. Objetivos específicos: I. Capacitar o aluno a situar historicamente o ser social, apreendendo os elementos de continuidade e ruptura no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade capitalista; II. Dotar o aluno de formação intelectual, cultural e ética, capacitando-o para a intervenção propositiva na realidade social; III. Formar profissionais comprometidos com os valores éticos, que possam contribuir e ampliar direitos sociais de usuários e comunidades; IV. Permitir ao futuro profissional aproximar-se dos elementos constitutivos do serviço social; V. Desenvolver habilidades que permitam ao aluno identificar as manifestações da “questão social” peculiares à realidade brasileira; VI. Oportunizar a compreensão da categoria trabalho como eixo central da produção e reprodução da vida social, fundamentado na formação da linguagem da consciência, da sociabilidade e da liberdade; VII. Capacitar o aluno para análise dos elementos constitutivos da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, bem como da constituição do estado e as relações estabelecidas com a sociedade civil; VIII. Fornecer conhecimentos que permitam ao aluno compreender o serviço social como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo, sua institucionalização, legitimação e desenvolvimento; IX. Permitir ao aluno apropriar-se dos modos de apreensão e intervenção no real a partir do desenvolvimento de uma postura investigativa crítica; X. Garantir a interpretação do projeto ético-político profissional nas suas dimensões éticas, políticas, econômicas, social e cultural; XI. Oportunizar a análise da ação profissional no âmbito das condições e das relações sociais historicamente estabelecidas, como partícipe do trabalho coletivo, considerando os organismos empregadores, públicos e privados, os usuários, os recursos materiais – humanos e financeiros –, bem como a articulação com outros trabalhadores; XII. Fomentar, por meio das atividades de pesquisa e de extensão, as práticas de síntese teórico-analítica inseridas no processo de iniciação científica; XIII. Formar profissionais capazes de formular, desenvolver e avaliar políticas, programas e projetos sociais; e XIV. Desenvolver competências e habilidades para que o assistente social possa intervir na realidade social com as competências e habilidades apreendidas no processo de formação profissional, no contexto do projeto ético-político profissional (p.6).
IES 4	OBJETIVO PRINCIPAL: Formar um profissional apto a atuar na concepção, elaboração, gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais, das instituições públicas e/ou privadas, com planos, programas e projetos sociais, voltados para o desenvolvimento e fortalecimento de indivíduos e grupos sociais. Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Atuar na elaboração, implementação, execução, gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais voltadas para a defesa da

	cidadania, equidade e justiça social. Atuar na prestação de consultoria e assessoria em instituições governamentais e não-governamentais na elaboração de diagnóstico, planejamento, execução, gestão, planejamento e avaliação de ações sociais voltadas para a defesa da cidadania, equidade e justiça social.(p.51)

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

Nos objetivos da formação profissional em Serviço Social, na IES 1 uma das finalidades é empreender o espírito científico, por meio da prática social, sabendo converter dados e informações em múltiplas em conhecimentos aplicáveis. Nesse sentido, verificam-se objetivos voltados para utilização do método positivista em uma tentativa de separar a teoria da prática, em que o objeto se sobrepõe ao sujeito, restringindo a visão da teoria à validação da prática, da fragmentação, do experimento e do conhecimento aplicável. Não menciona mudanças para além da ordem vigente, ao contrário volta-se para o ajuste e a conservação, esse direcionamento é absorvido na formação em Serviço Social voltado para o ajustamento e o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas da intervenção.

Sendo assim, são objetivos em sua maioria centrados no tecnicismo e no pragmatismo, direcionado para dar respostas imediatas e positivistas. Além disso, o objetivo geral não considera os aspectos contraditórios presente no capitalismo, apenas busca contribuir para uma formação que debate a questão social contemporânea, visando um perfil profissional com competências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas. Afirma-se, diante disso, ao mencionar questão social contemporânea uma compreensão embasada em fontes do neoconservadorismo pós-moderno²⁰⁹, que delimitam a existência de uma nova sociabilidade, onde emerge uma “nova questão social”.

Nesse sentido a concepção de “nova questão social” propagada por Pierre Rosanvallon (2010) e Robert (2003) absorvida no projeto pedagógico da IES 1 é de naturalização da pobreza ao tratar os paupérrimos como “excluídos” e “vulneráveis”, resultante da inadaptação de antigos métodos de gestão ou da crise da “relação salarial”.

²⁰⁹ Um desses autores do pensamento pós-moderno é Boaventura de Souza Santos com uma compreensão de que “os paradigmas da modernidade não dão conta de explicar a sociedade contemporâneas e o sistema mundial em geral estão a passar por processos de transformação social muito rápidos e muito profundos que põem definitivamente em causa as teorias e os conceitos, os modelos e as soluções anteriormente considerados eficazes para diagnosticar e resolver crises sociais. A pobreza extrema de uma parte significativa e crescente da população mundial, o agravamento aparentemente irreversível das desigualdades sociais em virtualmente todos os países, a degradação ambiental e a ausência de soluções credíveis para qualquer destes problemas, levam-nos a pensar que o que está verdadeiramente em crise é o modelo civilizacional no seu todo, isto é, o paradigma da modernidade ocidental” (SANTOS, 1997, p. 12).

Sua proposta é de uma gestão do Estado mais humanizada e eficaz no tocante aos problemas sociais na órbita do capital. Nessa perspectiva de análise da questão social deixam de lado qualquer possibilidade de ruptura com a ordem social vigente e o fim da questão social segundo esses autores acontece a partir de reformas no Estado, reduzindo à questão social a manifestação da pobreza, sem tocar nas questões envolvidas da propriedade privada (IAMAMOTO, 2011).

Ademais, a IES 1 tem dentre seus objetivos: formar profissionais mediante a transmissão do conhecimento com competências organizacionais, comportamentais e políticas. Logo, incorpora a discussão das competências profissionais, própria da Lei de Regulamentação da Profissão, no entanto a deforma a partir de uma visão psicologizante centrada no comportamento do sujeito. Trata-se de desenvolver uma competência que se coaduna com a proposta de compromisso social e sustentável das empresas, sendo o conhecimento útil para ser aplicado sem as devidas mediações sobre o capitalismo e suas transformações societárias.

Os objetivos da IES 2 propõem uma formação teórico-metodológica e prática, mas não menciona a dimensão ético-política como preconiza as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996, tendenciando para um tipo de formação que não relaciona teoria e prática voltado para a atuação técnica.

Outro elemento é a presença do ecletismo teórico misturando conceitos pós-modernos como o multiculturalismo e a formação crítica, como consequência se fortalece pensamentos baseados: na afirmação de que o marxismo não dá conta de compreender a realidade contemporânea; e na divulgação da tese do “fim do trabalho” ao não compreender o trabalho como fundante do ser social e a profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho. Essa compreensão possivelmente desdobrará em uma prática profissional distante dos princípios contidos no projeto ético-político-profissional.

Na IES 3 os objetivos da formação não mencionam as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996 e o objetivo geral enfatiza a dimensão técnica em detrimento da teórico-metodológica e ético-política, subsumindo a categoria instrumentalidade ao conceito da instrumentação técnica. Entretanto, paradoxalmente, os objetivos específicos estão em concordância com a perspectiva crítica e com o que preconiza o projeto ético político.

O objetivo da formação da IES 4 é voltado para capacitar o profissional para entrar e manter-se no mercado de trabalho, mediante a assimilação dos indicadores da eficiência e da eficácia, partindo da noção de uma “missão da instituição”, a de: “[...] melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida” (PPP/IES 4, 2017, p.25). Objetiva-se “formar” um profissional apto a responder às exigências do mercado e direcionado para o desenvolvimento e fortalecimento dos indivíduos e dos grupos sociais. Portanto o objetivo da instituição é a formação do profissional-cidadão competente e capacitado a entrar e manter-se no mercado e desenvolver-se com eficiência, eficácia e efetividade na ocupação que escolheu. Diante disso, esvazia-se a compreensão de classe social e volta-se para defesa da cidadania burguesa, do cidadão e do indivíduo capaz de mudar sua realidade a partir de suas próprias iniciativas.

Não se menciona as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996 e nem se busca desenvolver como parte constitutiva da formação as dimensões: teórico-metodológica e ético-política, centrando a formação nas políticas sociais, como se essas prescrevessem o trabalho do assistente social. Nesse sentido, não se problematiza as contradições da relação capital *versus* trabalho e a questão social como matéria do trabalho profissional. Além disso, incorporam indistintamente nos objetivos os conceitos de equidade e justiça social presentes nos documentos dos organismos multilaterais na defesa da educação como capaz de alterar estruturalmente a desigualdade social.

Diante do exposto, pode-se inferir que o conjunto das instituições em análise não mencionam as diretrizes curriculares da ABEPSS/1996, enfatizam a dimensão técnica em detrimento das demais e tem seus objetivos voltados para o mercado de trabalho. Três das instituições pesquisadas não tem objetivos voltados para articulação entre a ação interventiva e investigativa. Pelo contrário, duas delas não relacionam os objetivos às contradições do capital e a questão social como matéria do serviço social.

Duas mencionam a questão social como contemporânea, sem levar em consideração as suas manifestações e suas bases fundantes. Três das instituições tem objetivos que perdem de vista a dimensão de classe, voltando à direção de análise e de atuação para o cidadão capaz de desenvolver cidadania e fortalecer os indivíduos e os grupos sociais. Essa concepção está presente nos debates realizados pelo pós-moderno Boaventura de Souza Santos, especificamente, no seu livro *Pela Mão de Alice: o social*

e o político na pós-modernidade, no qual o autor contrasta que a tendência hoje na sociologia é desvalorizar o econômico em relação ao político, o que evidencia o enfraquecimento das correntes marxistas nas ciências sociais e um fortalecimento de novos sujeitos políticos com a capacidade de desenvolver a cidadania.

Uma das instituições tem o objetivo de capacitar o profissional para o domínio de um conjunto de teorias, métodos e procedimentos para ação nos processos sociais, cuja tendência em desenvolvimento é de uma formação eclética e pragmática, que subsumi a realidade concreta a conceitos ora sob o domínio da experiência positivada, ora sob o viés do subjetivismo.

Segundo Guerra (2013) o pragmatismo como vertente do positivismo filia os conceitos às consequências experimentais e a ciência observacional, com uma racionalidade experimental, instrumental e procedimental. O pragmatismo, nesse sentido, busca respostas imediatas ancoradas em análises empíricas como representação ideal da imediatez do mundo burguês, no qual encontra espaço adequado para influenciar a profissão do ponto de vista prático, teórico e ideopolítico.

Já acerca dos princípios da formação presentes nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à Distância em questão pode-se identificar no quadro seguinte:

Quadro 10: Princípios da Formação em Serviço Social presente nos Projetos pedagógicos das instituições de Ensino à distância	
IES	Princípios da Formação
IES 1	Na sua elaboração, foram observados princípios que fundamentam a ação profissional dos egressos, de acordo com o PARECER CNE/CES 492/2001:(a)flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; (b) 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 em âmbito nacional, resguardadas as especificidades regionais;(c) estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;(d) presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; e) exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; (f) respeito à ética profissional; (g) indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio (p.24-25)
	Princípios: visão interdisciplinar e adaptação às características regionais dos polos de apoio presencial; formação global, com equilíbrio entre oferta de conteúdos gerais e específicos; articulação entre teoria e prática, em busca de assegurar as competências e habilidades; formação humanística inserida no contexto social dos alunos; visão ampliada do conceito de sala de aula que deve superar a conformação tradicional, propiciando a efetiva participação do discente no processo de aprender (p.71). Princípios da instituição que orientam a formação: a construção coletiva expressa na intenção e na prática

IES 2	de cada segmento institucional, levando em conta a articulação dialética, a diferenciação e a integração, a globalidade e a especificidade; a interação recíproca com a sociedade caracterizada pela educação e o desenvolvimento econômico-social sustentáveis, reafirmando o seu compromisso como potencializadora da formação humana e profissional; a construção permanente da qualidade de ensino: entendida e incorporada como processual e cotidiana da graduação e da pós-graduação, indagando continuamente sobre o tipo de sociedade que temos e queremos para a função dos cursos superiores frente às novas relações sociais e de produção, e sobre o perfil do profissional a formar frente às exigências do mercado de trabalho; a integração entre ensino, pesquisa e extensão buscando a construção de um processo educacional fundado na elaboração e na reelaboração de conhecimentos, objetivando a apreensão e a intervenção em uma realidade dinâmica e contraditória; a extensão voltada para seus aspectos fundamentais, quais sejam, tornar a coletividade beneficiária direta e imediata das conquistas do ensino e da pesquisa, socializando o saber, e a coleta do saber não científico elaborado pela comunidade para, estruturando-o em bases científicas, restituí-lo à sua origem; o desenvolvimento curricular contextualizado e circunstanciado, expressão da concepção de conhecimento como atividade humana processualmente construída na produção da vida material; a unidade entre teoria e prática, por meio do desenvolvimento, por parte de professores e alunos em atividades de pesquisa e iniciação científica (p.19).
IES 3	O sistema de ensino à distância possibilita que qualquer pessoa que esteja trabalhando consiga um diploma sem precisar deixar o emprego. O conteúdo de formação do curso objetiva capacitar o futuro profissional de serviço social para atuar nos mais variados ramos de cunho social do mercado, qualificando-o para a formulação e implementação de propostas de intervenção e o seu enfrentamento com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa da população no conjunto das relações sociais e humanas (informação disponível no site).
IES 4	I. O respeito ao ser humano, entendendo-o como cidadão integrante da sociedade, portador de direitos e deveres; II. O respeito às diversidades de pensamento e ideologias, como possibilidades de crescimento individual e social; III. O compromisso com as finalidades e objetivos da instituição, considerando a atividade fim, educação, acima de qualquer interesse particular; e IV. A busca constante pela qualidade institucional por meio da qualidade de seus elementos humanos, de sua estrutura organizacional e de seus programas de ação (p.17) Nos princípios da filosofia institucional se incluiu além da preparação de indivíduos para o mercado, a preocupação com a formação do indivíduo que busque reflexivamente e, em ações, a solução de problemas imediatos da sociedade, se constituindo num espaço privilegiado da transformação e conservação do saber, onde se exercita a reflexão, o debate e a crítica, tendo como proposta explícita a liberdade, a igualdade, a autonomia de direitos, a democracia, a cidadania, a humanização e a sua existência social (p.89)

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

Os princípios para formação na IES 1 estão organizados de modo a oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que possibilitem a constituição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o seu pleno desenvolvimento como

sujeito, cidadão e profissional qualificado para o mercado de trabalho. Não contempla, portanto, os princípios da ABEPSS/1996 da adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; não menciona o princípio referente à compreensão dos problemas e desafios com os quais os profissionais se defrontam no universo da produção e reprodução da vida social.

Além disso, os princípios dessa instituição não abordam o aspecto da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e os princípios relacionados à direção teórico-metodológica do curso: rigorosos tratos teóricos, históricos e metodológicos da realidade social e do Serviço Social. Corroboram, diante disso, com os princípios típicos do neoliberalismo e das bases teóricas centradas na dimensão subjetiva de constituição de uma competência cognitiva que promovam o pleno desenvolvimento dos sujeitos, cidadãos e do profissional qualificado para o mercado de trabalho.

Os princípios da IES 2 também não menciona as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, não contemplam os princípios sobre o trato teórico, histórico e metodológico da realidade, bem como não pontua a padronização do desempenho e qualidade dos cursos diurnos e noturnos, o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva e a necessidade da adoção de uma perspectiva crítica, o exercício do pluralismo, a ética como princípio formativo perpassando a formação curricular tal como construído coletivamente pela categoria profissional na direção da crítica ao conservadorismo na profissão,

Nesse sentido, concorda em parte com as diretrizes do MEC/2002, que, por sua vez, reduziu e modificou as Diretrizes da ABEPSS/1996 nesse item, entram em cena princípios que não estão presente nas Diretrizes do MEC/2002, entre eles, a “globalidade e a especificidade; a interação recíproca com a sociedade caracterizada pela educação e o desenvolvimento econômico-social sustentáveis, reafirmando o seu compromisso como potencializadora da formação humana e profissional” (PPP/EAD, 2017, p.19).

Os princípios da IES 3 não mencionam a adoção da teoria crítica, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva, o combate a fragmentação de conteúdo na organização curricular, o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico

da realidade social e do serviço social, um padrão de desempenho entre os cursos diurnos e noturnos, o exercício do pluralismo e a ética como princípio formativo.

Pelo contrário seus princípios estão de acordo com o mercado, no sentido de ter como eixo central a possibilidade da conquista do diploma para o futuro profissional do serviço social, que de acordo com o projeto pedagógico da instituição volta sua atuação para os variados ramos de cunho social do mercado, tendo a capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa da população. Sendo assim, torna-se uma instituição alicerçada no que Lima (2012) chama de “fábricas de diplomas”, com certificação em longa escala voltada para o mercado.

Os princípios definidos no Projeto Pedagógico da IES 4 organizam-se a partir de:

[...] uma sequência de conhecimentos definirá os objetivos a serem alcançados - novos conhecimentos e habilidades (cognitivos, afetivos e psicomotores) são introduzidos em momentos subsequentes, reforçando o que já se sabe e mantendo as interligações com as informações previamente aprendidas. (PPP/EAD, 2017, p. 53).

Deste modo, de acordo com a instituição o estudante vai gradualmente se “apropriando do conhecimento em uma maior amplitude e profundidade, havendo uma concentração maior de disciplinas técnicas e específicas à medida que o estudante vai avançando no Curso” (PPP/EAD, 2017, p. 53). Essa instituição e a instituição 3 baseiam-se no modelo Kroton (KLS), cujos princípios são os da *Lean Manufacturing* de “[...] uma aprendizagem por meio de materiais didáticos inovadores, no tempo exato, no local correto, na quantidade justa, eliminando o desperdício, sendo flexível, atrativo e aberto às mudanças.” (PPP/EAD, 2017, p.77), ou seja, um modelo de educação inspirado na produção *toyotista* da flexibilização, do *just-time*, do tempo exato.

Com base no Projeto Pedagógico dessa instituição, esse modelo de educação é uma adaptação dos:

[...] conceitos e princípios do Balanced Scorecard (um modelo de gestão estratégica que auxilia a mensuração dos progressos das empresas rumo às suas metas de longo prazo, a partir da tradução da estratégia em objetivos, indicadores, metas e iniciativas estratégicas), para escolha, organização, disponibilização e avaliação das competências, habilidades e conteúdos de cada curso ofertado na IES, que está pautado em três grandes alicerces: promoção da empregabilidade dos alunos, foco em qualidade e inovação e oferta em escala correta. (PPP/EAD, 2017, p. 78).

Explicita-se no Projeto Pedagógico dessa instituição a escolha por pensar esse modelo de ensino voltado para a empregabilidade, buscando atender às competências técnicas e comportamentais exigidas pelo mercado. Esse último é desenvolvido em:

“parceria com KHAN ACADEMY e FUNDAÇÃO LEMAN, que utilizam, interativamente, uma ferramenta que aplica questões para realizar diagnóstico do aluno, para analisar seus gaps (lacunas cognitivas), para gerar um plano individual de estudos e para sugerir exercícios capazes de suprir os gaps detectados” (PPP/EAD, 2017, p.74).

Ao mencionar as questões referentes ao cognitivo nota-se uma centralidade na psicologização cuja fonte de pensamento é a psiquiatria, a pós-modernidade e a fenomenologia, articulando a teoria da complexidade de Anthony Wilden e Edgar Morin.

Nas obras *Ciência com Consciência* e *Introdução ao pensamento complexo*, o autor pós-moderno Edgar Morin conceitua a teoria da complexidade como uma visão de pensamento baseada na interdisciplinaridade dos sistemas complexos adaptativos, do comportamento emergente de muitos sistemas, da complexidade das redes, da teoria do caos, do comportamento dos sistemas distanciados do equilíbrio termodinâmico e das suas faculdades de auto-organização. Em linhas gerais, é um tipo de conceituação inspirada no debate sobre a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas de que a linguagem é utilizada para fins comunicativos ou cognitivos, sendo a subjetividade construtiva a partir de uma complexa rede de interações sociais, que são simultaneamente dialógicas e comunicativas na era da tecnologia e das redes.

São pensamentos que não problematizam a contradição do capitalismo, a propriedade privada e a desigualdade social. Pelo contrário, camufla e justifica as contradições por meio do avanço tecnológico, impulsionando uma crença de que estamos em outra sociedade fluída e líquida (BAUMAN, 1997). Nesse sentido, é funcional ao capitalismo, visto que reforça concepções e valores burgueses de adequação ao mercado.

Diante disso, o projeto pedagógico da IES 4 sustenta-se em autores reprodutores do conservadorismo político e do pensamento pós-moderno como “Don Tapscott; Isabelle Stengers e Jerome Bruner” citados durante todo o projeto pedagógico. Nesse sentido. O projeto pedagógico direciona a formação para exigência do mercado de um perfil profissional acrítico, tecnicista (ênfase na dimensão técnico-operativa) e pragmático ao mencionar a adequação do profissional à globalidade, tendo como

mediação uma defesa de “[...] valores emergentes na sociedade pós-industrial e a progressiva intelectualização de toda atividade humana [...]”, marcada pela “[...] programação do futuro de um novo modo de fazer ciência, que se vale da informação, que formula problemas e propõe soluções sem se deixar enredar previamente por seus vínculos” (PPP/EAD, 2017, p.24).

O conhecimento e a tecnologia assumem, portanto, um papel central na formação profissional dessa IES, que relaciona o conhecimento a “nova sociedade tecnológica”, ao plano social e a empregabilidade. Dessa forma, afirma-se uma tendência neoconservadora na formação ofertada nessa instituição, haja vista mencionarem a responsabilidade dos sujeitos pelo futuro e sucesso profissional, isso está presente no seguinte trecho do PPP: “[...] o egresso que deseja ser dono do seu futuro, ter sucesso pessoal ou profissional e ter empregabilidade deve apropriar-se do saber, deve ter conhecimento e elevados padrões de conduta ética, moral e estética” (PPP/EAD, 2017, p.24).

Sumariamente, entre as instituições de ensino superior pesquisadas há uma predominância de seguimento aos princípios das diretrizes curriculares do MEC/2002. As instituições, em sua totalidade, não mencionam a direção teórico-metodológica do curso e não compreendem os desafios com os quais os profissionais se defrontam no universo da produção e reprodução da vida social. Três delas não explicitam o que as referidas Diretrizes da ABEPSS/1996 indicam: “[...] rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica e adoção do pluralismo no debate de ideias, sem a perda da direção social da formação.” (ABESS; CEDEPSS, 1996, p.60).

Apenas uma instituição tem como princípio a articulação entre o ensino-pesquisa- extensão e a relação entre a prática e a teoria, as demais se alicerçam na dissociabilidade dessas dimensões, colocando em risco a compreensão da questão social como objeto de intervenção da profissão. Ademais, encontram-se elementos do pensamento pós-moderno e fenomenológico reforçando correntes conservadoras e neoconservadoras no interior da profissão.

Sendo assim, o debate sobre as competências e habilidades dos Formandos em Serviço Social na modalidade à distância se expressa nos termos do quadro 04.

Quadro 11: Competências e Habilidades do Formando em Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à distância	
IES	Competências e Habilidades do Formando
IES 1	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPECÍFICAS: elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social (p.29)
IES 2	As habilidades e competências do assistente social, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares, preconizadas na Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, que traduz a necessidade de uma formação profissional que capacite os alunos para as dimensões teórica, metodológica, ética e política, como condição para o exercício das atividades profissionais, tendo em vista a apreensão crítica dos processos sociais. Tal formação deve, ainda, permitir a compreensão do significado social da profissão e seu desenvolvimento sócio-histórico nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade, a fim de que o futuro profissional seja capaz de identificar as demandas presentes na sociedade e possa formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (p.61).
IES 3	Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos sociais; Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; Intervir por meio da autonomia, do uso adequado de estratégias, instrumentos e técnicas na relação direta com a população usuária dos serviços sociais; Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de serviço social, demonstrar consciência e respeito à diversidade; e Atuar com ética e compromisso na sociedade (p.7) Os alunos devem ser estimulados e conscientizados da importância e da necessidade de assumir ativamente o processo de absorção do conhecimento e da inserção no campo de trabalho na condição de agentes transformadores e formadores de novas gerações, por intermédio da aquisição de competências diversas (p.67).
	O Curso de Serviço Social buscará desenvolver, metodologicamente e com avaliação, as seguintes habilidades essenciais para a empregabilidade e a preparação para o exercício da cidadania de seus egressos: I. análise e interpretação; II. comunicação; III. liderança; IV. negociação; V. planejamento; VI. raciocínio de forma crítica e analítica; VII. raciocínio de

IES 4	forma lógica; VIII. relacionamento Interpessoal; IX. criatividade; X. ética; XI. tomada de decisão; e XII. trabalho em equipe multiprofissional (p.30); Habilidades deverão ser desenvolvidas metodologicamente e avaliadas nas diversas disciplinas do Curso, e, em especial, nas disciplinas Homem, Cultura e Sociedade – HCS e Ética, Política e Sociedade – EPS, cujos objetivos principais são trabalhar o comportamento, utilizando como meio os conteúdos de filosofia, sociologia e antropologia; COMPETÊNCIA "Capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho." (p.27), ou seja, competência é a "Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a solução de problemas e construção de novos conhecimentos." (p.29). Habilidade geral: Atitude de respeito ao próximo, integridade, senso de justiça, impessoalidade nas ações e a valorização do conceito de ética, cidadania e do bem público; Habilidade operacional: Relacionar-se com as pessoas, considerando os princípios éticos e morais. Agir com o outro de forma ética. Relações interpessoais. Liderar pessoas. Liderar uma situação com aquiescência dos envolvidos. Aplicar princípios morais e éticos nas relações de trabalho. Considerar, nas relações de trabalho, atitudes, comportamentos e valores éticos e sociais. Identificar e resolver conflitos. Prever tensões, identificar as fontes, impedir o crescimento dos desacordos e encontrar soluções satisfatórias para todas as partes envolvidas (p. 85).

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

As competências e habilidades na formação profissional da IES 1 estão predominantemente de acordo com a Lei de diretrizes do MEC/2002. Não se refere às Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 e a definição nela presente de possibilitar uma formação profissional direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao movimento histórico da sociedade brasileira, as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, considerando as novas articulações entre o público e o privado e o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico.

Identifica-se na IES 1 uma compreensão enviesada sobre as tendências do mundo do trabalho por focar o debate dessa categoria na insuficiência de profissionais no mercado, quando na verdade, como exposto no capítulo anterior, o contingente profissional no “exército industrial de reserva” tem aumentando aceleradamente ao passo em que o salário vem diminuindo. Trata-se de uma estratégia de *Marketing* para instituição atingir a meta estabelecida do número de matrículas, cuja finalidade é oferecer o curso de Serviço Social como aquele capaz de proporcionar, por um lado, a empregabilidade e o sucesso profissional, e de outro lado, competências e habilidades voltadas para responsabilidade social e o espírito empreendedor.

Esses elementos estão presentes no PPP da IES 1, visto as competências e habilidades serem direcionadas para tendências contemporâneas do novo mundo do trabalho, destacando:

“o espírito empreendedor e a importância da sensibilização do futuro profissional quanto à responsabilidade social. Assim, o espírito empreendedor na linguagem acadêmica envolverá aspectos culturais, psicológicos, econômicos e tecnológicos na formação do discente. Estará, por isso, voltado à satisfação de alguma necessidade, com a disposição de enfrentar crises, com a exploração de oportunidade e, independente da origem da problemática social, desenvolver-se-á no aluno a capacidade de inovar como um instrumento específico e integrado ao espírito empreendedor. Entende-se nesta proposta que a inovação é o ato que contempla os recursos tangíveis e intangíveis confrontados com a nova capacidade de criar propostas alternativas de ação” (PPP/EAD, 2017, p.28).

Na IES 2 as competências e habilidades não contemplam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, pois não mencionam os estudos sócio-econômicos na identificação de demandas e necessidades sociais, como também não pontua a competência e habilidade do profissional de serviço social para exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social, bem como para assumir o magistério de Serviço Social, coordenar os cursos e unidades de ensino e supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.

Não contempla competências e habilidades referentes à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, ou seja, não contribui para formação de um profissional capaz de planejar, elaborar e executar políticas sociais, apesar de mencionar o “desvelamento” das expressões da questão social.

Além disso, a proposta da instituição é buscar contemplar no seu plano de ensino elementos de conteúdo teórico “destinado a transformar e desenvolver competências e elementos de ordem operacional e vivencial para o desenvolvimento de práticas condizentes com o mercado de trabalho” (PPP/EAD, p.67), visando no profissional de serviço social a absorção de conhecimento e a inserção no campo de trabalho na condição de agentes transformadores e formadores de novas gerações e conteúdos teóricos destinados a transformar e desenvolver competências e elementos de ordem operacional e vivencial para o desenvolvimento de práticas condizentes, perdendo do horizonte uma perspectiva de totalidade cimentada numa perspectiva crítica de unidade entre o deciframento da realidade e sua necessária transformação.

A IES 3 tem suas competências e habilidades tal como preconiza a lei de diretrizes do MEC/2002, com foco na dimensão técnico-operativa em detrimento das dimensões teórico-metodológica e ético-política, não tem como requisito fundamental a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; com competências e habilidades cuja centralidade seja analisar o movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e a compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional; apreendendo as possibilidades de ação contidas na realidade e a identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. Pelo contrário, reduz-se a totalidade a uma dimensão técnica não articulada com o que é matéria do Serviço Social.

As Competências e habilidades da IES 4 corrobora parcialmente com a Lei de diretrizes do MEC/2002, pois não menciona todos os aspectos presente nessas diretrizes, todavia, concorda totalmente com os princípios neoliberais do mercado na medida em que centraliza as habilidades para empregabilidade e preparação para cidadania mediante a liderança, negociação, raciocínio lógico, relacionamento interpessoal, cujos objetivos principais são trabalhar com o comportamento, utilizando como meio os conteúdos de filosofia, sociologia e antropologia.

Em síntese, a formação nessa instituição direciona-se para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos voltados ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo mercado, seguindo a cartilha dos organismos multilaterais do SABER SER:

“envolvem na formação as emoções, a criatividade, o comprometimento, as relações interpessoais, intrapessoais e relacionais, como também a capacidade de comunicação, o relacionamento espiritual, as qualidades essenciais aos seres humanos, dentro de um contexto integral, em que é indispensável sermos SER para que saibamos CONVIVER” (PPP/EAD, 2017, p.29).

Trata-se de competências e habilidades com viés formal e abstrato ao ratificar no projeto pedagógico “atitude de respeito ao próximo, integridade, senso de justiça, impessoalidade nas ações e a valorização do conceito de ética, cidadania e do bem público” (PPP/EAD, 207, p.85). Isto é, baseiam-se na orientação do mercado para construção desses “novos cidadãos” empreendedores na vida política e conservadores

nos costumes, portanto, são competências e habilidades que não contemplam nem mencionam as Diretrizes Curriculares da ABPESS/1996.

Nesse sentido, três das instituições pesquisadas mencionam as competências e habilidades na direção da técnica presentes na lei de diretrizes do MEC/2002. Nenhuma faz referência as DCs da ABEPSS/1996 e três delas não contemplam a direção de uma formação profissional que se inscreve no desenvolvimento de competências que vislumbram a capacitação teórico-metodológica e ético-política para o exercício profissional, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade.

Três das instituições não contemplam o princípio e competências direcionados ao movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, a compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, apreendendo as possibilidades de ação contidas na realidade e a identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado.

Todas possuem uma formação cujo desenvolvimento das competências e habilidades dos formandos são direcionadas para o mercado de trabalho e seus princípios neoliberais. Três delas não contemplam os itens presentes na construção coletiva das DCs da ABEPSS1996 sobre: estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social; magistério em Serviço Social e coordenação de cursos e unidades e ensino; e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.

Duas das instituições enfatizam o cidadão empreendedor e uma delas visa formar habilidades para empregabilidade e preparação para cidadania, por meio da liderança, negociação, raciocínio de forma lógica, relacionamento interpessoal, cujos objetivos principais são trabalhar com o comportamento, utilizando como meio os conteúdos de filosofia, sociologia e antropologia.

Sendo assim, as competências e habilidades desenvolvidas nessas instituições se inserem no movimento mundial dos oligopólios educacionais para ampliar as margens de lucro e adaptam a formação ao favorecimento do modelo *Know-how* (saber-fazer), o qual subordina as competências profissionais legalmente instituídas às “[...] exigências

de polivalência dos trabalhadores e trabalhadoras instituídas no âmbito da produção e dos serviços” (IAMAMATO, 2004, p. 69).

Concomitantemente, os trabalhadores passam a ter uma formação por meio da sua responsabilização para enfrentar os “novos” desafios de como atuar em equipe de forma interdisciplinar. Nesse sentido, Iamamoto (2009) chama a atenção de que a competência tratada nos cursos não deve ser fortalecedora do discurso competente utilizado e difundido pelas instâncias burocráticas dos organismos empregadores, isso, de certa forma, acaba contribuindo para um retrocesso da profissão.

Quadro 12: Perfil que se quer formar no Curso de Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à Distância

IES	Perfil que se quer Formar
IES 1	O perfil do egresso é definido como o profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (p.26). Constrói-se, portanto, um perfil do egresso mais amplo, pois o aluno do Curso de Serviço Social da Universidade deverá, depois de sua formação, apresentar capacidade para ações efetivas que contemplem o empreendedorismo, a interdisciplinaridade, a intervenção socialmente responsável na questão social e a educação continuada (p.26-27).
IES 2	Perfis do egresso pautam-se por uma visão humanista, que internaliza valores como responsabilidade social, justiça e ética profissional. O intuito da seleção de tais valores reside na maneira de integrar produtivamente conhecimentos, competências e talentos na formação do futuro profissional.(p.7) Perfil do profissional deve acompanhar os movimentos e as transformações na sociedade, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos identificados (p.12) O perfil do profissional a formar frente às exigências do mercado de trabalho(p.19) É um perfil profissional capaz de atuar nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Sua formação profissional é norteada pelos princípios de uma atuação crítica competente e comprometida com a democracia e a cidadania. Perfil capacitado, do ponto de vista teórico, político e técnico, a investigar, formular, gerir, executar, avaliar e monitorar políticas sociais, programas e projetos nas diferentes áreas de atuação. Poderá ainda realizar consultorias, assessorias, capacitação, treinamento e gerenciamento de recursos, exercendo o papel de mediador para oferecer o acesso da população aos direitos sociais em instituições públicas, privadas, em organizações não governamentais e junto aos movimentos populares. (p.66) Perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas (p.60).
IES 3	O profissional estará apto a elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; planejar organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às

	políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social (site).
IES 4	Formar um profissional apto a atuar na concepção, elaboração, gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais, das instituições públicas e/ou privadas, com planos, programas e projetos sociais, voltados para o desenvolvimento e fortalecimento de indivíduos e grupos sociais, tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável; tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; e sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

O Perfil profissional que se busca formar na IES 1 está em concordância com a lei de diretrizes do MEC/2002, voltado para o mercado de trabalho sem o compromisso com a perspectiva crítica, sobretudo com os valores e princípios presentes no Código de Ética Profissional, haja vista ser um perfil apoiado na responsabilidade social e na sensibilização do profissional de como suas ações podem influenciar o ambiente. O perfil nessa instituição está correlacionado as ações efetivas que contemplam o empreendedorismo, a interdisciplinaridade e a intervenção socialmente responsável na questão social. O conceito de responsabilidade social presente no projeto pedagógico dessa instituição está:

[..] relacionado ao impacto das ações do profissional de Serviço Social na sociedade e nas organizações de trabalho, as quais ele se encontra vinculado, prevê, nas diretrizes do Curso, a assertiva de que as discussões a serem contempladas em sua trajetória acadêmica abarquem e ultrapassem a noção de ser ético, ou seja, torna-se prioridade a necessidade de sensibilizar este profissional à consciência de como as suas ações podem influenciar o ambiente. A necessidade de um perfil profissional propositivo exige novos parâmetros de qualificação, que envolvem a capacidade de atuar em equipes interdisciplinares, consolidando uma nova tendência do mundo do trabalho que visa formar parcerias e alianças entre os indivíduos da própria organização e entre organizações. Ao se procurar atender questões complexas, a perspectiva interdisciplinar surge como inovação significativa no campo de atuação do assistente social. No século XXI, o profissional deve ter em mente o pensar global e o agir local (PPP/EAD, 2017, p. 28-30).

O perfil que se pretende formar na IES 2 também está de acordo com as orientações das Diretrizes do MEC/2002. É um perfil voltado para o mercado de trabalho e sem a apreensão das devidas mediações com as contradições postas pelo capital. Não compreende a ética como transversal no perfil que se quer formar e não

centraliza a construção presente no Código de Ética. O valor introduzido na formação é de um perfil profissional direcionado para responsabilidade social, a justiça, o talento e que deve acompanhar os movimentos e as transformações na sociedade, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos. Na visão da instituição a formação deve ser sólida e básica “fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas” (PPP/EAD, 2017, p.60).

No item sobre o perfil profissional, a IES 3 copia as competências e habilidades técnico-operativas presentes na Lei de Diretrizes do MEC/2002. Não menciona as diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, portanto, não contempla uma concepção de perfil profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais (ABEPSS, 1997, p.1), comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

Na IES 4 o perfil profissional também está conectado com as diretrizes do MEC/2002, focando na dimensão técnico-operativa e direcionada para o mercado de trabalho. Enfatiza-se nesse perfil uma responsabilização dos indivíduos por meio da disciplina de responsabilidade social e sustentável. A finalidade é um perfil capaz de se inserir no mundo do trabalho e comprometido com o desenvolvimento regional sustentável. Uma defesa de formação interligada a técnica, perdendo de vista as demais dimensões da profissão, sem compreendê-la como inserida na divisão social e técnica do trabalho. Assim, como nas diretrizes do MEC/2002 perde de vista a dimensão ética como perpassante da formação e da prática profissional.

Em síntese, apenas uma instituição ao invés de definir o perfil profissional faz uma cópia das competências e habilidades técnico-operativa presente nas Diretrizes do MEC/2002. Todas as instituições baseiam-se nessas diretrizes. Portanto, não contemplam o perfil das diretrizes curriculares da ABEPSS/1996, que é de um profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, ou seja, um perfil profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social, a ética em três das instituições não é compreendida como transversal ao perfil que se quer formar.

Sendo assim, a formação em três das instituições pesquisadas é para um perfil profissional baseados nos conceitos de responsabilidade social, do empreendedorismo, da interdisciplinaridade, da intervenção socialmente responsável na questão social, da sustentabilidade regional, da defesa de formação interligada a técnica, da justiça, do talento e do dever acompanhar os movimentos e as transformações na sociedade oriunda dos avanços científicos e tecnológicos, perde-se de vista, diante disso, o direcionamento crítico da profissão.

Quadro 13: Organização dos Cursos em Serviço Social presente nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino à distância	
IES	Organização dos Conteúdos
IES 1	Curso estruturado em 8 (oito) períodos, constituído por 46 (quarenta e seis) disciplinas que estão inter-relacionadas, integrando-se a partir de núcleos ou eixos temáticos, conforme as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, com vistas a promover uma formação sólida, de base teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política indispensável à formação profissional do futuro assistente social. O Curso conta com quatro eixos ou núcleos temáticos, a saber: (a) Núcleo de Comunicação e Produção Científica; (b) Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; (c) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; (d) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (p.34) A carga horária total do Curso de Serviço Social é de 3.048 horas, incluídas 616 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades acadêmicas complementares. O Curso será integralizado, no mínimo, em 08 (oito) períodos e, no máximo, em até 12 (doze) período (p.47)
IES 2	O núcleo de fundamentação de acordo com as DCNs MEC/2002 (p.60). Carga horária: Teóricas 2.220 Estudos disciplinares 200 Estágio curricular supervisionado 450 Atividades complementares 150 Optativas 20; Total Geral 3.040 horas, a serem integralizadas num prazo mínimo de sete semestres. (p.75) Para enriquecer o currículo e para ampliar a formação geral dos alunos, com o objetivo de formar um profissional com alguns diferenciais oferece as disciplinas optativas: Marketing Pessoal, Desenvolvimento Sustentável e Libras, para que o estudante exerça a sua livre escolha. As disciplinas optativas são gratuitas e ofertadas no 4º semestre do curso (p 76). O discente com necessidades de nivelamento de conteúdos básicos poderá acessar pelo AVA as disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática; Estatística; Língua Inglesa; Língua Espanhola. (p.76). Os objetivos gerais e específicos de cada conteúdo são desenvolvidos por intermédio de aulas expositivas interativas com aplicação de situações problema, videoconferências e estudos de caso e/ou tele aulas, complementados com trabalhos com coleta de dados ou pesquisas, realizados individualmente ou em grupo, sendo as aulas complementadas com palestras, seminários, leitura dirigida de textos e artigos selecionados, elaboração e apresentação de resumos e resenhas de matérias publicadas em livros, revistas e jornais especializados e outras atividades que visem desenvolver as competências e habilidades pretendidas e pertinentes ao curso de bacharel em Serviço Social. As disciplinas por semestre foram agrupadas em ordem crescente de complexidade e aprofundamento, segundo os núcleos de fundamentos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. (p.69-70) A organização curricular foi construída contemplando os seguintes princípios: visão interdisciplinar e adaptação às características regionais dos polos de apoio

	presencial; formação global, com equilíbrio entre oferta de conteúdos gerais e específicos; articulação entre teoria e prática, em busca de assegurar as competências e habilidades; formação humanística inserida no contexto social dos alunos; visão ampliada do conceito de sala de aula que deve superar a conformação tradicional, propiciando a efetiva participação do discente no processo de aprender (p.71). As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, os conhecimentos e as competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (p.77).
IES 3	Carga horária total 2.950 organizada e distribuída dentro dos 8 (oito) semestres de duração do curso, da seguinte forma: 1) Encontros presenciais do aluno nas tele aulas e aulas-atividades; 2) Webaulas e atividades web que são realizadas pelo aluno conforme programação agendada; 3) Atividades de auto estudo realizadas pelo aluno a partir do material midiático impresso, e outros disponibilizados; 80 (oitenta) horas – Atividades Complementares Obrigatórias – ACO: constituídas de atividades teórico-práticas, que devem ser cumpridas com a participação do aluno em atividades extracurriculares ofertadas pela UNOPAR ou por outras instituições, tais como disciplinas especiais, cursos, congressos, encontros, seminários etc., desde que avaliadas e aprovadas pela Coordenação do Curso (p.11-12). Para garantir a comunicação entre alunos, professores e tutores, o desenho do curso propõe o seu desenvolvimento nas modalidades a distância e presencial, tendo como base uma metodologia interativa e problematizadora. Essa metodologia caracteriza-se pela articulação entre conceitos e situações-problema, levantamento de hipóteses, orientações e proposições de planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do desenvolvimento compartilhado e que culminem em atividades e projetos interdisciplinares. O Estágio Curricular obrigatório do curso tem carga horária total de 450hrs que deve ser realizada em 3 semestres, intitulado Estágio em Serviço Social I, II e III. O estágio inicia-se a partir do 5º semestre, com carga horária de 150 horas semestrais, realizadas individualmente pelo aluno (p.23).
IES 4	Duração do Curso: integralização em 8º semestres, carga Horária Total: 3.000 horas (p.14) Dentro desta carga horária, estão previstas 450 (quatrocentos e cinquenta horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 15% (quinze) da carga horária do Curso, e 150 horas de Atividades Complementares a serem cumpridas conforme Regulamento próprio (p.56-57). Os conteúdos conceituais dos Cursos foram divididos em dois grupos: I. conteúdos conceituais de conhecimentos prévios; e II. conteúdos conceituais profissionalizantes. Os conteúdos conceituais profissionalizantes somente serão essenciais se servirem de suporte para o desenvolvimento de uma competência. Os conteúdos conceituais de conhecimentos prévios serão essenciais se servirem de suporte para os conteúdos profissionalizantes. Os conteúdos profissionalizantes, quanto os conteúdos de conhecimentos prévios estão cadastrados no Sistema de Conteúdos (Siscon), desenvolvido pela instituição permitindo clareza nos processos ensino-aprendizagem. (p.26) O modelo pedagógico proposto por Fava (2011), adotado pela Universidade Anhanguera-Uniderp, é representado por (4) quatro tipos de disciplinas: I. disciplinas institucionais; ii. disciplinas de área; iii. disciplinas de curso; e iv. disciplinas optativas (p.30-31). As disciplinas institucionais têm por finalidade trabalhar o comportamento e a convivência dos alunos, utilizando como meio os conteúdos conceituais da matéria a ser estudada. As disciplinas institucionais estão

inseridas na matriz curricular nos primeiros semestres de todos os Cursos ofertados pela instituição e são as seguintes: 1. Homem, Cultura e Sociedade 2. Ética, Política e Sociedade 3. Metodologia Científica. Estas duas primeiras disciplinas são conhecidas pelas siglas HCS e EPS. Elas buscam a formação humano-social, apresentam conteúdos que abrangem o estudo do homem e de suas relações sociais, contemplam a integração dos aspectos psicossociais, culturais, filosóficos, antropológicos, além de abordar questões da história e cultura afro-brasileira e indígena, cumprindo não apenas a Resolução nº 1, de 17 2004 (BRASIL, 2008; BRASIL, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas também combatendo o preconceito, o racismo e a discriminação da sociedade, reduzindo as desigualdades, fortalecendo auto-estimas e promovendo a paz.(p.31) A disciplina de Ética, Política e Sociedade (EPS) se propõe a discutir com os alunos questões da atualidade, focalizando, sobretudo, os problemas sociais, sobre as desigualdades sociais, as questões ambientais, dos indígenas e dos afrodescendentes, dos pontos de vistas ético e político.(p.31) As disciplinas de área são aquelas comuns para os Cursos de uma mesma área de conhecimento. Elas têm a finalidade de trabalhar a convivência de alunos de diversos Cursos da mesma área e o intuito de desenvolver a necessária habilidade para o trabalho multiprofissional e pautam-se no que preconizam as DCNS do Curso de Serviço Social.(p.31) As disciplinas Optativas são obrigatórias e comuns aos alunos do Curso de Serviço Social, devendo ser cursadas de acordo com a oferta apresentada na matriz curricular. Nessa ocasião o aluno escolhe uma ou duas disciplinas do seu Curso ou de outro da IES, sendo uma delas a de Libras. Com esse tipo de disciplina o Curso fica flexibilizado, pois permite ao egresso escolher estudar uma disciplina específica ou não do Curso, ou se capacitar para conseguir se comunicar e conviver com pessoas surdas sejam elas em relações profissionais ou não, aumentando, sua empregabilidade e as chances de maior sucesso profissional. Na organização pedagógica e curricular dos Cursos superiores reconhecidos, a oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso, por meio da modalidade semipresencial (p.36).

Fonte: Projeto Pedagógico das instituições pesquisadas, 2017.

A organização do curso da IES 1 está de acordo com o que preconiza a lei de diretrizes do MEC/ 2002 e as ementas subsequentes. Em comparação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 não enfatizam a trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica do serviço social e os componentes éticos que envolvem o exercício profissional e a pesquisa, nem articula esses elementos por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, no qual se desdobram em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas.

A organização do curso nessa IES se estrutura por meio das tecnologias da informação, o qual se tornando o instrumento pedagógico de mediação do processo de ensino e aprendizagem entre o aluno e o professor e o aluno e o tutor.

O curso funciona com atividades diacrônicas e sincrônicas, ou seja, é realizado por intermédio de aulas à distância e momentos presenciais (que acontecem uma vez por semana). Ademais, existem programas de nivelamento acadêmico no AVA (*software*) para os alunos saberem manusear os computadores, nesse sentido, a organização da estrutura curricular do Curso de Serviço Social:

“obedece aos princípios de: (a) flexibilização (prevê diferentes formas de organização do saber ao longo do período de formação); (b) interdisciplinaridade (busca favorecer uma visão contextualizada e uma percepção sistêmica da realidade, permitindo, desse modo, uma compreensão mais abrangente do saber em obediência a esse princípio integrador, e com apoio na concepção de aprendizagem formulada por Vygotsky (1984), a Universidade estabeleceu algumas mudanças, de caráter mais abrangente nas matrizes curriculares dos cursos.); (c) ação-reflexão-ação (realização das atividades estruturadas pelos alunos.); (d) contextualização (refere-se à busca de adequação do currículo às características dos alunos e do ambiente sócio-econômico e cultural, permitindo relacionar as atividades curriculares com o cotidiano dos alunos e com o contexto social.) ” (PPP/EAD, 2017, p.37-43).

Na organização do curso na IES 2 os programas das disciplinas e o projeto pedagógico segundo a instituição é adaptado a realidade local, mas o material é elaborado por uma equipe escolhida pela IES e distribuído em todo Brasil sem assumir as características locais, nem permitir a autonomia profissional dos docentes para indicar referências substitutivas as que são determinadas pela IES. A organização se estrutura também por meio do sistema informacional tecnológico, com programa de *software* adaptado à oferta do curso na modalidade à distância.

A compreensão da educação dessa instituição é de que é um conceito, logo, difere das análises críticas de educação enquanto espaço para transmissão de valores emancipatório. Nesse sentido, o conceito de educação utilizado para organizar o curso é pautado na abordagem sociointeracionista do Vygotsky (1987) que concebe a aprendizagem como um fenômeno que realiza a interação com o outro; portanto, a aprendizagem possui “dimensão transformadora, no qual a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento cognitivo, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com os sujeitos em cooperação” (PPP/EAD, 2017, p. 11).

Como metodologia de ensino-aprendizagem, o curso de Serviço Social nessa instituição adota como atividades:

Aulas expositivas, aulas dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras comentadas, visitas in loco, palestras, pesquisa bibliográfica e outras acadêmico-científico-culturais, promovendo experiências diversificadas aos discentes. Utiliza teleaulas, materiais impressos, chats, fóruns, textos complementares, slides de teleaula, atividades complementares, questionários e atividades teleaulas para efetivar uma interação de qualidade, a fim de proporcionar a

dialogicidade necessária, tendo em vista contribuir para a construção do conhecimento entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (PPP/EAD, 2017, p. 11).

Diante do exposto, nota-se uma organização de curso compatível com as orientações do mercado, de uma sociedade do conhecimento baseada na tecnologia e no aligeiramento. Portanto, não corrobora com as orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996.

A organização dos conteúdos na IES 3 quando analisada sob a luz das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 não menciona os eixos estruturantes que possibilitam uma articulação teórica e prática mediante uma compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social: o conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que permitem apreender o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; os fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e o desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; e os fundamentos do trabalho profissional que compreendem todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo - sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

A metodologia de ensino nessa instituição baseia-se na utilização de recursos midiáticos, os quais compreendem:

Teleaulas via satélite, web aulas, ambiente virtual de aprendizagem, biblioteca digital, laboratório virtual, material impresso e aulas presenciais uma vez por semana para realização de atividades afins (trabalhos em grupos, provas, contato com tutor). As aulas presenciais são momentos em que os estudantes têm contato direto com o tutor das disciplinas transmitidas via satélite; há, ainda, a possibilidade de comunicação com os professores em tempo real através de um chat. O estudante deve ter no mínimo 50% de presença nas atividades presenciais para ser aprovado nas disciplinas (PPP/EAD, 2017, p.12).

A organização do curso dar-se-á, diante disso, com ênfase na técnica operada pelo desenvolvimento pedagógico mediado por máquinas, tornando-se uma forma de ensino flexível tal como demanda o mercado, pragmática e imediatista como demanda o Estado, para atuar junto a classe trabalhadora na direção do consenso. É um tipo de

formação com conteúdo e conhecimento resumido à informação aligeirada, fragmentada e pontual.

A organização do curso na IES 4 também não faz referência as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, as disciplinas são organizadas na direção da convivência e centradas no comportamento dos alunos com o propósito de reduzir a desigualdade, melhorar a auto-estima e promover a paz. O objeto de intervenção profissional é apresentando como problemas sociais e não expressões da questão social. Entre as áreas de fundamentação tem-se a economia solidária, focando a formação na relação ensino/aprendizagem centrada nos indivíduos e na sua responsabilização pela questão ambiental. A tônica desse tipo de organização entrelaça-se na virtualização que passa a atuar por meio de uma formação pautada na racionalidade formal-abstrata.

Diante disso, todas se aproximam da lei de diretrizes do MEC/2002 e distanciam-se demasiadamente das Diretrizes da ABEPSS/1996. Três delas não mencionam os núcleos de fundamentação, o que se torna terreno fértil para existência de lacunas referente à articulação entre teoria, método, história, conhecimento e prática, tendo em vista que a organização dos cursos não se fundamentam a partir da compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos do trabalho profissional e fundamentos sócio-históricos do Brasil.

Três das instituições não mencionam o Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, não pontuam sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento, a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado, esse último é apresentado como obrigatório, mas não são contempladas as orientações da Política Nacional de Estágio elaborada pelo conjunto CFESS/CRESS e nem mesmo observam as normas da Lei geral de Estágios (nº 11.788).

Uma instituição direciona suas disciplinas para a convivência e o comportamento dos alunos com o propósito de reduzir a desigualdade, melhorar a auto-estima e promover a paz. Trata-se de uma organização de curso e de disciplinas que perdem de vista: a questão social como matéria do serviço social e como resultado das contradições da relação capital *versus* trabalho; e a dimensão da totalidade que expressa a unidade dialética entre a objetividade e a subjetividade, concepção que é subsumida ao subjetivismo nas suas expressões conservadora e neoconservadora. A estrutura organizacional referente à ética perde de vista a concepção do ser social como ser

humano-genérico e os valores perpetuados são constitutivos da sociabilidade burguesa. Ademais, a compreensão de classe e consciência de classe volta-se para uma compreensão fragmentada voltada para o indivíduo e seus movimentos isolados.

Sobre os pressupostos da formação a instituição 3 não apresenta essa definição e a IES 2 têm seus pressupostos alicerçados numa abordagem sociointeracionista que tem em Vygotsky (1987) seu maior expoente, um processo de interação cuja aprendizagem possui dimensão transformadora, todavia, centrada no indivíduo em cooperação. A Instituição 1 e 4 têm seus pressupostos voltados para aos conhecimentos aplicados à prática, em sua dimensão mais rasa, ou seja, esvaziada de sua relação com a teoria, o método e a história.

Trata-se de pressupostos sem as devidas mediações, configurados de forma mecanicista cuja proposta é transformar as informações em conhecimentos pessoais, correlacionando as informações sem levar em consideração o Serviço Social inserido em processos de trabalho, portanto, determinado e ligado à produção e reprodução da vida social e a própria contradição do capitalismo que tem desdobramentos na profissão.

Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento das lutas de classes, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. Nesse contexto, a consciência do trabalhador está sendo formada em conexão com o uso das tecnologias da informação, que ao virtualizar o processo educativo transforma o sentido do conhecimento enquanto social, histórico, crítico e reflexivo em informações imediatistas e sustentadas por concepções de que estamos vivendo em uma “sociedade em rede” e em uma “sociedade da informação”, esvaziada de suas determinações ontológicas.

Corroborar-se como Guerra (2014) sobre o perfil desses profissionais formados nessas instituições, quando a mesma aponta a afinidade com o modelo de política social focalista, precarizada, assistencialista e abstraída do conteúdo fundamental dos direitos sociais. É um tipo de formação baseada na flexibilidade dos currículos adaptados a tecnologia, que considera o ensino mais importante do que a pesquisa no processo formativo.

Identifica-se, diante disso, uma tendência à exclusividade da tecnificação no ensino e na prática profissional, relacionada à “instrumentalização” do trabalho profissional, sem aprofundamento intelectual crítico, dimensionado pela relação indissociável das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas

do projeto profissional crítico. Continuando análise seguinte versará sobre os programas das disciplinas do curso de Serviço Social das Instituições de ensino à distância.

4.2 Análise dos programas de disciplinas

As análises referentes aos programas das disciplinas têm como base a importância da articulação do conteúdo utilizado nas aulas e a conjuntura macroeconômica marcada por complexas disputas ideológicas, política e cultural, na qual a educação tem a responsabilidade de contribuir com a construção da consciência de classe.

Diante disso, ao longo deste item, buscou-se identificar as tendências teóricas e metodológicas expostas no conteúdo das disciplinas que tem desdobramento sob o perfil do profissional o qual as Instituições pretendem formar. Desse modo, a análise do conteúdo programático dessas Instituições de Ensino superior à distância será um indicativo para apreender o objeto dessa dissertação e problematizar sobre a disputa da direção e de projetos societários na formação.

Desta forma, as análises desses programas de disciplinas terão com parâmetro as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996 e seus núcleos de fundamentação: 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2-Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, por ter como entendimento que a efetivação de um projeto de formação profissional crítico remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem nesses núcleos constitutivos da Formação Profissional (ABEPSS, 1996).

Nesse sentido, os espaços acadêmicos produzem e disseminam os conhecimentos para sociedade, contribuindo, de certa forma para a luta da classe trabalhadora ou burguesa, haja vista a não neutralidade na produção desse conhecimento. Diante disso, os programas de disciplinas cuja influência teórica baseia-se na interdição das contradições inerentes ao modo de produção impõem à profissão de serviço social uma intervenção focalista, pontual e burocrática, a qual exige pouca qualificação para responder às demandas imediatas.

Esse imediato encontra fertilidade na vida cotidiana, em que a realidade se manifesta e se esconde nas armadilhas do mundo fenomênico da aparência. “Neste sentido não é possível entender a realidade da cotidianidade, mas a cotidianidade é

entendida com base na realidade” (KOSIK, 2011, p. 83). Esse cotidiano marcado pelos valores e direcionamentos burgueses fortalece o empirismo, o pragmatismo, o voluntarismo e o conservadorismo, contribuindo para fragmentação entre teoria e prática e fortalece corrente de pensamento cujo direcionamento é para negação do método, dos paradigmas modernidade, da totalidade, da ciência e do trabalho enquanto fundante do ser social.

Entre essas correntes cita-se o pensamento pós-moderno que se manifesta na profissão sob o aspecto da reconfiguração do conservadorismo – negando e criticando o marxismo por meio da absorção sincrética de diferentes teorias – e da apropriação epistemológica da teoria social – reivindicando parcialmente o marxismo e propondo a superação das suas lacunas mediante os “novos paradigmas” da pós-modernidade (FONSECA, 2012).

Sendo assim, existem três tendências no interior do Serviço Social atual que vão incidir na prática profissional, nos programas de disciplinas e nos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior pesquisadas, são essas:

- A reconfiguração do conservadorismo por meio da ideologia neoliberal e do pensamento pós-moderno com uma posição distante do direcionamento do projeto ético político²¹⁰ e reforçando o endogenismo profissional mediante a proposta de que o Serviço Social possa construir objetos, teorias e metodologias próprias.

²¹⁰ O Serviço Social Libertário é um movimento que surge em 2016 compostos por profissionais, estudantes e bacharéis em Serviço Social em sua maioria formado no ensino privado e atuante nas redes sociais. Segundo seus idealizadores: “A página que nasceu há dois anos, com duas estudantes e uma profissional em Serviço Social, hoje conta com centenas de outros estudantes e profissionais que também compartilham das ideias liberais junto conosco! Nosso objetivo tem sido divulgar a teoria liberal, apresentando outras propostas de soluções para os problemas econômicos e sociais do país – que não seja a “ditadura do proletariado” e a utópica “revolução comunista” – e evidenciando quão prejudicial é a atuação desmedida do Estado para a vida das pessoas, em especial para os mais pobres. Mas não apenas isso. Durante este tempo, tivemos a oportunidade de refletir e debater (e ainda estamos) sobre novas propostas para o Serviço Social, tendo o privilégio de conhecer profissionais que tem contribuído ricamente para isso com seus trabalhos. Como exemplo, o trabalho “As 23 Teses Pelo Resgate da Profissionalização do Serviço Social no Brasil” (já divulgado pela página) e as discussões a respeito da importância da visão das várias áreas do conhecimento (como economia, sociologia) para a intervenção profissional nos problemas psicossociais a nível individual, grupal e comunitário. A ideia tem sido resgatar a especificidade de nossa profissão, retomando a essência e a identidade profissional – que tem se perdido ao se afastar radicalmente da visão originária e vincular-se a um projeto político-ideológico de orientação socialista, centrado na transformação utópica da sociedade em detrimento a centralidade no indivíduo” (Extraído da página do Serviço Social Libertário). Trata-se de um movimento atuante nas redes sociais cuja bandeira é o neoliberalismo, a negação do marxismo e do projeto ético-político, em uma das publicações presente na página afirma-se que: O Assistente Social é quem vai intervir através de sua instrumentalidade técnico-operativa para “empoderar” o indivíduo nas mais variáveis intercorrências sociais, é esta a primazia do objeto de trabalho desta profissão, não devemos confundir nosso arsenal técnico com ativismo social ou militância partidário, não servimos a uma hegemonia ideológica que há 30 anos nos incube uma única vertente teórica (o marxismo), como a soberana que deve delimitar nossos passos” (SERVIÇO SOCIAL LÍBERTÁRIO, 2018).

- A crítica epistemológica, defendida por marxistas reformistas e positivistas e por pós-modernos de oposição²¹¹, que não desqualifica plenamente o projeto ético-político, mas apresentam elementos reformistas com valores burgueses, o qual coloca como objeto de intervenção da profissão a proteção social e as políticas sociais, não incorporando o debate referente à ética como princípio transversal na formação e na prática profissional e a “questão social” como fundante na sociabilidade capitalista
- A continuidade de vertentes conservadoras baseadas no serviço social de caso, grupo e comunidade que perpassaram a Renovação do Serviço Social brasileiro e se fortaleceram na atual conjuntura de aprofundamento da crise do capital e de recrudescimento das políticas sociais²¹², passando, diante disso, a defender um novo projeto profissional e uma formação e prática profissionais vinculadas a dimensão clínico-terapêutica.

Nesse contexto, as tendências presentes no ensino à distância caminham para a defesa de uma direção contrária ao *ethos* construído pela categoria e expresso no projeto ético político da profissão; retornando o discurso de que “na prática a teoria é outra”, no qual o saber-fazer é superdimensionado e alinhado a razão instrumental, por sua vez,

²¹¹ Pós-modernos de contestação são aqueles que se consideram críticos e militantes, que buscam investigar as possíveis vias de concretização dos ideais da modernidade criando, entretanto, meios pós-modernos para atingi-los, entre esses autores pós-modernos de contestação está o Boaventura de Sousa Santos.

²¹² Como exemplo, Serviço Social clínico ou as chamadas práticas terapêuticas que ressurge no final dos anos 1990 em conjunto com o debate sobre o pensamento pós-moderno no Serviço Social e ganha efervescência após o golpe no Estado, é um movimento composto por um grupo de Assistentes Sociais com especialização em psicanálise, terapia família e de grupo com ramificações teóricas da psicoterapia. Suas reivindicações é em prol da legalidade do uso de terapias no exercício profissional do/a Assistente Social, haja vista segundo seus defensores a formação profissional não proporcionar a base teórico-metodológica para atuar sobre a subjetividade do “cliente” que aparece como demanda na prática profissional. Justificam suas defesas com base na atuação conservadora das protoformas da profissão e na atuação clínica como vertente hegemonia no mundo defendida pela Federação Internacional de Assistentes Sociais (FITS). Apresentam-se enquanto adeptos do pluralismo teórico e por isso os órgãos de representatividade da profissão devem regulamentar esse tipo de prática, todavia, são ecléticos teoricamente e sincréticos na prática – misturam diversas correntes de pensamento (fenomenologia, positivo, funcionalismo e pós-modernidade) sem um direcionamento. De acordo com o CFESS (2010) esse tipo prática não está no escopo das competências e atribuições profissionais do/a Assistente Social regulamentadas na Lei de Regulamentação da Profissão do Serviço Social (8662/1993), nem nas infra-legislações do CFESS, e os princípios éticos da liberdade, da autonomia e do pluralismo estão sendo apreendidos e desenvolvidos, pelos Assistentes Sociais que defendem o Serviço Social Clínico, de forma equivocada, haja vista os princípios éticos da profissão Social tendo uma relação imbricada na perspectiva crítica do materialismo histórico dialético a partir do método de Marx. Trata-se de um projeto profissional articulado com um projeto de sociedade resultado do desenvolvimento coletivo da categoria profissional que a partir da aproximação com as categorias heurísticas do método passou a defender uma sociedade para além do capital. Uma atuação profissional sem a compreensão da totalidade e do preceito da emancipação humana está ferindo o princípio da liberdade e da autonomia, imbricado no Código de Ética do Serviço Social, como também recorrendo ao sincretismo (MARANHÃO, 2014).

reforçando o “[...] crescente processo de burocratização da vida social presente na base do projeto capitalista e dos aportes teóricos do pensamento pós-moderno” (SIMIONATTO, 2009, p. 101-102).

Logo, os programas das disciplinas no ensino à distância embora explicitem o estímulo ao trabalho em equipe interdisciplinar, centram-se em uma formação com mínimo contato entre os estudantes, não proporcionando o debate, a discussão e a reflexão coletiva, fortalecendo, assim, um tipo de flexibilização e metodologia restritas ao aprimoramento do desempenho individual do discente.

Diante do exposto, alguns elementos problemáticos no ensino à distância que se desdobram no Serviço Social e na sua direção crítica são debatidos por Dahmer (2012), CFESS (2011), Lewgoy e Maciel (2008) e Guerra (2013). Essas autoras argumentam que no ensino à distância:

a) Há um entrave no acesso às informações relativas aos cursos, o que dificulta uma socialização e aprofundamento do conhecimento oferecido nessas instituições;

b) A maioria dos cursos ofertados nessa modalidade de ensino não exigem investimentos altos com equipamentos, infraestrutura e com o corpo docente. Verificam-se um número quatro vezes maior de tutores se comparados com professores. O critério exigido para contratação desses tutores é possuir o ensino superior em qualquer área independente do curso no qual atua ou vai atuar. As bibliotecas virtuais e presenciais são precárias e não possuem as referências básicas que um curso de Serviço Social demanda;

c) A formação profissional nessas instituições é direcionada ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, ou seja, a qualidade acadêmica alicerçada no tripé universitário fica comprometida;

d) A precarização da formação e do trabalho docente torna-se algo naturalizado e generalizado entre essas instituições, haja vista a infraestrutura degradante dos polos, o processo de aligeiramento da formação, a intensificação do trabalho docente e dos tutores e as difíceis regulamentações dos campos de estágio. Não possuindo, inclusive na maioria dessas instituições supervisão acadêmica e de campo. Quando têm supervisores acadêmicos em muitas situações são os tutores dos polos sem a formação em Serviço Social, como demonstrou a pesquisa realizada pelo CFESS;

e) O estudante, nesse contexto, limita-se a vivências com poucos colegas e sem uma relação com o movimento estudantil, o que empobrece as lutas e as causas dos

estudantes e a própria formação política e crítica, pois a formação profissional não se limita a sala de aula e nem ao ensino superior;

Diante disso, compreende-se a formação profissional enquanto processo social e histórico de ordem estrutural e conjuntural, com presença de sujeitos sociais trocando e fortalecendo o conhecimento e interferindo na direção do processo formativo. A estrutura conjuntura envolve um conjunto de contrarreformas do Estado voltadas para mercantilizar e flexibilizar o ensino superior.

O ensino à distância, também, tem retirado à autonomia docente nas escolhas das referências consideradas obrigatórias para as disciplinas. Nesse sentido, não são os professores coletivamente que constroem os projetos pedagógicos e os programas de disciplinas no ensino à distância. São escolhidos grupos de profissionais orientados pelas demandas dos donos dos oligopólios para produzir esse material. Isso interdita uma formação com conteúdos formativos fundamentados em um projeto de formação, cujos conteúdos programáticos se direcionam pela rigor teórico-metodológico e pela perspectiva crítica, expressa no conjunto de Diretrizes Curriculares ABEPSS/1996.

Portanto, mesmo os docentes tendo uma direção crítica sua autonomia nas escolhas das referências não existe. O material dessas instituições é produzido por elas e distribuído em todo o país. Logo, mesmo estando presente nos projetos pedagógicos o compromisso com a realidade local, todavia os conteúdos são nacionais e não envolvem as particularidades sociais e históricas da realidade local e suas configurações econômicas, políticas, sociais e culturais. Diante disso, o professor deixa de ter o papel de organizador, mobilizador e dirigente para ser um mero executor de vídeo-aulas.

Em linhas gerais, os programas e bibliografias das disciplinas, o estudo, a pesquisa, os seminários, são efetivados enquanto elementos isolados de uma estrutura curricular, fortalecendo de fato uma formação profissional acrítica e meramente técnica. Esses elementos estão presentes nas disciplinas ofertadas no ensino à distância como pode ser observado nos quadros que se seguem.

Quadro 14: Disciplina Sociologia ofertada no Curso em Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
	Nome da disciplina: Fundamentos das ciências Sociais Unidade 1 Cultura e Sociedade:	COSTA, Cristina. Sociologia: uma introdução ao estudo da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997. MASI, Domenico de. O futuro do trabalho fadiga e ócio na sociedade pós-industrial.

IES 1	1.1. Introdução: Os conceitos sócio antropológicos de indivíduo e sociedade; 1.2. Objeto e método das ciências sociais. 1.3. A análise antropológica da cultura. 1.4. Diversidade cultural e a formação da sociedade brasileira. Unidade 2 Modelos clássicos da análise e compreensão da sociedade e das instituições sociais e políticas: 2.1. O Contexto histórico da formação das Ciências Sociais. 2.2 A sociologia de Émile Durkheim. 2.3. A sociologia de Max Weber. 2.4. A concepção marxista da análise social. Unidade 3 A atualidade das Ciências Sociais na compreensão da sociedade contemporânea 3.1.Globalização, sustentabilidade ambiental no mundo contemporâneo. 3.2. Novos padrões morais e culturais na sociedade contemporânea	Rio de Janeiro: José Olympio/ Brasília: UnB, 2001. QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2002. DIAS, Reinaldo. Sociologia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. ELIAS, Norberto. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
IES 2	Disciplina: Ciências Sociais Introdução às ciências sociais. O pensamento sociológico clássico. Capitalismo no Brasil. Globalização. Transformações no trabalho. Política. Questões urbanas. Movimentos sociais. Disciplina: Introdução ao Pensamento Sociológico História da sociologia como ciência: conceito, objeto e métodos. Matrizes clássicas do pensamento sociológico: Durkheim e o positivismo funcional;	BARBOSA, Alexandre F. O mundo globalizado: política, sociedade e economia. Virtual / Pearson. DIAS, Reinaldo. Introdução à Sociologia: São Paulo: Virtual / Person. VIEIRA, Liszt. Cidadania e globalização. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001 DIAS, Reinaldo. Introdução à Sociologia. São Paulo: Virtual / Person. PAIXÃO, A.E.. Sociologia Geral. São Paulo: Virtual / IBPEX. Weber, Max; Cohn, Gabriel (org.). Max Weber: sociologia. Pearson/Virtual.

	Weber e a sociologia compreensiva; Marx e o materialismo histórico-dialético; a contribuição de Gramsci para o serviço social.	
IES 3	Nome da disciplina: Homem, Cultura e sociedade 1.O capitalismo: o surgimento de um novo mundo. 2. As ciências sociais: formas de compreender o mundo. 3. A consolidação da sociedade global sociedade, exclusão e direitos humanos.	CIZOTO, Sonelise Auliadota. Homem, cultura e Sociedade. Org. Sonelise Auxiliadora Oliveira Pinto. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.
	Nome da disciplina: Sociologia 1.Histórico, conceitos básicos e principais teóricos da sociologia. 2. Matrizes clássicas do pensamento sociológico. 3. A sociologia como ciência: objeto e método. 4. Compreensão da sociologia como instrumento de conhecimento e interpretação da realidade social. 5. Compreensão das transformações da sociedade capitalista. 6. A sociologia contemporânea. 7. Desigualdade cultural e social. 8. Diversidade cultural. 9. Consumo e sustentabilidade. 10. Organizações: diversidades de enfoques. 11. Sociedade da informação e conhecimento. 12. Análise da inter-relação – ser humano/sociedade/trabalho, a partir de diferentes teorias sociológicas. 13. Diversidade étnica da sociedade brasileira. 14. Vida urbana.	BATTINI, Okçana. Sociologia. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2012.
IES 4	Nome da disciplina: Sociologia 1.Análise Sociológica de	FERREIRA, Delson. Manual de sociologia. Dos clássicos à sociedade da informação. SP: ed. Atlas, 2001.

	Pesquisa Social. 2.Da Teoria à Prática; 3.Sociologia Compreensiva ou Interpretativa; 4.Sociologia Dialética; 5.Sociologia Positiva	LAKATOS, Eva Maria. Sociologia Geral. Atlas, São Paulo, 7ª ed. 1999. DEMO, Pedro. Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

As análises dos conteúdos e das referências bibliográficas básicas utilizadas nas matérias de Sociologia do Curso de Serviço Social na modalidade à distância indicam tendências com foco do indivíduo e com tratamento teórico centrado na imediatez dos fenômenos sociais. A IES 1, diante disso, reatualiza uma prática utilizada pelo Serviço Social ainda ligado ao conservadorismo e debatida durante o processo de Renovação da profissão no país, especificamente, no seu terceiro momento de intensão de ruptura de uma formação profissional sem a utilização das fontes originais dos autores, permitindo compreensões enviesadas e equivocadas.

Desse modo, nota-se incompatibilidade entre o conteúdo programático e as referências, tendo em vista a presença no conteúdo das contribuições dos clássicos da Sociologia Durkheim, Weber e Marx, mas os mesmos não estão nas referências. Ademais, na relação das referências dessa IES não existe autor vinculado à perspectiva crítica, o que compromete a abordagem dada na disciplina sobre as temáticas que envolvem essa corrente de pensamento, seu método e suas categorias heurísticas.

Nesse sentido, a direção da disciplina na IES 1 aponta para uma tendência teórica sincrética baseada em fontes conservadoras do positivismo e do pensamento pós-moderno, alicerçada no debate sobre o multiculturalismo, a globalização, a sociedade pós-industrial, a sociedade dos indivíduos e os cidadãos consumidores.

Portanto, existe uma tendência nessa Instituição no tocante à disciplina de sociologia de um debate contrário as metanarrativas da modernidade, cimentadas na relação do indivíduo com essa sociedade. Um direcionamento que desconsidera o caráter revolucionário e transformador da realidade pelos homens, colocando a sociedade como se essa fosse anterior, exterior e superior aos indivíduos. Além disso, que não apreende as contradições do capitalismo presentes na sua lei geral e, assim, contribui para a fragmentação da luta da classe trabalhadora ao propor um tipo de conhecimento que se baseia na sociedade do consumo e na tese de uma sociedade pós-industrial, marcada pelo “fim do trabalho”, quando na verdade, enfrenta-se um aumento da desigualdade social, da apropriação privada e da exploração de trabalho.

Na IES 2 as disciplinas relacionadas ao conteúdo de Sociologia apresentam lacunas teóricas das fontes originais de autores clássicos. Ademais, o material da disciplina é formado por um conjunto de referências que são resumidas em apostilas, sem contemplar os assuntos em sua universalidade, singularidade e particularidade. Identifica-se, uma predominância de referências virtuais cujo foco é no indivíduo e no processo de globalização desencadeado pela revolução tecnológica.

Nesse sentido, a centralidade é no reforço a tendências teóricas conservadoras na formação por meio de temáticas e referências que resumem a análise geral a subjetividade e a superficialidade dos fenômenos sociais. Esse reforço acontece mediante a utilização de fontes ecléticas e práticas sincréticas que enfatizam a ausência da criticidade.

Na IES 3 o conteúdo obrigatório da disciplina de Sociologia é uma apostila elaborada pela IES com os assuntos condensados e resumidos. Cabe salientar, que no portal do aluno são inseridos materiais virtuais e revistas eletrônicas como assuntos complementares. Identifica-se, diante disso, uma disciplina cujo um dos objetivos é direcionar o conteúdo há uma visão simplista e técnica da construção científica.

É um tipo de disciplina que se adequa as demandas oriundas dos organismos multilaterais expressas no Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (relatório Delors)²¹³ e no Pacto de Bolonha, os quais indicam premissas para a educação dos países periféricos, cuja tônica é defender a abertura de cursos a distância mais resumidos e rápidos.

Portando, trata-se de um programa de disciplina que não contempla as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, de conteúdos e de referência voltados para compreensão da emergência da sociedade burguesa e a constituição do ser social; a configuração da sociologia como campo científico e as matrizes clássicas do pensamento sociológico e o debate contemporâneo.

A IES 4 segue essa mesma tendência e lógica apontadas nas demais instituições. Observa-se uma substituição do debate clássico por um tipo de conteúdo direcionado para a prática, para uma aplicabilidade da teoria na prática sem as devidas mediações necessárias e o suporte para esse tipo de compreensão é a sociologia compreensiva ou interpretativa.

²¹³ Problematizado no capítulo 2 dessa dissertação.

Entre as referências observa-se a predominância de autores pós-modernos, que acreditam na superação da modernidade e do trabalho, sendo a sociedade atual caracteriza como “pós-moderna”, “pós-industrial”, “sociedade informacional” e “sociedade do conhecimento”. Essa instituição menciona, inclusive, que as disciplinas “capacitam também a propor ações que melhorem as condições de vida de pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos, e que estejam sob qualquer tipo de risco. Também permitem analisar e entender a dinâmica social e as dificuldades individuais e comunitárias” (informação retirada site da IES 4).

O debate sobre o surgimento do capitalismo apresenta-se apenas no conteúdo programático de uma IES, mas nas referências o assunto não é contemplado. As demais instituições pesquisadas não contemplam e nem mencionam esse debate do surgimento do ser social e do capitalismo. Todas as IES na disciplina de Sociologia focam em assuntos com abordagem técnicas e voltadas para prática, sem a utilização das obras clássicas do pensamento sociológico, entre elas: as obras de Durkheim, Weber e Marx. Portanto, existe uma lacuna referente à apropriação do fundamentos ontológicos da sociologia.

Na verdade, a tendência apontada é para traços do debate da sociologia compreensiva por meio de abordagens centradas na história e vivência dos indivíduos, desse modo, busca-se entender a sociedade pelo sujeito, todavia, numa abordagem empobrecida, que não remonta a dimensão das contribuições weberianas. A ênfase, nesse sentido, é no saber-fazer, na execução da prática com um indivíduo dotado de “capacidade cognitiva” em detrimento de uma instrumentalidade como mediação da prática.

Entra em cena para fundamentar esse direcionamento uma corrente da sociologia compreensiva, o interacionismo simbólico como uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão “do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (CARVALHO ET ALL, 2009, p. 02).

Sucintamente, há uma predominância na disciplina de Sociologia de conteúdos e referências direcionados para a subjetividade mediante um redirecionamento da compreensão das matrizes clássicas para assuntos resumidos e simplórios. Todas as IES não estão em concordância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, haja vista

não contemplam os assuntos em sua universalidade, singularidade e particularidade, ao contrário a finalidade são conteúdos norteados para o micro em detrimento do macro.

Numa linha de continuidade, as tendências teóricas presentes na disciplina de Ciência política serão analisadas logo abaixo.

Quadro 15: Disciplina Ciência Política ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Pensamento Político Unidade 1 Política e Ciência Política: origens, importância e finalidades; 1.1 As contribuições dos pensamentos grego e romano Unidade 2 A Ciência Política Moderna: formação e desenvolvimento 2.1 O realismo político em Maquiavel 2.2 Os contratualistas Hobbes, Locke, Rousseau 2.3 O divisão dos poderes em Montesquieu 2.4 A mudança política em Marx Unidade 3 Estado, Governo e Sociedade 3.1 A Sociedade e o Estado: acepções sociológicas, jurídicas e filosóficas. A Nacionalidade: noções básicas. 3.2 Elementos constitutivos, características e classificação do Estado. Estado e Governo (forma/regimes). Estado Democrático de Direito. 3.3 Sociedade Civil: várias acepções e caracterização 3.4 Democracia: conceito, características e variações. Unidade 4 Estado e Democracia no Brasil Contemporâneo: dilemas e perspectivas. Constituição. Normas constitucionais. Interpretação	BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: a filosofia e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000. CHEVALLIER, Jean-Jacques. As grandes obras políticas de Maquiavel aos nossos dias. 7ª. ed. São Paulo: Agir, 1995. WEFFORT, Francisco C. (Org.) Os clássicos da política 1. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

	e aplicabilidade. O poder constituinte: noções básicas e espécies. Triparticipação do poder. 4.1 Fundamentos e Objetivos da República Federativa do Brasil 4.1 Direitos fundamentais e garantias constitucionais. 4.2 Da Ordem Social: 4.2.1 Direitos sociais 4.2.2 Da seguridade social 4.2.2.1 Da previdência social 4.2.2.2 Da saúde 4.2.2.3 Da assistência social 4.2 Democracia no Brasil: contradições e desafios (descentralização, participação, novos arranjos político-institucionais, etc.	
IES 2	Não localizada	Não localizada
IES 3	Nome da disciplina: Ciência Política 1. Conceito de Ciência Política. 2. Ciência Política e a teoria do Estado. 3. Evolução histórica do pensamento político. 4. Pensamento político contemporâneo. 5. Origem e evolução do Estado. 6. Introdução ao pensamento político clássico e a gênese da Ciência Política. 7. A teoria política moderna e a formulação de alguns conceitos centrais da Ciência Política, tais como Estado, poder, burocracia, regimes políticos e cidadania.	ALBIAZZETTI, Giane. Ciência Política: Serviço Social. Org. Giane Albazzetti, Sergio de Goes Barboza. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
IES 4	Nome da disciplina: Ética, Política e Sociedade. A disputa contemporânea entre as concepções de mundo A formação do pensamento ocidental A política e a evolução das concepções de mundo	DIAS, Reinaldo. CIÊNCIA POLÍTICA. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 2013. GHILLYER, ANDREW W. Ética nos Negócios. 4 Ed. EUA: McGraw-Hill, 2014^a. TRASFERETTI, JOSÉ. ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL. 4 Ed. Campinas: Atomo & Alinea, 2011.

	Formação da Moral Ocidental	
	Nome da disciplina: Ciência Política Ciência Política e Estado moderno; Conceitos de Ciência Política; Democracia e Análise Política; Fundamentos teóricos acerca da formação do Estado moderno.	CICCO, Cláudio de; GONZAGA, Álvaro de Azevedo. Teoria Geral do Estado e Ciência Política. Ed 4ª RT, 2012 (disponível PLT) Farias Neto, Pedro Sabino de. Ciência Política: Enfoque Integral Avançado. 1ª Ed. Atlas, 2011. Ramos Caldeira s,et.al. Manual de Filosofia Política - Para Os Cursos de Teoria do Estado e Ciência Política. 1ª Edição, Saraiva, 2012.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

No tocante ao conteúdo da disciplina ciência política na formação profissional em Serviço social na IES 1 existe uma menção sobre a natureza, o caráter e as dimensões dos clássicos da política presentes na abordagem dos assuntos acerca da: política moderna, liberdade e representação, origem da política, vontade geral, a constituição do Estado, o contrato social, a divisão do poder, sociedade civil e a mudança política. Todavia, as referências apresentadas não contemplam todo o conteúdo e não apresentam nenhuma fonte original.

Além disso, o conteúdo indica uma presença fragmentada do pensamento marxiano/marxista por meio do tópico sobre a mudança política de Marx, sem citar o debate sobre revolução e a luta de classe, comprometendo a perspectiva da mudança da ordem e da direção crítica. Não apresenta no conteúdo e nas referências uma construção clara sobre as correntes políticas do Liberalismo clássico; Socialismo, Socialdemocracia e neoliberalismo.

A IES 2 não possui nenhuma disciplina relacionada ao conteúdo da Ciência Política, isso demonstra uma lacuna na formação no tocante ao debate clássico, a Formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Diante disso, as contribuições da Ciência Política para a análise do Estado brasileiro não são contempladas, bem como o debate sobre democracia, cidadania, soberania, autocracia, socialismo e a relação entre o público e o privado como preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996.

A IES 3 apresenta o conteúdo da Ciência Política, por meio de um material resumido em uma apostila elaborada pela Instituição, além das notórias lacunas referentes a perspectiva crítica. O debate sobre Socialismo, Liberalismo, Socialdemocracia e neoliberalismo são vistos de forma isolada sem a articulação com os fatores econômicos, sociais, culturais e políticas.

Identifica-se, nesse contexto, uma ausência de referências que contemplem os processos políticos relacionados à sociabilidade burguesa e a possibilidade de sua superação, o que pode fortalecer uma perspectiva de conservação da ordem e de conformidade entre as classes.

Desse modo, o foco tem sido o tratamento específico e focalista de conteúdos e referências que compreendem os fenômenos políticos superficialmente. Uma das consequências desse tipo de compreensão é tornar o debate político endógeno e conservador por não mencionar as referências clássicas e fundamentais para uma disciplina alicerçada na totalidade e ao negar as construções teóricas do pensamento crítico.

O conteúdo de Sociologia da A IES 4 contempla apenas o assunto sobre a formação do Estado moderno, não mencionando as orientações sobre a construção da disciplina de sociologia presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 no tocante:

A constituição da ciência política como campo científico e a Sociedade Civil. Teoria Política Clássica. As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado (ABEPSS, 1996, p. 16).

Nas referências nota-se uma incompatibilidade com os conteúdos, haja vista o direcionamento ser para autores cuja filiação teórica é com as matrizes conservadoras do pensamento social (positivismo, funcionalismo, fenomenologia e pós-modernidade) e no âmbito político uma aliança com o neoliberalismo mediante temáticas norteadas pela Ética nos negócios e ética e responsabilidade Social.

A reponsabilidade Social e a Ética nos negócios estão relacionadas aos direcionamentos dados pelos organismos multilaterais de construção de uma sociedade do conhecimento em articulação com o mercado e a economia. Trata-se de um discurso neoliberal embutido nos relatórios construídos por esses organismos cuja bandeira é em prol da responsabilização dos indivíduos por meio da sustentabilidade, da cidadania, da responsabilidade social e das contradições da “nova” forma de sociabilidade.

Emergem nesse contexto novos arranjos e configurações em relação ao desenvolvimento humano-social das empresas com temas sobre a qualidade social da educação superior para melhor adequar seus funcionários para o mundo globalizado.

Isso acontece a partir de parâmetros de pertinência e relevância econômica inserindo a educação no círculo de disputa mercantil e tecnocrática do ensino superior

mundial, lideradas por organizações como OCDE e Banco Mundial. Nesse sentido, o conhecimento passa a ter um papel fundamental para o desenvolvimento sustentável, entra na agenda das Instituições de Educação Superior (IES) o discurso da educação contemporânea assumindo “uma responsabilidade pública fundamental a respeito dos conteúdos curriculares, da ética e dos valores que transmite” (LÓPEZ SEGRERA, 2010, p. 106).

A tarefa educacional, portanto, é de construir novos “paradigmas” para uma sociedade sustentável, com a missão de “[...] equilibrar o conhecimento economicamente pertinente como conhecimento humano e social pertinente” (LÓPEZ SEGRERA, 2010, p. 106). Assim, responsabiliza-se a educação pelas próprias contradições do capitalismo, atribuindo-lhe uma função que não cabe incorporar a problemática das empresas e as mudanças ambientais como passíveis de soluções individuais.

Diante disso, pontua-se na disciplina de ciência política uma tendência teórica metodológica que recupera elementos conservadores da profissão, atualizando-o por meio do pensamento pós-moderno para responder as demandas advindas do mercado na exigência de um profissional polivalente, responsável, colaborador e sustentável. Há uma predominância de uma negação da dimensão da totalidade ao recortar o debate sobre sociedade civil e não relacionar ao Estado e ao isolar a perspectiva da revolução com uma supervalorização de conteúdos e referências resumidas e acríticas.

Todas as instituições não contemplam os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, os assuntos de duas IES mencionados no conteúdo são incompatíveis com as referências e o pensamento marxista/marxiano quando apresentado, aparece por meio de autores de outras correntes teóricas, o que compromete a compreensão real sobre o assunto, ocorrendo assim, a fragmentação das categorias de análises do pensamento marxiano sem relacionar a base material da sociedade com as questões econômicas e políticas.

Destarte, as referências utilizadas são predominantemente atreladas às correntes de pensamento conservador e neoconservador ao obscurecer os elementos estruturantes da realidade. Isso pode ser identificado no tratamento teórico dado aos debates sobre sociedade civil, soberania e Estado, o qual não indicam fontes da teoria crítica, comprometendo a apreensão dos fundamentos ontológicos do ser social, o princípio do pluralismo e a direção social da formação profissional.

Quadro 16: Disciplina Economia Política ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância

IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Disciplina: Economia Política Unidade 1: Introdução aos conceitos econômicos 1.1 Definições, leis da economia e seus principais compartimentos. 1.2 Problemas básicos da organização econômica 1.3 A abordagem científica; Fronteiras de possibilidade de produção. 1.4A escassez de recursos e as necessidades ilimitadas. Unidade 2: Evolução do pensamento econômico 2.1. Economia clássica 2.2. Economia neoclássica 2.3. Economia marxista 2.4. Economia keynesiana Unidade 3: O Funcionamento do Sistema de Preços na Economia 3.1 Demanda individual e de mercado 3.2 Oferta individual e de mercado 3.3 Ponto de equilíbrio e variações da procura e oferta 3.4 Elasticidade da procura e da oferta Unidade 4: Introdução à Teoria do Consumidor 4.1 As curvas de indiferença 4.2 As preferências do Consumidor. 4.3 A restrição orçamentária 4.4 Bens substitutos e complementares Unidade 5: Introdução à Teoria da Produção 5.1 A função de produção 5.2 A Lei dos Rendimentos Decrescentes 5.3 Os custos de produção 5.4 Maximização de lucros Unidade 6: Mercados e Governo numa Economia	1. LESSA C. & CASTRO A. Introdução a economia: uma abordagem estruturalista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. 2. NOGUEIRA Da Costa. Economia em 10 lições. São Paulo: Makron, 2000. 3. ROSSETTI, José Paschoal. Introdução à economia. São Paulo: Atlas, 1997. 4. SINGER, Paul. Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788572440936

	Moderna 6.1. Oligopólio, Monopólio, Monopsônio 6.2. Mercados competitivos; Concorrência monopolística 6.3. Papel do Estado 6.4. Regulamentação do Estado	
IES 2	Nome da disciplina: Princípios Gerais da Economia Estudo das teorias econômicas que nortearam o país nas últimas décadas, sua influência no contexto socioeconômico-político do Brasil; Reflexos da política econômica na qualidade de vida da população.	Krugman, Paul R.; Obstfeld, Maurice. Economia Internacional: teoria e política. Virtual/Pearson. MOCHÓN, Francisco. Princípios de economia: São Paulo: Virtual / Pearson. Mendes, Judas Tadeu Grassi. Economia: fundamentos e aplicações. Virtual/Pearson.
IES 3	Nome da disciplina: Economia Política (optativa) Compreendendo a lógica econômica, Escolas: Clássicas, Neoclássicas e a Crítica Marxista da economia política, Globalização da Economia e os enfrentamentos locais, Crescimento Econômico, Empreendedorismo e Desenvolvimento.	JÚNIOR DOMINGUES, Jurandir et all. Economia. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2014.
IES 4	Nome da disciplina: Economia Política 1. Compreendendo a lógica econômica; 2. Crescimento Econômico, Empreendedorismo e Desenvolvimento; 3. Escolas: Clássicas, Neoclássicas e a Crítica Marxista da economia política; 4. Globalização da Economia e os enfrentamentos locais.	NETTO, José Paulo. Economia política - uma introdução crítica. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. SINGER, Paul. Aprender Economia. 25 Ed. São Paulo: Contexto, 2011. SINGER, Paul. Globalização e Desemprego. 8 Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Referente à matéria de Economia Política a IES 1 embora apresente um conjunto de assuntos voltados à constituição da economia política e de suas vertentes clássicas, verifica-se uma predominância de conteúdos direcionados para as estratégias de funcionamento do sistema capitalista com base na ideologia neoliberal com foco em assuntos da economia sem a articulação com a crítica à economia.

Além disso, identifica-se uma incompatibilidade entre os conteúdos sobre a constituição da economia política como campo científico e as referências bibliográficas. Essas, por sua vez, não referenciam as obras originais dos autores e os assuntos destinados à exposição da crítica Marxista da Economia Política são realizados por autores de correntes teóricas diferenciadas, ou seja, de forma eclética. Nesse sentido, não há uma perspectiva de totalidade, com abordagens acerca dos fundamentos ontológicos do modo de produção capitalista e reprodução da vida em sociedade.

Na IES 2 os estudos da economia política não contemplam o debate sobre a constituição da economia política como campo científico, os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução e correntes políticas do Liberalismo, Keynesianismo, Neoliberalismo e a Crítica Marxista da Economia Política. Pelo contrário o conteúdo está voltado para uma compreensão da economia focalizada no Brasil, sem articulação com as produções clássicas e internacionais que interferem no direcionamento dado pelo Estado na condução da economia e das políticas sociais. Sendo assim, na IES 2 a matéria de economia política destina-se ao “estudo das teorias econômicas que nortearam o país nas últimas décadas, sua influência no contexto socioeconômico-político do Brasil e os reflexos da política econômica na qualidade de vida da população” (PPP/EAD, 2017, p.45).

Na IES 3 a matéria relacionada a economia política é optativa, ou seja, pode ser cursada ou não, vai depender do interesse acadêmico dos alunos. Isso significa, de certo modo, um fortalecimento de tendências conservadoras e neoconservadoras na profissão pela não obrigatoriedade do aluno ter contato com os debates sobre o modo de produção capitalista, as correntes clássicas da economia e de sua crítica, os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômica e políticas de produção e reprodução e as mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional.

Assim, a tendência é para formação de um profissional que não possuirá o acúmulo teórico para apreender os determinantes econômicos, sociais e políticos presentes na realidade, haja vista a única referência bibliográfica obrigatória utilizada pela instituição ser uma apostila composta por resumos técnicos e pragmáticos. Portanto, mesmo estando presente no conteúdo à compreensão da lógica econômica das

escolas clássicas, neoclássicas e a crítica marxista da economia política, entretanto, as referências não contemplam o assunto em sua totalidade.

Nesse sentido, a referência bibliográfica não apresenta a abordagem das categorias da crítica marxiana da economia política e das questões contemporâneas relativas ao novo padrão de acumulação capitalista, bem como as contribuições clássicas de David Ricardo e Adam Smith. Contrariamente, o debate apresentando é sobre o crescimento econômico, o empreendedorismo e desenvolvimento e a globalização da economia e os enfrentamentos globais.

A IES 4 referente ao conteúdo relacionado a economia política tendência para uma abordagem eclética com assuntos sobre a compreensão da lógica econômica, o crescimento econômico, empreendedorismo e desenvolvimento; as escolas: clássicas, neoclássicas e a crítica Marxista da economia política e a globalização da economia e os enfrentamentos locais. Existe nessa instituição autores da perspectiva crítica, mas que são diluídos no debate geral, cuja vertente é o debate sob a influência do empreendedorismo e do desenvolvimento econômico.

O empreendedorismo aparece no conteúdo da disciplina como uma solução para o desemprego, no qual as pessoas serão capazes de serem donas dos seus próprios negócios. Trata-se de uma ideologia cuja proposta é a captura da subjetividade para adequação ao processo de exploração absoluto sem garantia de direitos da força de trabalho. O discurso do empreendedorismo, diante disso, aparece de duas formas por meio da autonomia e da liberdade com um ritmo de trabalho flexível, sendo administrado pelos próprios indivíduos.

Nas análises de Antunes (2011), isso evidencia o universo de captura da consciência, ou seja, da subjetividade do trabalho por meio de um modelo de produção flexível e desregulamentado como o toyotista . Portanto,

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do ser que trabalha ao ‘espírito’ Toyota (...) é de muito maior intensidade (...) à lógica do toyotismo é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória (...). Assim, permite o envolvimento maior dos trabalhadores no processo de trabalho a qual possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução (ANTUNES, 2011, 39-40).

Essa lógica resulta nos chamados empreendedores individuais ou empregadores, que, por meio de investimentos em mídia, treinamentos e incentivos fiscais e financeiros, tem motivado e multiplicado os pequenos negócios e fundado um

idealismo e individualismo como alternativa para melhoria de vida, fortalecendo, diante disso, a ideologia dominante do capital e reafirmando o caráter conservador da produção (LIMA, 2010).

Fortalece nesse contexto a informalidade do trabalho e a responsabilização dos indivíduos pelas suas condições de vida, logo, alimenta e desresponsabiliza o capitalismo pela propriedade privada e a exploração do trabalho mediante a criação ilusória do trabalho empreendedor e colaborador. Portanto, a ideologia do empreendedorismo passa a ser a solução fictícia para crise estrutural do mercado de trabalho capitalista, tornando o trabalhador o único responsável pela sua saúde, mobilidade, adaptação aos horários variáveis e pela atualização dos seus conhecimentos (ALVES, 2007).

Desse modo, é por meio da ideologia neoliberal do empreendedorismo, sob as formas de organização do trabalho, que a burguesia representante do capitalismo busca estabelecer uma “nova hegemonia social” do trabalhador consumidor, mascarando as contradições sociais e efetivando uma lógica centrada na figura do empreendedor e do colaborador. O alicerce disso é a teoria do consumidor – que busca descrever como os consumidores tomam decisões de compra e como eles enfrentam as escolhas e as mudanças em seu ambiente – e a teoria da produção que visa à conservação dos fatores de produção nos produtos finais. Ambas atuam no incentivo ao consumo e a produção de forma flexível e autônoma.

Diante do exposto, pontua-se que três das Instituições não estão concordância com as Diretrizes da ABEPSS/1996 por não contemplar o debate sobre os clássicos da economia, os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômicas e políticas de produção e reprodução, assim como a constituição da economia como campo científico e as mudanças societárias relacionadas à esfera econômica tanto no Brasil como internacionalmente.

Uma das instituições traz o debate sobre a crítica econômica feita por Marx, mas não referia o autor, isso acontece por meio de interprete possibilitando uma apreensão do conteúdo de forma equivocada e distorcida. Duas instituições citam esse debate, mas as referências não contemplam o assunto e uma instituição oferta a disciplina como optativa comprometendo a compreensão e a direção crítica na formação profissional. Logo, predominantemente as disciplinas relacionadas à matéria economia política são conduzidas pelo reducionismo e a superficialidade do conhecimento.

Quadro 17: Disciplina Filosofia ofertada no curso de Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Filosofia e ética Unidade 1: Grandes Correntes da Filosofia e a Ética. 1.1 Periodização da História da Filosofia: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. 1.2 Quadro das doutrinas éticas fundamentais ao longo da História da Filosofia. 1.3 O pensamento filosófico e os problemas éticos. Unidade 2: Ética E Moral 2.1 Distinção entre ética e moral. 2.2 Perspectivas éticas e morais das normas e dos valores. 2.3 Responsabilidade: liberdade versus determinismo. Unidade 3: Ética E Sociedade 3.1 O campo da ética e as Ciências Humanas. 3.2 O compromisso ético na construção do conhecimento. 3.3 A ética e a responsabilidade social	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). Ética. Rio de Janeiro: Garamond, 1997. SÁNCHEZ, Adolfo Vásquez. Ética. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. MATTAR, João. Introdução à filosofia. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576056973
	Nome da disciplina: Filosofia da Ciência Teoria do conhecimento e Epistemologia. Sentido da Ciência e a situação do Serviço Social no quadro das Ciências Sociais. Noções fundamentais para a apreensão da construção histórica dos modelos de pensar e agir socialmente, postulados pela antiguidade, idade média, modernidade e pós-modernidade. Unidade I -Vertentes teóricas clássicas do Serviço Social 1.1 Neotomismo 1.2 Positivismo 1.3. Marxismo 1.4. Husserl Unidade II -Vertentes teóricas do movimento de Reconceituação do Serviço	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. Rio de Janeiro: Ática, 1995. COTRIM, G. Fundamentos da filosofia: história e grandes Temas. Cap. 11, p. 194-199. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2006. MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. TÍTULO VIRTUAL GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Introdução à filosofia. São Paulo: Manole, 2003. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788520416808

	Social 2.1. Althusser, Gramsci, Lucács 2.2: Escola de Frankfurt 2.3: Mounier Unidade III -Debates epistemológicos das Ciências 3.1. O critério da verificabilidade de Karl Popper 3.2 Thomas S. Kuhn e a questão dos paradigmas 3.3Bachelard e obstáculo epistemológico 3.4: Foucault: Saber e Poder Unidade IV- Estruturalismo, Pós-estruturalismo e Pós-modernidade 4.1:Bordieu 4.2: Derrida 4.3: Giddens 4.4: Habermas.	
IES 2	Nome da disciplina: História do Pensamento Filosófico Introdução ao pensamento filosófico. O que é filosofia? origens, períodos. Do senso comum ao senso crítico.	BUZZI, A. R. Filosofia para iniciantes: a existência humana no mundo. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Ghiraldelli Júnior, Paulo. A Aventura da Filosofia: de Parmênides a Nietzsche. Virtual / Pearson. MATTAR, João. Introdução à filosofia. São Paulo: Virtual / Pearson.
	Nome da disciplina: Filosofia, Comunicação e Ética Estudo do ser humano enquanto um ser produtor de linguagem, de conhecimento e de meios técnicos que alteram o seu habitat e a sua própria existência. Exame das inter-relações entre a educação, a moral e a sociedade. Reflexão sobre o conjunto de valores socialmente acordados que permeiam nossas ações e sobre a importância da educação filosófica para a formação do sujeito ético.	ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. M. Temas de filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003. MARCONDES, Danilo. Textos básicos de ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. GALLO, Sílvia (coord.). Ética e cidadania: Caminhos da filosofia. Papirus. GHIRALDELLI Jr, Paulo. Corpo, O - Filosofia e educação. Ática. GHIRALDELLI Jr, Paulo. Introdução à filosofia. Manole
IES 3	Nome da disciplina: Filosofia 1.Noções básicas de filosofia: indagar e questionar a realidade. 2. Consciência humana e a cultura do colonizado. 3. A filosofia na sociedade	Ferreira, João Vicente Hadich Ferreira. Filosofia. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2009.

	contemporânea. 4. Histórico do pensamento filosófico. 5. Campos de estudo da filosofia. 6. Identificação dos principais problemas e postulados filosóficos. 7. Arte e filosofia. 8. Estética. 9. Cidadania. 10. Ética. 11. Avanços tecnológicos. 12. Inclusão e exclusão digital.	
IES 4	Nome da disciplina: Filosofia 1.A reflexão ética contemporânea; 2.Filosofia medieval e moderna; 3.Introdução à filosofia; 4.Problemas filosóficos modernos.	CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à Filosofia. Ed. Ática. 14ª ed. 2010. PLT. BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Trans).

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

O conjunto de disciplinas relativas à matéria Filosofia na IES 1 abordam os conteúdos sobre: as grandes correntes da filosofia e da ética, a periodização da história da filosofia, as doutrinas éticas fundamentais ao longo da História da Filosofia, o pensamento filosófico e os problemas éticos, a distinção entre ética e moral, a responsabilidade: liberdade *versus* determinismo, o compromisso ético na construção do conhecimento, a ética e a responsabilidade social, a teoria do conhecimento e Epistemologia, os sentidos da ciência e a situação do Serviço Social no quadro das Ciências Sociais, as noções fundamentais para a apreensão da construção histórica dos modelos de pensar e agir socialmente, postulados pela antiguidade, idade média, modernidade e pós-modernidade, as vertentes teóricas clássicas que influenciaram o Serviço Social, as vertentes teóricas do movimento de Reconceitualização do Serviço Social os debates epistemológicos das ciências, o critério da verificabilidade de Karl Popper, Thomas S. Kuhn e a questão dos paradigmas, Bachelard e obstáculo epistemológico, e o Foucault: Saber e Poder.

Diante disso, apesar de existir no conteúdo o debate sobre as correntes clássicas na filosofia e no Serviço Social, mas as bibliográficas não contemplam os fundamentos ontológicos do ser social e do trabalho, bem como a dimensão da sociabilidade, do trabalho e da alienação como fruto do processo de exploração e

apropriação privada. Ademais, na unidade quatro da disciplina filosofia e ética da IES 1 nota-se uma inclinação por conteúdos destinados para a ética como fundamental para a construção da responsabilidade social e a verificabilidade da ciência por meio do pensamento neoconservador pós-moderno.

Esse tipo de conteúdo remete a estrutura sincrética do Serviço Social criando a ilusão na profissão de que as posturas metodológicas formal-abstratas (empiristas ou idealistas), baseadas na mera manipulação de variáveis empíricas ou no tratamento de subjetividades individualizadas, oferecem o instrumental teórico mais adequado a prática profissional, por outro lado, a adoção dessas direções metodológicas na profissão reproduzem, no plano teórico-acadêmico, o viés do sincretismo.

Cria-se, diante disso, um profissional técnico que busca soluções imediatas para as demandas cotidianas por meio da busca de soluções instrumentais, reproduzindo, assim, o conservadorismo no interior da profissão. Essa reprodução conservadora corrobora com projeto educacional burguês neoliberal que determina o perfil profissional que se pretende formar para o mercado, um profissional eficaz, especializado e eficiente submetido aos interesses empresariais contando com um tipo de conhecimento acrítico e pragmático transmitido pelas universidades e as faculdades (SANTOS; ABREU, 2011).

Nesse sentido, a IES 2 no tocante à matéria de filosofia apresenta um conteúdo que busca abordar as origens e períodos da filosofia, o ser humano enquanto um ser produtor de linguagem, de conhecimento e de meios técnicos que alteram o seu habitat e a sua própria existência, o exame das inter-relações entre a educação, a moral e a sociedade, a reflexão sobre o conjunto de valores socialmente acordados que permeiam as ações e sobre a importância da educação filosófica para a formação do sujeito ético, não indicando, portanto, nenhum debate relacionado aos fundamentos ontológicos do Ser Social.

Logo, é um tipo de conteúdo endógeno e isolado dos assuntos conectados com os determinantes macrossociais da sociabilidade capitalista e do trabalho enquanto categoria fundante do ser social. O recorte teórico na disciplina é direcionado para a defesa da linguagem enquanto mediação dos indivíduos, o que compromete a direção da formação profissional e demonstra a presença de elementos do pensamento pós-moderno.

Na IES 3 os conteúdos estão relacionados as noções básicas de filosofia, consciência humana e a cultura do colonizado, a filosofia na sociedade contemporânea, o histórico do pensamento filosófico, o campos de estudo da filosofia, a identificação dos principais problemas e postulados filosóficos, arte e filosofia, estética, cidadania, a avanços tecnológicos e inclusão e exclusão digital, ou seja, também demonstra um conjunto de debates sem a apreensão das mediações que envolvem a sociedade capitalista.

Identifica-se uma lacuna sobre os fundamentos ontológicos do ser social, bem como referências que contemplem a discussão. A única referência obrigatória para disciplina é uma apostila que não aborda a dimensão da sociabilidade, trabalho e alienação, as formas de consciência, as atuais reflexões éticas sobre a ciência e suas repercussões no mundo do trabalho e suas influências no Serviço Social como preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996.

Nesse sentido, tanto o conteúdo como as referências para disciplina acabam recuperando elementos associados ao individualismo e a psicologização das relações sociais, resumindo as expressões da “questão social” aos problemas sociais como se fosse possível resolve-los na esfera da subjetividade. Logo, desqualificam-se as compreensões direcionadas para os aspectos da totalidade social pela via moral do ajustamento social cujas respostas profissionais devem acontecer com o enquadramento dos indivíduos as mudanças da sociedade.

Essa é uma expressão cujo alicerce é a demanda advinda do próprio capital para transformar as políticas sociais em atitudes puramente voluntárias de caridades, nesse sentido, programas sociais de matrizes baseadas na distribuição de uma quantidade mínima da produção para impulsionar o consumo, tem se resumido a como ensinar à pobreza a administrar seu mísero dinheiro e a educar seus filhos, entra em cena para atender essas exigências o curso economia financeira e o programa elaborado pela primeira dama Marcela Temer Criança Feliz, ambos vem sendo ofertados nos espaços e serviços da política de assistência.

Solicita-se, nesse contexto, um perfil profissional não só técnico, mas acrítico com bases teóricas centradas na manutenção da moral, da família tradicional, dos costumes e do status quo. Um perfil antidemocrático, anticrítico, antirrevolucionário, anticomunista e direcionado para atender por meio da ajuda e de conselhos as demandas individuais advindas da classe trabalhadora. É nessa conjuntura que vertentes

conservadoras dentro do Serviço Social têm ganhado terreno fértil e tentado disputar a hegemonia crítica do projeto ético-político profissional.

Reduz-se, a atuação profissional, diante disso, inspirada na teórica estrutural-funcionalista e nas correntes organicistas da integração, da adaptação dos indivíduos as demandas e atividades "clínica", subordinada à homogeneização dos saberes psi, negando o estatuto social da profissão e o projeto ético-político e deixando uma lacuna histórica na luta por outra sociedade.

Diante do exposto, na IES 4 também há lacunas sobre os fundamentos relacionados a ontologia do ser social e do trabalho, o conteúdo tem a finalidade de compreender a reflexão endógena da ética contemporânea, a filosofia medieval e moderna e problemas filosóficos modernos.

Ou seja, é um assunto cujos debates resumem-se ao campo da filosofia sem a interligação aos determinantes sociais que contribuem para confrontos teóricos metodológicos atuais, além disso, o conteúdo não relaciona a filosofia ao serviço social, nem menciona a sociabilidade capitalista e o processo de alienação provocado pela exploração do trabalho. As referências bibliográficas são ecléticas com uma marcante presença do pensamento pós-moderno, confluindo para uma direção teórico-metodológica neoconservadora.

Em síntese, todas as instituições demonstram não seguir as orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, ao não contemplar o debate sobre os fundamentos ontológicos do ser social e do trabalho. Há uma predominância de conteúdos e referências cuja fonte teórica é a fenomenologia, o positivismo, o existencialismo e o pensamento pós-moderno. Reduz-se o debate da ética a questão moral e a linguagem como capaz de estabelecer as relações sociais na sociedade atual marcada pelo avanço tecnológico. Apenas uma instituição apresenta referências marxistas, mas não menciona as fontes originais.

Evidencia-se, com base no exposto, uma tendência teórico-metodológica contributiva para um perfil profissional aligeirado, mediado pela lógica mercantil que “[...] esvazia a possibilidade de formar profissionais críticos, capazes de desvelar a realidade, sob a ótica e os interesses da classe trabalhadora” (PEREIRA, 2008, p. 195). Portanto, as faculdades têm se tornado “fábricas de diplomas”, forjando um perfil de estudante adequado a essa lógica de banalização, aligeiramento e precarização do ensino (GUERRA, 2010).

Quadro 18: Disciplina Formação Sócio-histórica do Brasil ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância

IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Formação Social, Política e Econômica da sociedade Brasileira. Unidade 1: A formação de um povo 1.1 Os portugueses no Brasil 1.2 Os tipos sociais e a construção da identidade brasileira 1.3 A economia colonial e sua herança Unidade 2: O Império do Cone Sul 2.1 Primeiro reinado: a organização do Estado brasileiro 2.2 Segundo reinado: consolidação do Estado e das elites políticas no Brasil 2.3 O início do processo de industrialização: razões do recuo Unidade 3: A República brasileira 3.1 A República Militar: economia e sociedade 3.2 A República Oligarquia: economia, sociedade e política. Unidade 4: A Revolução de 30 e a Era Vargas 4.1 As relações de poder após 30 4.2 O Estado Novo e o processo de industrialização 4.3 A abertura e as conquistas sociais	FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: USP, 19 ROSSETTI, José Paschoal. Introdução à economia. São Paulo: Atlas, 1997. FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1995. MENDES, Judas Tadeu Grassi. Economia brasileira. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788564574106
	Nome da disciplina: História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes Unidade 1 O impacto cultural do contato entre europeus e índios: 1.1 o primeiro contato: o século XVI. O impacto do contato; 1.2 As novas discussões sobre o apresamento indígena;	FLORENTINO, M. Em costas negras. São Paulo: Cia das Letras, 2002. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra. São Paulo: Cia. das Letras, 1994. VAIFAS, Ronaldo. A heresia dos índios. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. FUNARI, Pedro Paulo. Pré-história do Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788572441933

	1.3 A mão-de-obra escrava indígena e africana; Unidade 2 A economia colonial, a escravidão negra e a resistência: 2.1 A religiosidade: campo privilegiado de estudos, assim como de construção de solidariedades internas às comunidades negras, mas também de integração e de resistência à sociedade escravista; 2.2 Formas de resistência ao poder escravista: fugas, rebeliões, quilombos e negociação. As reações variadas dos detentores do poder: tolerância e repressão; 2.3 Os laços que ligam os afro-descendentes no Brasil às sociedades africanas; Unidade 3 A contribuição de índios e negros à cultura brasileira: 3.1 O saber indígena; 3.2 A cultura afro-descendente; 3.3 O sincretismo religioso: o choque entre as religiões Católica, Afro-descendentes e Indígenas; Unidade 4 As diferentes leituras da questão racial brasileira: Relatório -Plano de Ensino 05/02/2013 15:46Página: 2/24.1 –Os órgãos de proteção indígenas: do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) à Fundação Nacional do Índio (FUNAI); 4.2 A Constituição de 1988 e sua importância para o Movimento Negro e para os povos indígenas; 4.3 A Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento -RIO-92. O índio como sujeito histórico, agente de sua própria história; 4.4 O Estado reconhece a	

	existência do racismo no Brasil: a afirmação simbólica feita pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e as políticas públicas afirmativas decorrentes do fato; 4.5 As cotas raciais nas Universidades públicas e sua importância na auto-afirmação do negro enquanto sujeito histórico, agente de sua própria história;	
IES 2	Nome da disciplina: Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência Preparar o aluno para a prática educativa a partir da perspectiva das relações étnico-raciais no Brasil, abordando os seguintes elementos: conceito de raça e etnia; racismo e relações raciais no Brasil (o mito da democracia racial); história da afrodescendência no Brasil; imagens, representações e estereótipos dos negros no Brasil; identidade, diferença, interação e diversidade nas relações étnico-raciais; escola e currículo para a promoção da igualdade racial.	BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 22 ago.2010 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004 – Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2010. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. Cultura e Diversidade. Pearson/Virtual. AUGUSTO DE MATTOS, Regiane. História e cultura afro-brasileira Contexto. PINSKY, Jaime. 12 faces do preconceito. Contexto. MAGNOLI, Demétrio. Uma gota de sangue. Contexto. VAN DIJK, Teun A. Racismo e discurso na América Latina. Contexto.
IES 3	Nome da disciplina: Formação Social, Histórica e Política do Brasil 1. Estudo das principais matrizes de identidade e poder presentes na história do Brasil, desde a colonização até a atualidade. 2. Transição do trabalho escravo ao livre, a emergência do sistema fabril e a urbanização. 3. Industrialização, urbanização e o surgimento de novos sujeitos políticos. 4. A instauração da democracia social brasileira.	Lima, Gleiton Luiz de. Formação Social, Política e Econômica do Brasil. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2009.

IES 4	Nome da disciplina: Formação social, histórica e política do Brasil 1. Brasil Colonial; 2. Brasil Imperial; 3. Brasil Republicano (1889/1945); 4. Brasil Republicano (1945 até os dias atuais)	CASALECCHI, José Ênio. Brasil de 1945 ao Golpe Militar, O. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 1999. NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social - uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do Regime Militar Brasileiro. 1 Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

A matéria formação sócio-histórica da sociedade brasileira está articulada ao núcleo de fundamentação da ABEPSS/ 1996 sobre os fundamentos da particularidade brasileira e o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural desse país, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como elemento fundamental da particularidade histórica nacional.

Para tanto, os conteúdos definidos nas diretrizes da ABEPSS (1996, p. 1) que devem direcionar as disciplinas de formação sócio- histórica do Brasil nas instituições de ensino são:

- a) Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do “mundo do trabalho”;
- b) A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem;
- c) O significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o que remete também à compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas estatais e privadas;
- d) Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas.

Embora esse seja um conteúdo que deve estar presente em toda a formação profissional, é na disciplina de formação social e histórica do Brasil que é possível contemplar de forma sistemática o debate sobre a constituição, trajetória, ação das classes sociais, seus conflitos diferenças econômicas, políticas e culturais no país. Além disso, essa disciplina possibilita entender como tem se efetivado o capitalismo na

particularidade brasileira e como a herança corolenista, clientelista e conservadora tem se perpetuado ao longo da história brasileira.

Diante disso, as duas disciplinas relacionadas à matéria de formação sócio-histórica do Brasil na IES 1 apresentam um conteúdo alicerçado na discussão sobre a formação do país, demarcando o período da colonização, do império e da república e questão indígena e do negro com um conjunto de referências bastante ecléticas.

A IES 2 redireciona o debate sobre a formação social e histórica do Brasil, apenas para a preparação do aluno para uma prática educativa mediante a perspectiva das relações étnico-raciais no Brasil, abordando os elementos sobre o conceito de raça e etnia; racismo e relações raciais no Brasil (o mito da democracia racial); história da afrodescendência no Brasil; imagens, representações e estereótipos dos negros no Brasil; identidade, diferença, interação e diversidade nas relações étnico-raciais; escola e currículo para a promoção da igualdade racial” (PPP/EAD, 2017).

Nesse sentido, o debate passa a ser parcial e focalizado sem contemplar os elementos sobre os fundamentos da sociedade brasileira em sua relação econômica, política, cultural e social determinado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista. Logo, é um conteúdo que nega a perspectiva de totalidade com foco no processo histórico particular.

A bibliográfica, por sua vez, também confirma esse direcionamento ao particularismo da questão negra sem relacionar a contradição e configuração do capitalismo no país. Nesse sentido, perde-se do horizonte uma disciplina cujo objetivo é apreender as determinações do capitalismo no Brasil, focalizando a discussão para o debate sobre poder local e a representação deslocada da perspectiva da luta de classe.

Nessa linha de continuidade a IES 3 também direciona o debate para questões microsociais, com conteúdos voltados para o estudo das principais matrizes de identidade e de poder. Não toca em assuntos relacionados à autocracia burguesa e o processo de reformista conservador que consolidou as elites agrárias e burguesia financeira no país.

Os assuntos sobre a industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos aparece, mas por meio de uma história estaque, sem ser tratada como desenvolvimento histórico do país. Isso pode ser verificado, inclusive, na única referência bibliográfica que condensa os assuntos em uma apostila resumida.

A IES 4 demonstra na disciplina de formação sócio-histórica uma incompatibilidade entre o conteúdo proposto e as referências. Nota-se um conjunto de assuntos relacionados aos períodos histórico do país, como o Brasil colonial; Brasil imperial; Brasil republicano, mas as referências bibliográficas têm suas discussões voltadas apenas para o período ditatorial, isso demonstra uma lacuna sobre os fundamentos da formação social e histórica do país e sua relação com o desenvolvimento capitalista, nesse sentido, a abordagem ontológica dos fundamentos desta formação não é a perspectiva predominante.

Posto isso, apenas uma instituição corrobora parcialmente com as Diretrizes Curriculares/ 1996 no que se referem ao conteúdo, em contrapartida as referências são predominantemente centralizadas em perspectiva teóricas ecléticas.

Em linhas gerais, há um indicativo dos conteúdos e das referências para uma desestoricização dos fundamentos ontológicos da formação social e histórica brasileira ao direcionar o debate para um processo histórico particular, deslocando a perspectiva de totalidade para o micro conhecimento do poder e da representação encontrado no pensamento pós-estruturalista.

Portanto, os conteúdos e bibliografias de disciplinas relacionadas à matéria Formação Sócio-Histórica do Brasil indicam que há uma predominância de foco nos particularismos da política e da cultura brasileira, negando, assim, o debate sobre o desenvolvimento do capitalismo e apresentando lacunas sobre os assuntos relacionados à perspectiva crítica.

Sendo assim, há uma presença do pensamento pós-estruturalista nas disciplinas por meio de debates sobre a representação a realidade, atuando não pelo o universal, mas pelo singular, o micro, o cotidiano e o fragmento. Assim nega o percurso de análise da parte para o todo, do singular ao universal, da aparência a essência, do objetivo ao subjetivo, e vice-versa (EVANGELISTA, 2009).

Quadro 19: Disciplina Política Social ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Política Social I Unidade 1 – Abordagem conceitual: 1.1 Conceitos e paradigmas de Política Social e Política Pública 1.2 Políticas Públicas de Estado e Políticas Públicas de governo 1.3 Política social, enfrentamento à pobreza e Serviço Social Unidade 2: Conceituação e modelos de Estado de Bem-Estar Social 2.1 Revisão da literatura sobre a conceituação do Welfare State 2.2 O Modelo de Welfare State no contexto internacional, América latina e Brasil: possibilidades e crise. Unidade 3: O Estado brasileiro e o reordenamento das Política Social 3.1 A formação do Estado brasileiro e as políticas sociais, 3.2 Características histórico-estrutural das políticas sociais no Brasil 3.3 Cronologização da Política Social no Brasil: do Império à Constituição de 1988	MOTA, A. E. Cultura da crise e seguridade social. São Paulo: Cortez, 1995. PEREIRA, P. A. Necessidades sociais. São Paulo: Cortez, 2000. SPOSATI, A. et al. A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras. São Paulo: Cortez, 1985. CORTELLA, Mario Sérgio. Política para não ser idiota. São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2007. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788561773311
	Nome da disciplina: Política Social II Unidade 1: O debate contemporâneo acerca do Estado e da Política Social. 1.1 As políticas de ajuste neoliberal na América Latina e no Brasil, 1.2 A nova relação entre estado e sociedade. 1.3 A Sociedade Civil e o Terceiro Setor Unidade 2: Especificidades da seguridade social: 2.1 A constituição brasileira e a	MOTA, A. E. Cultura da crise e seguridade social. São Paulo: Cortez, 1995. PEREIRA, P. A. Necessidades sociais. São Paulo: Cortez, 2000. SPOSATI, A. et alii. A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras. São Paulo: Cortez, 1985. BAYMA, Fátima. Saúde e previdência social-desafios para o terceiro milênio. São Paulo: Pearson Education, 2002. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788587918376

	seguridade social 2.2 Assistência Social como política pública integrante da seguridade social 2.3 Política Pública de Saúde, Previdência e educação. Unidade 3: Os programas de transferência de renda na Política Social: 3.1: Debate conceitual 3.2: Modelos de Programas de Transferência de renda	
IES 2	Nome da disciplina: Política Social em Saúde, Educação e Habitação Aprofundamento do estudo e da discussão sobre as políticas públicas desenvolvidas no território nacional e regional. Capacitação para uma intervenção qualificada, com capacidade analítica e crítica acerca do cenário sociopolítico em que as políticas públicas são constituídas e das especificidades das políticas setoriais.	POLÍTICA SOCIAL EM SAÚDE BRAVO, M.I.S. et al. Saúde e Serviço Social. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. Fundação Getúlio Vargas; Oliveira, Fátima Bayma de; Kasznar, Istvan Karoly (Org.). Saúde, Previdência e Assistência Social: políticas públicas integradas desafios e propostas estratégicas. Pearson/Virtual. Campos Júnior, Dioclécio. Até Quando?: ensaios sobre dilemas da atualidade. Pearson/Virtual. Philippi Jr., Arlindo (editor). Saneamento, Saúde e Ambiente: fundamentos para um desenvolvimento sustentável. POLÍTICA SOCIAL EM EDUCAÇÃO Bruel, Ana Lorena de Oliveira. Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil. Pearson/Virtual. Oliveira, Marcia Cristina de. Caminhos para a Gestão Compartilhada da Educação Escolar. Pearson/Virtual. Haecht, Anne van. Sociologia da Educação: a escola posta à prova. Pearson/Virtual. POLÍTICA DE HABITAÇÃO POLÍ Bonduki, Nabil. Política habitacional e inclusão social no Brasil. Acesso em http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf. Acesso em 12/08/2011. Botega, Leonardo da Rocha. A política habitacional no Brasil. Disponível em http://www.fals.com.br/revela11/politicahabitacional.pdf. Acesso em: 10/08/2011 Gomes, Rita de Cássia da Conceição. Política habitacional e urbanização no Brasil. Disponível em http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(083).htm: Acesso em: 04/01/11 TICA SOCIAL EM HABITAÇÃO

	Nome da disciplina: Ação Social junto à Criança, Adolescente e Terceira Idade Análise crítica do Estado Brasileiro a partir da política contemporânea. O debate sobre as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A reforma do Estado brasileiro. As tendências contemporâneas, mas políticas públicas no Brasil. A constituição e gestão do fundo público.	BEHRING, Elaine Rosseti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003. Cervený, Ceneide Maria de Oliveira; Berthoud, Cristiana Mercadante Esper. Visitando a Família ao Longo do Ciclo Vital. Pearson/Virtual. RAICHELIS, Raquel. Legitimidade popular e poder público. São Paulo: Cortez, 1988. DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. Contexto. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Saúde, previdência e assistência social. Pearson.. FABIETTI, Deolinda M. C. F.. Arteterapia e envelhecimento. Casa do Psicólogo

	A construção e implementação do Sistema Único da Assistência Social.	SILVEIRA et alii. Família e narrativas: gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social. Casa do Psicólogo.
IES 3	Nome da disciplina: Políticas Setoriais e Políticas Setoriais Contemporâneas 1.A elaboração de um novo significado do serviço social no contexto da redemocratização da sociedade brasileira. 2. O pensamento crítico-marxista no arcabouço teórico-metodológico do serviço social contemporâneo. 3. O contexto neoliberal da década de 1990 e seus reflexos na profissão.	—
	Nome da disciplina: Gestão Social e Análise de Políticas Sociais 1.Conceito e panorama sócio histórico nas organizações público-privadas e não governamentais. 2. Conceito de organizações e instituições. 3. Intervenção do serviço social nos processos organizacionais. 4. Modelos gerenciais para gestão de políticas sociais. 5. Instrumentos de gestão social: planejamento, execução, monitoramento e avaliação. 6. Gestão participativa. 7. Assessoria e consultoria: papel de cada um deles. 8. Análise de propostas e desempenhos de políticas sociais. 9. Construção de quadro de referência explicativos à luz de abordagens e modelos correntes. 10. Análise empírico-factual de políticas sociais concretas. 11. Técnicas de análise de políticas sociais. 12. Avaliação qualitativa, quantitativa de impactos e de	—

	produtos. 13. Avaliação de políticas sociais. 14. Relevância e significado da avaliação. 15. Tipos e modalidades de avaliação. 16. Monitoramento e indicadores sociais	
IES 4	Nome da disciplina: Fundamentos das Políticas Sociais 1. A política social e o serviço social; 2. Determinações econômicas das políticas sociais; Fundamentos Teóricos da Política Social; 3. Trajetória histórica da Política Social e Welfare State.	BOSCHETTI, Ivanete. Política Social - fundamentos e história. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine. Política social no capitalismo tardio. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. AMAZONEIDA PEREIRA, Potyara. Política social - temas & questões. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2015.
	Nome da disciplina: Políticas Sociais no Brasil 1. As Políticas Sociais após a Constituição Federal de 1988; 2. Contexto Político e econômico do surgimento das Políticas sociais no Brasil; 3. Políticas Sociais na Era Vargas; 4. Políticas Sociais: Ditadura e Democratização.	BOSCHETTI, Ivanete. Política Social - fundamentos e história. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. COSTA, Wanderley Messias da. Estado e as Políticas Territoriais no Brasil, O. 11 Ed. São Paulo: Contexto, 2013. MARTINS, José de Souza. Política do Brasil Lúmpen e Místico, A. 1 Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
	Nome da disciplina: Análise de Políticas Sociais 1. Análise Socioeconômica; 2. Leitura Território; 3. Monitoramento e Avaliação; 4. Políticas Sociais no Brasil.	FERREIRA SANTOS DE ALMADA LIMA, Valéria. Avaliando o Bolsa Família - unificação, focalização e impactos. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. INÊS SOUZA BRAVO, Maria. Política social e democracia. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2012. DE PAULA FALEIROS, Vicente. Política social do estado capitalista, A - as funções da previdência e assistência social. 12 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
	Nome da disciplina: Políticas Setoriais 1. O papel da sociedade na formulação, implementação, gestão e controle das políticas	APOLINARIO SALES, Mione. Política social, família e juventude - uma questão de direitos. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. DE OLIVEIRA CAMPELO E PAIVA, Sálvea. Envelhecimento, saúde e trabalho

	setoriais; 2.O processo histórico e o desenvolvimento das políticas sociais setoriais; 3. Política de atenção às Crianças e adolescentes 4. Políticas Sociais Setoriais e o Serviço Social.	no tempo do capital. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. SOLHA, Raphaela Karla de Toledo. SOCIALIZAÇÃO DO IDOSO - FUNDAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, MEDIDAS DE INCLUSÃO E PROGRAMAS DE . 1 Ed. São Paulo: Érica, 2015.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Na IES 1 existe duas disciplinas relacionadas a matéria Política Social e os conteúdos abordados são: abordagem conceitual sobre as políticas sociais e públicas, as políticas públicas de Estado e políticas públicas de governo, as políticas sociais e o enfrentamento à pobreza pelo Serviço social, a conceituação, modelos e a crise do Estado de bem-estar social no contexto internacional, na América latina e Brasil, a formação do Estado brasileiro e as políticas sociais e o debate contemporâneo acerca do Estado e da Política Social

Quanto ao conteúdo da matéria Política Social na IES 1 identifica-se uma concordância parcial com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996 nos assuntos destinados a constituição e desenvolvimento das políticas sociais, a formulação e gestão das políticas sociais, mas não contempla o conteúdo sobre as novas regulamentações e transformações no mundo do trabalho, bem como a constituição do fundo público.

Além disso, ao mencionar o debate sobre seguridade social nota-se uma centralização em conteúdos voltados para política de assistência e aos programas de transferências de renda tal como o Estado vem resumindo o tripé da seguridade (saúde, assistência e previdência) à assistencialização. No tocante as referências há uma predominância de uma produção no campo crítico destinada, exclusivamente, a política da assistência.

A IES 2 possui duas disciplinas relacionadas a matéria de política social e os conteúdos mencionados são: aprofundamento do estudo e da discussão sobre as políticas públicas desenvolvidas no território nacional e regional, a capacitação para uma intervenção qualificada, com capacidade analítica e crítica acerca do cenário sociopolítico em que as políticas públicas são constituídas e das especificidades das políticas setoriais, análise crítica do Estado Brasileiro a partir da política contemporânea, o debate sobre as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo, a reforma do Estado brasileiro, as tendências contemporâneas

das políticas públicas no Brasil, a constituição e gestão do fundo público e a construção e implementação do Sistema Único da Assistência Social.

No tocante as referências há uma incompatibilidade com o conteúdo, haja vista as tendências teóricas serem ecléticas com diferentes correntes sem um direcionamento. Portanto, ao mesmo tempo em que existem referências envolvendo o debate sobre as transformações societárias na estrutura e superestrutura, também têm aquelas relacionadas às perspectivas teóricas fenomenológicas, positivistas e pós-modernas de culpabilização dos indivíduos mediante análises focalizadas no micro em detrimento do macro por meio de debate sobre a Gestão compartilhada, Arteterapia e envelhecimento, desenvolvimento sustentável, inclusão social e a Família ao Longo do Ciclo Vital.

Ademais, o debate sobre gestão na IES 2 aparece como política de gerenciamento por meio de técnicas várias, entre elas a administração e o planejamento, com fim de controlar a relação recursos. Para Barbosa (2004) o efeito mais perverso do rumo que estas novas práticas de gestão passaram a tomar refere-se à paralela desqualificação do debate político sobre as políticas sociais e sua reconversão à medição técnica da realidade pelos seus especialistas.

Na IES 3 existem duas disciplinas relacionadas à matéria Política Social e os conteúdos trabalhados são: a elaboração de um novo significado do serviço social no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, o pensamento crítico-marxista no arcabouço teórico-metodológico do serviço social contemporâneo, o contexto neoliberal da década de 1990 e seus reflexos na profissão, o conceito e panorama sócio histórico nas organizações público-privadas e não governamentais, o conceito de organizações e instituições, a intervenção do serviço social nos processos organizacionais, os modelos gerenciais para gestão de políticas sociais, os instrumentos de gestão social: planejamento, execução, monitoramento e avaliação, a gestão participativa, a assessoria e consultoria: papel de cada um deles, a análise de propostas e desempenhos de políticas sociais, a construção de quadro de referência explicativos à luz de abordagens e modelos correntes, a análise empírico-factual de políticas sociais concretas, as técnicas de análise de políticas sociais, a avaliação qualitativa, quantitativa de impactos e de produtos, a avaliação de políticas sociais, a relevância e significado da avaliação, os tipos e modalidades de avaliação e o monitoramento e indicadores sociais.

Identifica-se uma aproximação com a abordagem crítica e uma lacuna no conteúdo sobre o “o papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o

significado do debate público e privado” e “a constituição e gestão do fundo público” (ABEPSS, 1996, p. 17).

A IES 4 dispõem de quadro disciplinas relacionadas a política de social cujos conteúdos trabalhados são: a política social e o serviço social; as determinações econômicas das políticas sociais; os fundamentos teóricos da política Social; a trajetória histórica da Política Social e o Welfare State, as políticas sociais após a Constituição Federal de 1988; o contexto político e econômico do surgimento das políticas sociais no Brasil; as políticas sociais na Era Vargas e as políticas Sociais na Ditadura e na democratização, análise socioeconômica; leitura território e monitoramento e avaliação e políticas sociais no Brasil.

Diante do exposto, observam-se lacunas nos assuntos relacionados ao fundo público, as novas formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho e ao papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. Na disciplina cujo objetivo é debate sobre as políticas setoriais há uma predominância de conteúdos e referências ecléticas centralizadas no envelhecimento, na juventude e na família, sem está relacionado à estrutura econômica da sociedade e suas formas de reprodução.

Em síntese, duas instituições no conjunto dos conteúdos e das referências focalizam o debate sobre as políticas sociais e a seguridade para a política social de assistência social em conexão com as próprias direções dada pelo Estado sob orientação dos organismos multilaterais de combate à pobreza por meio de políticas compensatórias. Diante disso, compromete-se o tratamento ontológico das políticas sociais, resumindo-as para a administração dos pobres. Nesse contexto, Mauriel (2010, p. 174) afirma que:

O lugar cada vez mais privilegiado que a pobreza assume no debate sobre política social faz com que as formas adotadas para o enfrentamento da questão social impeçam a generalização dos direitos sociais. O problema não está só na prioridade da pobreza, enquanto categoria de análise para pensar as políticas sociais, mas na forma e no tratamento dado aos “pobres”, que são renomeados por suas fragilidades, descontextualizados, des-historicizados, aparecendo no discurso tecnocrático reconstituído por um novo tipo de vigilância moral.

Logo, existem no trato ao conteúdo da disciplina política social tendências teóricas conservadoras e neoconservadoras na medida em que não se relaciona a política ao tipo de formação histórica, social, política e econômica do Brasil, aos fundamentos da política com a questão social e a sociedade capitalista. Este contrassenso traz

implicações políticas importantes, visto que desarticula o foco das lutas pelo acesso às riquezas socialmente produzidas, dissociando proteção e direitos sociais (MAURIEL, 2012).

Ademais, duas disciplinas apresentam conteúdos e referências próximos da perspectiva crítica, mas por meio de um viés eclético, contribuindo, diante disso, com tendências teórico-metodológicas de pós-moderno²¹⁴.

Nesse sentido, há predominância de uma ênfase nos processos individuais e pontuais, privilegiando análises micro numa falta de referência ao tempo e ao espaço, contribuindo, assim, para a perda da identidade de classe e das condições a ela vinculadas (JAMESON, 1991).

Por tabela contribui-se por meio desse pensamento com uma formação de um profissional despolitizado, acrítico, limitado à apreensão imediata da realidade sobre a qual atua o assistente social (FONSECA, 2012).

Quadro 20: Disciplina Acumulação Capitalista e Desigualdade Social ofertada no Curso de Serviço Social no Ensino à Distância

IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Introdução à Questão Social Unidade 1: Questão Social, Origem e Determinantes 1.1: Historicidade: origem e natureza do modo de produção capitalista; 1.2: Reflexão sobre o conceito de classes sociais; 1.3: A complexificação da questão social na subjetividade da classe trabalhadora; Unidade 2: A Questão Social no Brasil e a profissionalização do Serviço Social	BELFIORE, Mariângela (Org.). Desigualdade e questão social. São Paulo: EDUC, 2004. ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. Que é serviço social. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. PASTORINI, Alejandra. Questão social em debate. São Paulo: Cortez, 2008. PINSKY, Jaime. (Organizador). 12 Faces do preconceito. São Paulo: Contexto, 2010. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788572441049

²¹⁴ Um pensamento de matriz antiontológica, antirrevolucionária, antitotalidade, antimétodo e irracionalista direcionada para crítica aos paradigmas teóricos da modernidade. É um tipo de pensamento que reforça a subjetividade e a hegemonia ideocultural do capitalismo em sua fase tardia com íntimas conexões com a fragmentação, o efêmero e o manipulatório. Nesse sentido, o pensamento pós-moderno é a lógica cultural do capitalismo em crise, resumindo a realidade aos símbolos, imagens, jogos de linguagem, redes e signos, ou seja, constrói-se uma semiologização do real por meio de uma cultura do simulacro (JAMESON, 1991) para mascarar os determinantes sociais presentes na exploração do trabalho e na apropriação privada.

	2.1: Décadas de 30-50; 2.2: Décadas de 60-70; 2.3: Décadas de 80-90; Unidade 3: A Questão Social no Século XXI e o Serviço Social 3.1: A reestruturação produtiva e suas implicações na sociedade; 3.2: O século XXI e as expressões da questão social; 3.3: O Brasil frente às transformações no mundo do trabalho; 3.4: Desigualdade, exploração, vulnerabilidade e risco; 3.5: Questão social e as especificidades regionais; 3.6: O perfil do profissional de Serviço Social, considerando as facetas da questão social na contemporaneidade.	
	Nome da disciplina: Acumulação capitalista e questão social Unidade1: Capitalismo:Desigualdade e Exclusão Social 1.1 O modo de produção capitalista e os processos de acumulação de capital 1.2 As contradições do sistema capitalista e suas consequências sociais 1.3O modelo Taylorista/Fordista: limites e possibilidades para a classe trabalhadora. 1.4.Reestruturação produtiva do capitalismo e suas implicações na sociedade contemporânea. UNIDADE 2: EXPRESSÕES CONTEMPORÂNEAS DA DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL 2.1 Questões sociais: o surgimento do conceito na literatura sociológica. 2.2 Manifestações da questão social no contexto societário ao longo da história do capitalismo	ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995. CASTEL, Robert. Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. IAMAMOTO, M. V. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. BARBOSA. Alexandre de Freitas. O mundo globalizado. São Paulo: Contexto:2010.

IES 2	Nome da disciplina: Serviço Social e a Questão Social (Políticas Públicas) Análise do serviço social na cena contemporânea: realidade neoliberal e globalizada, no marco de transformações no mundo do trabalho, na economia, na política e na cultura brasileira. Cenário de novas condições e espaços de trabalho para o assistente social.	RUSCHEINSKY, ALOISIO. Metamorfoses Da Cidadania. São Paulo: Unisinos. Pinsky, Jaime (org.). Práticas de Cidadania. Pearson/Virtual. MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: identidade e alienação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
IES 3	Nome da disciplina: Acumulação Capitalista e Desigualdade Social 1.Acumulação Capitalista. Reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural. 2. Desigualdade social. 3. A constituição dos direitos humanos e sociais no contexto brasileiro, na formação democrática e cidadã.	—
IES 4	Nome da disciplina: Acumulação Capitalista e Desigualdade Social 1. A construção dos direitos humanos e constituição federal da república de 1988; 2. As várias fases do capitalismo; 3. As várias formas da desigualdade; Do feudalismo ao capitalismo.	NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e Serviço Social. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. DE PAULA FALEIROS, Vicente. Globalização correlação de forças e Serviço Social. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2013. VILLELA IAMAMOTO, Marilda. Serviço Social em tempo de capital fetiche - capital financeiro, trabalho e questão social. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
	Nome da disciplina: Questão social e Serviço Social 1. Análise dos elementos conjunturais presentes na realidade; 2. Manifestações da questão social brasileira; 3. O surgimento da Questão Social; Questão Social Brasileira e o Serviço Social.	PASTORINI, Alejandra. Categoria "Questão Social" em debate, A. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. SOARES SANTOS, Josiane. "Questão Social": particularidades no Brasil. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. GOMES, CLÁUDIA. Em Busca do Consenso. 1 Ed. Rio de Janeiro : Lumen Juris, 2013.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Na instituição 1 existem duas disciplinas relacionadas à matéria acumulação capitalista e desigualdades sociais e os conteúdos trabalhados são: a origem e os determinantes da questão social e da produção capitalista, os conceitos de classes sociais; a complexificação da questão social na subjetividade da classe trabalhadora; a questão Social no Brasil e a profissionalização do Serviço Social; a questão social no Século XXI e o Serviço Social; a reestruturação produtiva e suas implicações na sociedade; o século XXI e as expressões da questão social; o Brasil frente às transformações no mundo do trabalho; a desigualdade, exploração, vulnerabilidade e risco; a questão social e as especificidades regionais; o perfil do profissional de Serviço Social, considerando as facetas da questão social na contemporaneidade.

Diante disso, identifica-se um conteúdo com uma aproximação com as orientações das Diretrizes Curriculares/1996, todavia, as referências utilizadas não contemplam o conteúdo em sua totalidade, apresentando a ausência dos clássicos da formação sócio-histórica brasileira para fundamentar as especificidades da questão social no Brasil, bem como apresentam debates e referências bibliográficas de correntes teóricas ligadas ao positivismo.

Além disso, são incorporados no conteúdo os conceitos de risco e vulnerabilidade por meio de referência advinda da escola francesa de sociológica cuja compreensão de desigualdade resume-se ao indivíduo e a inserção destes ao mercado de trabalho, compelindo a pobreza, diante disso, a uma questão moral advinda do desemprego. Essa concepção é incorporada pelos organismos multilaterais nas orientações para o Estado, de como ele deve agir perante as políticas sociais.

A concepção de vulnerabilidade passa a ser relacionada unicamente aos critérios de renda e consumo para aquisição de uma condição de vida que garanta ao menos a nutrição e outras necessidades básicas. Logo, a discussão acerca do risco social e vulnerabilidade passam a oferecer sustentação a uma intervenção pública incorporada nas agendas dos governos para resumir as políticas sociais a políticas compensatórias, isso expressa, uma focalização e seletividade da proteção social, particularmente na política de assistência social (MARTINS, 2012, p. 90).

A IES 2 na disciplina sobre acumulação capitalista e a desigualdade social direciona seu conteúdo para análise do serviço social na cena contemporânea, a realidade neoliberal e globalizada, no marco de transformações no mundo do trabalho,

na economia, na política e na cultura brasileira e o cenário de novas condições e espaços de trabalho para o assistente social. Portanto, não contempla as orientações e os assuntos orientados pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais, das perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiárias e industrial, as perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações socioambientais, a constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil, a constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais e as elações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários.

As referências além de não conter os clássicos sobre a acumulação capitalista e a formação social e histórica do Brasil, também apresenta uma vertente eclética com conteúdos relacionados ao positivismo, retirando o debate sobre a contradição capital x trabalho e concentrando os assuntos em análise micro sobre as metamorfoses da cidadania, a identidade profissional e a globalização.

A IES 3 tem um conteúdo voltado para o debate da acumulação capitalista, a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural, a desigualdade social e a constituição dos direitos humanos e sociais no contexto brasileiro, na formação democrática e cidadã, mas menciona o debate sobre a contradição do capitalismo, sobretudo sobre a desigualdade como resultado direto da exploração do trabalho.

A concepção de desigualdade volta-se para o conceito de pobreza e exclusão na direção da formação de uma cidadania burguesa, nesse sentido, o conteúdo programático não destaca a contradição capital-trabalho na apreensão e no tratamento da questão social, bem como as manifestações dessa questão social com a formação social e histórica brasileira. Portanto, há um comprometimento da relação entre singularidade-particularidade-universalidade dos conteúdos com foco apenas no imediato sem a relação com a totalidade.

A IES 4 possui duas disciplinas relacionadas à matéria acumulação capitalista e a desigualdade social e os conteúdos estudados são: a construção dos direitos humanos e constituição federal da república de 1988; as várias fases do capitalismo; as várias formas da desigualdade do feudalismo ao capitalismo; a análise dos elementos

conjunturais presentes na realidade; a manifestações da questão social brasileira; o surgimento da questão social e o Serviço Social.

O conteúdo utilizado pela instituição não menciona a contradição capital-trabalho na apreensão e no tratamento da questão social. Por outro lado, há uma predominância de autores marxistas, porém, sem fazer referência aos clássicos e as suas obras, esses autores são: Florestan Fernandes; Caio Prado, Francisco de Oliveira, não contemplando, portanto, os fundamentos da formação sócio-histórica por meio de um debate plural sobre o surgimento do capitalismo e sua relação com o Brasil.

Em linhas gerais, duas das IES aproximam-se da orientação referente à matéria acumulação capitalista e desigualdade capitalismo presente nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, mas em contrapartida apresentam referências sem as fontes clássica e de forma eclética. O debate sobre a questão social em duas instituições não está articulado à contradição capital x trabalho, sobretudo as particularidades da formação social e histórica do Brasil. Pelo contrário, desigualdade passa a ser tratada como pobreza, vulnerabilidade e risco social, ocasionados pelo desemprego e não pelas contradições capitalistas.

Logo, há uma indicação em três instituições da análise sobre a questão social não está relacionada ao ser social, as classes e os movimentos sociais. Duas instituições apresentam um conteúdo desarticulado das determinações estruturais e com incompatibilidade com suas referências bibliográficas.

Essas lacunas fortalecem um perfil profissional fragmentado e direcionado para atuar sobre ramos das políticas sociais. Os profissionais, diante disso, passam a confundir a questão social como o objeto de intervenção as políticas sociais. Sendo assim, esse tipo de formação profissional está direcionado para a setorialização da questão social e para microatuação a partir da demanda advinda do Estado e suas cartilhas de recomendações.

Destarte, foi possível verificar, no conjunto do conteúdo analisado e apresentado, a prevalência de tendências teórico metodológicas com base no positivismo ainda que, a presença do marxismo, também, seja registrada, embora de forma residual contando referências mínimas de autores ligado a essa corrente. Pelo contrário há predominância são de fontes do positivismo em concordância com o neoliberalismo de forma eclética. Cabe mencionar, além disso, que a literatura do Serviço Social só aparece nas disciplinas sobre questão social e política social. Embora,

a profissão tenha reconhecida produção no que tange ao debate sobre Estado, formação sócio histórica brasileira, economia política.

Quadro 21: Disciplina Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos ofertada nos cursos de Serviço Social no Ensino à Distância

IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Introdução ao Serviço Social Unidade 1 Evolução histórica da Profissão 1.1 A gênese do Serviço Social 1.2 Surgimento do Serviço Social na América Latina e no Brasil Unidade 2 O Serviço Social como Profissão 2.1 O reconhecimento do Ensino de Serviço Social, o Reconhecimento Legal de Profissão, Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão. 2.2 Surgimento dos Órgãos Associativos e representativos da categoria.	CASTRO, Manuel Henrique. História do serviço social na América Latina. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. Que é serviço social. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. IAMAMOTO, M. V. e Carvalho, R. Relações sociais e serviço social no Brasil. São Paulo, Cortez/Celats, 1983. WEFFORT, Francisco. Formação do pensamento político brasileiro: ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2006. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/978850810
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos- Metodológicos do Serviço Social I Unidade 1 – A Profissionalização Do Serviço Social e suas condicionantes histórico-culturais. 1.1 Historicidade: relação entre capitalismo monopolista e as protoformas do Serviço Social. 1.2 As vertentes europeia e americana: sua relação com a Doutrina da Igreja e com as protoformas do Serviço Social. Unidade 2 Os Principais aportes Teóricos do Pensamento Conservador no Serviço Social 2.1 Positivismo e Funcionalismo: As Categorias do Pensamento Positivista e Funcionalista, o Projeto Positivista e Funcionalista de Sociedade e a influência de ambos na profissionalização do Serviço Social. 2.1.1 A abordagem individual: valores postulados e	BARTLET, Harriet. A base do serviço social. São Paulo: Thomson Learning, 2011. ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. O que é serviço social. 6ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. IAMAMOTO, M. V. e Carvalho, R. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo, Cortez/Celats, 1983. HINAZZO, Suzana Salete Raimundo. Epistemologia das ciências sociais. Curitiba: Intersaberes, 2013. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582126

	procedimentos metodológicos. 2.2 Psicologismo, pragmatismo e a elaboração da abordagem de grupo. 2.2.1 A abordagem grupal: valores postulados e procedimentos metodológicos. Unidade 3– O Serviço Social entre as décadas de 30 e 50.	
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos-Metodológico do Serviço Social II Unidade 1: Desenvolvimento de Comunidade nos Estados Unidos e sua influência no Brasil. 1.1 Trajetória histórica do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. 1.2 Concepções e prática a partir do modelo norte-americano de trabalho em comunidades. Unidade 2: O processo de renovação/modernização do Serviço Social e o Movimento de Reconceituação. 2.1 Conjuntura sócio-histórica política e ideológica do período: a imbricada relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. 2.2 Enfoques básicos, tendências e representantes na América Latina e no Brasil. 2.3 Crítica Conservadora à reconceituação. Unidade 3: Construções teórico-metodológicas expressas no processo de Renovação 3.1 A perspectiva modernizadora e o processo de reatualização do conservadorismo: 3.1.1 Seminários de Teorização do Serviço Social: Araxá, Sumaré, Teresópolis e Alto da Boa Vista. 3.2 O Documento do Sumaré e	IAMAMOTO, Marilda Villela. Relações sociais e serviço social no Brasil. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e conservadorismo no serviço social. São Paulo, Cortez, 1992. SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord.). Serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

	a interlocução com a Fenomenologia Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos-Metodológicos do Serviço Social III Unidade 1: Análise da trajetória da interlocução do Serviço social com a tradição marxista e seus rebatimentos sobre as elaborações teórico-metodológicas da profissão. Unidade 2: O Projeto Profissional de Ruptura 2.1 As produções teóricas da década de 80; 2.2 O III Congresso Brasileiro de Assistência Social; Unidade 3 Análise teórico-metodológica de experiências profissionais pautadas na tradição marxista. 3.1 Proposta Metodológica de Ruptura 3.2 Método BH	NETTO, J. P. Ditadura e serviço social. São Paulo: Cortez, 1995. IAMAMOTO, Marilda Vilela. Renovação e conservadorismo no serviço social. São Paulo: Cortez, 2004. SILVA E SILVA, M. O. (Coord.). O Serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995. PINSKY, Jaime. O Brasil no contexto: 1987-2007. São Paulo: Contexto, 2207. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788572443531
IES 2	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social Análise do processo histórico do serviço social no contexto da realidade social capitalista. O pensamento dos precursores do serviço social e a institucionalização da profissão. O serviço social europeu, norte-americano e seus rebatimentos na América Latina.	BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Pearson/Virtual. CASTRO, M. M. História do serviço social na América Latina. Trad. José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006. IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. Relações sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez e Celats, 1982.
	Nome da disciplina: Serviço Social: Surgimento e Institucionalização no Brasil Emergência da questão social no Brasil. Formas de enfrentamento pelo Estado brasileiro em suas relações com as classes sociais. A ação social da Igreja. A emergência e institucionalização do serviço social, no Brasil. Formação do mercado de trabalho do assistente social e modelos de intervenção profissional.	CBCISS. Teorização do Serviço Social. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986. IAMAMOTO, MARILDA VILLELA. O Serviço Social Na Contemporaneidade. São Paulo: cortez. NETTO, J. P. Ditadura e Serviço Social: análise do Serviço Social no Brasil pós 64. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

	Nome da disciplina: Teoria Geral do Serviço Social A constituição e o desenvolvimento da profissão na divisão sociotécnica do trabalho. A inserção e a especificidade do serviço social.	GUERRA, Y. A instrumentalidade do Serviço Social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. IAMAMOTO, M.V. Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998. IAMAMOTO, M.V. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Bandura, Albert; Azzi, Roberta Gurgel; Polydoro, Soely. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Pearson/Virtual.
	Nome da disciplina: Serviço Social e Realidade Regional As atuais demandas da profissão a partir de uma análise do contexto socioeconômico-político-cultural presente nas instituições, espaços socioinstitucionais de trabalho do assistente social, compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas municipal e regional. O serviço social e a questão ambiental na região.	DOWBOR, Ladislau. O que é poder local. São Paulo: Brasiliense, 2008. Zuffo, João Antônio. A Sociedade e a Economia no Novo Milênio: os empregos e as empresas no turbulento alvorecer do século XXI: macroeconomia e empregos - Livro 2. Pearson/Virtual. SINGER, PAUL. Introdução A Economia Solidaria: São Paulo: Perseu Abramo. Bernardi, J. A organização municipal e a política urbana. IBPEX Bento, L. V. Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização. Manole. Buckley, G., Salazar-Xirinachs, J. M., Michael Henriques; tradução Ilka Maria de Oliveira Santi, Pedro Barros. A promoção de empresas sustentáveis IBPEX. Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes. Território plural. Atica, 2003.
IES 3	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I 1. Definição de serviço social. Considerações sobre o surgimento do serviço social na América Latina. 2. A organização política e acadêmica da categoria. 3. Os espaços ocupacionais no mercado de trabalho na contemporaneidade. 4. Fontes teóricas e filosóficas que fundamentam historicamente o serviço social. 5. Serviço social enquanto fenômeno concreto e histórico. 6. Fundamentos teóricos. Suas	REISDORFER, Lara Aparecida L.; SANTINI, Maria Angela; MALVEZZI, Rosane Aparecida B.; LAZZARINI, Juliane; LOPES, Marines Selau. Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2014.

	expressões no campo das ciências humanas e sociais. 7. O Processo sócio-histórico da emergência do serviço social na Europa e nos Estados Unidos frente à expansão do sistema capitalista. 8. A origem do serviço social latino-americano e brasileiro e as principais influências teórico-metodológicas. 9. A intervenção profissional dos anos 1930 a 1950.	
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II 1. As transformações mundiais ocorridas no segundo pós-guerra. 2. O saber e o fazer profissional e seus significados no período de 1950 a 1980 refletindo o movimento de reconceituação da América Latina e suas expressões no Brasil. 3. As principais vertentes que influenciaram o serviço social nesse contexto. 4. A emergência da questão social no modo de produção capitalista e sua relação com o serviço social. 5. As múltiplas expressões da questão social no cenário contemporâneo e suas implicações na realidade brasileira rural e urbana. 6. O exercício profissional no enfrentamento das expressões da questão social.	GOES, Adarly, Rosana Moreira. Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II. Editora: Person Education do Brasil, São Paulo, 2010.
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III 1. O significado ontológico-social do trabalho na constituição do ser social. 2. O trabalho enquanto atividade humano-genérica. 3. O trabalho na contemporaneidade praxis, objetivações humanas e a construção da subjetividade.	FERREIRA, Claudia Maria. Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II. Editora: Person Education do Brasil, São Paulo, 2010.

	4. Trabalho alienado e sociabilidade no capitalismo. 5. Leitura da teoria social de Marx e pensadores vinculados à tradição marxista.	
IES 4	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos Teóricos e Históricos e Metodológicos do Serviço Social I 1.As condições Históricas para o surgimento do Serviço Social; 2.As condições Históricas: as práticas sociais e osurgimento do Serviço Social no âmbito Nacional; 3.As influências filosóficas e sociológicas no Serviço Social; 4. O Serviço Social seus conceitos.	MONTAÑO, Carlos. Natureza do serviço social, A - um ensaio sobre sua gênese, a "especificidade" e a sua. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. SIMIONATTO, Ivete. Gramsci - sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. VILLELA I, Marilda. Relações sociais e serviço social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos Teóricos e Históricos e Metodológicos do Serviço Social II 1.A realidade brasileira nos "anos dourados"; 2.O desenvolvimentismo sociedade brasileira na década de 1950 e a busca por mudanças no Serviço Social; 3.Período Ditatorial; 4.Tendências e possibilidades para a profissão	GERALDO DE AGUIAR, Antônio. Serviço Social e Filosofia - das origens a Araxá. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social - uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. ESCORSIM NETTO, Leila. Conservadorismo clássico, O - elementos de caracterização e crítica. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos Teóricos e Históricos e Metodológicos do Serviço Social III 1.A redemocratização da sociedade brasileira e suas determinações junto a profissão; 2.Direção teórico metodológica do Serviço Social; 3.O movimento de reconceituação da profissão; 4.Serviço Social na Contemporaneidade.	VILLELA IAMAMOTO, Marilda. Renovação e conservadorismo no serviço social - ensaios críticos. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. ESCORSIM NETTO, Leila. Conservadorismo clássico, O - elementos de caracterização e crítica. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. VILLELA IAMAMOTO, Marilda. Relações sociais e serviço social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Na IES 1 existem quatro disciplina relacionadas aos Fundamentos Históricos e

Teórico-metodológicos do Serviço Social e os assuntos contemplados são: a evolução da história da profissão; a profissionalização do serviço social e suas condicionantes histórico-culturais; as categorias do pensamento positivista e funcionalista de Sociedade e a influência de ambos na profissionalização do serviço social, o serviço Social entre as décadas de 30 e 50; o desenvolvimento de comunidade nos Estados Unidos e sua influência no Brasil; o processo de renovação/modernização do Serviço Social e o Movimento de Reconceituação e a análise da trajetória da interlocução do Serviço social com a tradição marxista e seus rebatimentos sobre as elaborações teórico-metodológicas da profissão.

Diante do exposto, nota-se nos conteúdos com um distanciamento das orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, haja vista esses assuntos seguirem uma lógica sequencial da história da profissão sem a articulação com a conjuntura, com o capitalismo e as transformações societárias que interferem na demanda da burguesia e da classe trabalhadora para com a profissão. São conteúdos tratados de forma isolados por meio de referências que não contemplam o assunto em sua totalidade, além disso, não se menciona a conjuntura da autocracia burguesa, a redemocratização do país e o neoliberalismo e seus desdobramentos para o Serviço Social, bem como a análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social.

Sendo assim, os assuntos não contemplam o debate sobre as contribuições do método marxista para o Serviço Social e as referências utilizadas aproximam-se da base positivista e pós-moderna ao referenciar a epistemologia das ciências sociais e a formação do pensamento político brasileiro por meio de ideias e personagens. Logo, as referências tendência para uma apropriação da disciplina por vertentes ecléticas que caminham no campo do pensamento conservador e neoconservador.

A IES 2 tem quatro disciplinas referente à matéria aos Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social e os assuntos trabalhados são: análise do processo histórico do serviço social no contexto da realidade social capitalista; o pensamento dos precursores do serviço social e a institucionalização da profissão; o serviço social europeu, norte-americano e seus rebatimentos na América Latina, a emergência da questão social no Brasil; as formas de enfrentamento pelo Estado brasileiro em suas relações com as classes sociais; a ação social da Igreja; a emergência e institucionalização do serviço social no Brasil; a formação do mercado de trabalho do

assistente social e modelos de intervenção profissional; a constituição e o desenvolvimento da profissão na divisão sociotécnica do trabalho; a inserção e a especificidade do serviço social; as atuais demandas da profissão a partir de uma análise do contexto socioeconômico-político-cultural presente nas instituições, espaços socioinstitucionais de trabalho do assistente social, compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas municipal e regional e o serviço social e a questão ambiental na região.

O conteúdo apresentados demonstram está de acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, todavia, as referências utilizadas não parte das fontes originais e possuem tendências teórico-metodológicas voltadas para o pensamento conservador cientificista expresso no positivismo, isso pode ser visualizado no conteúdo sobre o pensamento social que é tratado por meio de uma referência bibliográfica destinada para o debate da teoria social cognitiva e o seus conceitos básicos.

Além disso, identifica-se nas referências uma influência da ideologia neoliberal por meio de fontes baseadas na fenomenologia e no pensamento pós-moderno com obras que tratam sobre o que é poder local, a sociedade e a economia no novo Milênio: os empregos e as empresas no turbulento alvorecer do século XXI: macroeconomia e empregos; a economia solidaria; a organização municipal e a política urbana; a governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização, a promoção de empresas sustentáveis e o território plural.

A IES 3 possui três disciplinas sobre os Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social e os assuntos estabelecidos são: a definição de serviço social; as considerações sobre o surgimento do serviço social na América Latina; a organização política e acadêmica da categoria; os espaços ocupacionais no mercado de trabalho na contemporaneidade; as fontes teóricas e filosóficas que fundamentam historicamente o serviço social; o Serviço social enquanto fenômeno concreto e histórico; os fundamentos teóricos, as suas expressões no campo das ciências humanas e sociais; o processo sócio-histórico da emergência do serviço social na Europa e nos Estados Unidos frente à expansão do sistema capitalista; a origem do serviço social latino-americano e brasileiro e as principais influências teórico-metodológicas; a intervenção profissional dos anos 1930 a 1950; as transformações mundiais ocorridas no segundo pós-guerra, o saber e o fazer profissional e seus significados no período de

1950 a 1980 refletindo o movimento de reconceituação da América Latina e suas expressões no Brasil; as principais vertentes que influenciaram o serviço social nesse contexto, a emergência da questão social no modo de produção capitalista e sua relação com o serviço social; as múltiplas expressões da questão social no cenário contemporâneo e suas implicações na realidade brasileira rural e urbana; o exercício profissional no enfrentamento das expressões da questão social, o significado ontológico-social do trabalho na constituição do ser social; o trabalho enquanto atividade humano-genérica; o trabalho na contemporaneidade práxis, objetivações humanas e a construção da subjetividade; o trabalho alienado e sociabilidade no capitalismo e a leitura da teoria social de Marx e pensadores vinculados à tradição marxista.

Os conteúdos apresentados estão próximos das recomendações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, entretanto, as referências mostram-se incompletas. Isso demonstra uma incompatibilidade entre os conteúdos e as bibliográficas básicas utilizadas nas disciplinas pelos os alunos e os docentes. Nesse sentido, enfatiza-se que as disciplinas da IES 3 só tem como referência uma apostila em formato de livro elaborado pela própria instituição e distribuído em todo o país, utilizado como a propaganda da instituição em prol da distribuição do seu material de forma “gratuita” para seus alunos.

Na IES 4 contém três disciplinas no tocante ao Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social e os assuntos presentes no programa das disciplinas são: as condições históricas para o surgimento do Serviço Social; as condições Históricas: as práticas sociais e o surgimento do Serviço Social no âmbito Nacional; as influências filosóficas e sociológicas no Serviço Social; o Serviço Social seus conceitos; a realidade brasileira nos “anos dourados”; o desenvolvimentismo sociedade brasileira na década de 1950 e a busca por mudanças no Serviço Social; período ditatorial; as tendências e possibilidades para a profissão; a redemocratização da sociedade brasileira e suas determinações junto a profissão; a direção teórico metodológica do Serviço Social; o movimento de reconceituação da profissão e o serviço Social na Contemporaneidade.

Duas instituições indicam nos seus conteúdos o tratamento do Serviço Social a partir dos fundamentos que lhe dão origem e caracterizam seu desenvolvimento: a estruturação da sociedade capitalista – modo de produção, formas de produção e

reprodução sociais, desigualdades, questão social e políticas sociais, mas suas referências são incompletas e incompatíveis com a proposta de conteúdo, apresentando tendências ecléticas aparadas no pensamento conservador e neoconservador, nesse sentido, não atende a perspectiva de totalidade não estando ancorado no pensamento marxiano.

Duas instituições apresentam nos seus conteúdos uma cronologia desarticulada dos aspectos macrossocietários e dos determinantes sociais que envolvem a conjuntura política, economia, social e culturais internacionais e brasileiras. Sendo assim, são assuntos endógenos resumidos ao próprio Serviço Social, deixando de abordar com a conjuntura de crise da autocracia burguesa e sua relação com a renovação do Serviço Social, bem como os desdobramentos das influências fenomenológica e marxista sobre a profissão, comprometendo a partir disso, a compreensão sobre o método, a relação teoria e prática e apontando tendências teóricas do pensamento conservador positivista, fenomenológico e pós-moderno.

Portanto, a abordagem do conteúdo de três instituições é pela cronologia histórica do Serviço Social sem uma relação estrutural com a realidade. Sendo assim, o conteúdo e as referências bibliográficas propostas pelas instituições de ensino apresentam elementos ecléticos que não articula realidade e o surgimento da profissão a partir do estágio capitalista monopolista. Uma instituição trás uma direção no conteúdo e nas referências voltada para o pensamento pós-estruturalista com obras de autores que abordam os assuntos relacionados ao poder local, a macroeconomia e empregos; a economia solidária; a eficiência, a promoção de empresas sustentáveis e o território plural.

Essas referências orientam e legitimam intelectualmente as modalidades mais elementares de enfrentamento da “questão social” propagado pela classe dominante alicerçada na tradição intelectual do pensamento conservador, seu objetivo é subsidiar a unidade estratégica entre as perspectivas “pública” e “privada” no confronto do Estado burguês no capitalismo monopolista. Encontra-se nessa naturalização da sociedade os princípios que adapta a tradição conservadora às exigências do capital, isso significa dizer que ao naturalizar a sociedade, a tradição em tela é compelida a buscar uma especificação do ser social que só pode ser encontrada na esfera moral (NETTO, 2011).

Quadro 22: Disciplina Processo de Trabalho ofertada nos cursos de Serviço Social no Ensino à Distância

IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Processo de Trabalho do Serviço Social I Unidade 1 A centralidade do trabalho 1.1 Proposta teórico-metodológica de Marx sobre trabalho 1.2 Tradição Marxista: as interpretações sobre trabalho no século XX Unidade 2 Transformações do trabalho no século XX: implicações no serviço social 2.1 Transformações operadas no universo do trabalho nos marcos da reestruturação produtiva	HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1995. MARX, Karl. O capital. São Paulo: Abril cultural, 1983. MOTA, Ana. Elizabeth (Org.). A nova fábrica de consensos. São Paulo, Cortez, 1998. ALBECHE, Deysi Lange. Universidade e sociedade: visões de um Brasil em construção. Caxias do Sul: Educ, 2012. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788570616401%20B I
	Nome da disciplina: Processo de Trabalho e Serviço Social II Unidade 1 Transformações histórico-conjunturais no mundo do trabalho e as demandas para o Serviço Social. 1.1 O debate da prática profissional nas novas conjunturas do mundo do trabalho 1.2 Serviço Social na contemporaneidade Unidade 2 Os espaços de exercício profissional. Estado, Sociedade e as demandas nos novos cenários de intervenção. 2.1 As organizações públicas como espaço de trabalho 2.2 As organizações privadas e a inserção do assistente social 2.3 As organizações não governamentais enquanto campo de trabalho	ANTUNES, Ricardo. Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. IAMAMOTO, Marilda. Vilela. Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. MOTA, Ana. Elizabeth. A nova fábrica de consensos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. OLIVEIRA, Fátima Baima de. Saúde, previdência e assistência social. São Paulo: Pearson Prentice Hall 2007.
	Nome da disciplina: Orientações para prática profissional Unidade 1 – O espaço de realização da prática	ALBUQUERQUE, José Augusto G. Instituição e poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. GENTILLI, Raquel de Matos Lopes. Representações e práticas: identidade e

	1.1 -Instituições e as relações internas de poder. Instituições como espaço privilegiado do exercício profissional: limites, desafios e possibilidades. 1.2 Competências e habilidades do assistente social: o espaço profissional do serviço social Unidade II A dimensão ético-política do agir profissional 2.1O princípio ético no exercício profissional do assistente social 2.2 Estratégias de ação profissional UNIDADE 3 – INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL. 3.1 Principais técnicas de educação e organização populares. 3.2 Produção de informações. 3.3 Registro e documentação. Diretrizes do estágio curricular supervisionado. Orientações sobre a inserção nos campos de estágio.	processo de trabalho no Serviço Social. ed. São Paulo: Veras, 2006. MAGALHÃES, Selma Marques. Avaliação e linguagem: relatórios, laudos e pareceres. 2. ed. São Paulo: Veras, 2006. OYAMA, Thaís. A arte de entrevistar bem. São Paulo: Contexto, 2008. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788572443913
IES 2	Nome da disciplina: Perspectivas Profissionais em Serviço Social As dimensões do trabalho do assistente social: a dimensão técnicooperativa. Os instrumentais técnico-operativo do serviço social. Atribuições, particularidades e implicações do trabalho do assistente social na esfera pública, privada e em organizações não governamentais. Relações de poder e hegemonia na dinâmica institucional.	HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. IAMAMOTO, M.V. Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998. PONTES, R. N. Mediação e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995. Martinelli, Dante Pinheiro; Joyal, André. Desenvolvimento Local e o Papel das Pequenas e Médias Empresas. Pearson/Virtual. Arantes, Elaine Cristina; Halicki, Zélia. Empreendedorismo e Responsabilidade Social. Pearson/Virtual. Yunus, Muhammad. Um Mundo sem Pobreza: a empresa social e o futuro do capitalismo. Pearson/Virtual.
	Nome da disciplina: Consultoria em Trabalho Social A demanda de consultoria em serviço social como um processo de trabalho e como forma indireta de prestação de serviços a órgãos	CASTEL, R. Desigualdade e questão social. São Paulo: Educ, 1997. FALEIROS, V. P. Estratégias em serviço social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. VASCONCELOS, A. M. Relação teoria/prática: o processo de assessoria / consultoria e o serviço social. Separata de Serviço Social & Sociedade., São Paulo, .nº

	governamentais, não governamentais e empresas privadas. O assistente social como responsável pela execução de atividade instrumental.	56, p. 114-134, mar. 1998. SERTEK, Paulo; GUINDANI, Roberto Ari; MARTINS, Tomás Sparano. Administração e planejamento estratégico. IBPEX. ASSEN, Marcel Van; VAN DER BERG, Gerben; PIETERSMA. Modelos de Gestão. Pearson.
	Nome da disciplina: Comportamento Humano nas Organizações Conceituação de organização enquanto espaço relacional de grupos. Os atores sociais junto à equipe multi ou interdisciplinar. Atenção à qualidade de vida e bem-estar social do trabalhador.	Robbins, Stephen P. Fundamentos do Comportamento Organizacional - 8ª edição Pearson Virtual SIQUEIRA, Mirlena Maria Matias. Medidas do comportamento organizacional: São Paulo: Virtual / ARTMED. Robbins, Stephen P Fundamentos do Comportamento Organizacional - 7ª edição Pearson Virtual. BIANCHETTI Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Papirus. BUCKLEY, Graeme; SALAZAR-XIRINACHS, José Manuel; HENRIQUES, Michael. A promoção de empresas. Tradução Ilka Maria de Oliveira Santi, Pedro Barros. sustentáveis. IBPEX.
	Nome da disciplina: Seminários do Exercício Profissional O assistente social como trabalhador e o processo de trabalho do assistente social. O trabalho profissional e seus constituintes básicos: o objeto, os meios, as atividades e o produto. O trabalho competente: conhecimento teórico, desvelamento da realidade social e proposições de ações profissionais. A produção do conhecimento em serviço social.	FALEIROS, V. P. Estratégias em serviço social. São Paulo: Cortez, 1998. GENTILLI, R. Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social. São Paulo: Veras, 1998. SERRA, R. M. S. Crise de materialidade no serviço social: repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000. VASCONCELOS, E. M. Serviço social e interdisciplinaridade. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, v. 54, 1997.
IES 3	Nome da disciplina: Serviço Social e Processo de Trabalho 1. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do serviço social na divisão sociotécnica do trabalho, enquanto uma especialidade do trabalho coletivo. 2. O trabalho do assistente social frente aos novos padrões da acumulação capitalista e a regulação social. 3. As demandas postas ao serviço social nos diversos espaços ocupacionais.	GONÇALVES, Amanda Boza; KERNKAMP, Clarice da Luz. Processos de Trabalho e Serviço Social. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2013.

	Nome da disciplina: Comunicação na Prática do Assistente Social 1. Conceito de comunicação. 2. Práticas comunicacionais. 3. Comunicação popular e comunitária no Brasil. 4. Novas tecnologias em comunicação e serviço social. 5. Comunicação e práxis profissional do Assistente Social. 6. Utilização de técnicas de comunicação na prática profissional. 7. Técnicas de produção textual.	FERREIRA, Lucélia da Silva. Comunicação na prática do assistente social. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2016.
IES 4	Nome da disciplina: Trabalho e Sociabilidade 1. Mutações no mundo do trabalho; 2. O conceito de mundo do trabalho; O trabalho na contemporaneidade; 3. Teoria do trabalho	FREIRE, Lúcia. Serviço Social na reestruturação produtiva, O - espaços, programas e trabalho profissional . 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2010. LESSA, Sérgio. Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo . 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013. VILLELA IAMAMOTO, Marilda. Trabalho e indivíduo social. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
	Nome da disciplina: Serviço Social e Processo de Trabalho 1. A categoria trabalho e o Serviço Social; 2. Processos de Trabalho e Serviço Social; 3. Serviço social: profissão integrante da divisão sócio técnica do trabalho.	ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. DE PAULA FALEIROS, Vicente. Saber profissional e poder institucional. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. ALMEIDA, Ney Luiz T. de. SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS. 1 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 as disciplinas relacionadas à matéria Processo de Trabalho do Serviço Social devem contemplar os assuntos:

O trabalho como elemento fundante do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as

demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio (ABEPSS, 1996, p.17).

A IES 1 tem 3 disciplinas relacionadas à matéria Processo de Trabalho do Serviço Social, os assuntos trabalhados são: a centralidade do trabalho; a tradição marxista: as interpretações sobre trabalho no século XX, as transformações do trabalho no século XX: implicações no serviço social, as transformações histórico-conjunturais no mundo do trabalho e as demandas para o Serviço Social, o debate da prática profissional nas novas conjunturas do mundo do trabalho, o Serviço Social na contemporaneidade, os espaços de exercício profissional. Estado, Sociedade e as demandas nos novos cenários de intervenção, as organizações públicas como espaço de trabalho, as organizações privadas e a inserção do assistente social, o espaço de realização da prática; a dimensão ético-política do agir profissional, a produção de informações, Diretrizes do estágio curricular supervisionado, as orientações sobre a inserção nos campos de estágio e as principais técnicas de educação e organização populares.

Diante do exposto, identifica-se um conteúdo aproximado das orientações das Diretrizes Curriculares de 1996, entretanto, não contemplar a instrumentalidade (dimensão ético-político, técnico-operativa e teórico-metodológica) de uma forma articulada. No tocante as referências há uma predominância de autores marxistas, mas nas disciplinas direcionada para a prática profissional a tendência teórica tem como alicerce o positivismo e o pensamento pós-moderno com obras cujos assuntos voltam-se para arte de entrevistar, as instituições e as relações internas de poder, a identidade profissional por meio de representações, os instrumentais são tratados como métodos de linguagem. Nesse sentido, nota-se uma incompatibilidade entre o conjunto das disciplinas e dos conteúdos com as referências ao equiparar processos de trabalho a espaços ocupacionais.

AIES 2 possui quatro disciplinas relacionadas à matéria Processo de Trabalho do Serviço Social e os conteúdos apresentados no programa de disciplina são: as perspectivas profissionais em Serviço Social, as dimensões do trabalho do assistente social: a dimensão técnico-operativa, os instrumentais técnico-operativo do serviço social, atribuições, particularidades e implicações do trabalho do assistente social na esfera pública, privada e em organizações não governamentais, as relações de poder e

hegemonia na dinâmica institucional, a demanda de consultoria em serviço social como um processo de trabalho e como forma indireta de prestação de serviços a órgãos governamentais, não governamentais e empresas privadas, o assistente social como responsável pela execução de atividade instrumental, a conceituação de organização enquanto espaço relacional de grupos, os atores sociais junto à equipe multi ou interdisciplinar, a atenção à qualidade de vida e bem-estar social do trabalhador.

Os conteúdos apresentam tendências teórico-metodológicas ecléticas que não traz a discussão sobre o modo de produção capitalista relacionada ao trabalho como categoria fundante do Ser Social. Além disso, percebe-se uma presença do pensamento pós-moderno ao tratar o ser social como ator social, retirando do debate da direção crítica sobre a luta de classe. A instrumentalidade é resumida a dimensão técnico-operativa, haja vista a predominância de conteúdos sobre os instrumentos, portanto, é um tipo de disciplina com a finalidade de formar um perfil técnico, mascarando a realidade e mostrando assuntos pautados na subjetividade.

As referências bibliográficas são possuem diferentes vertentes teórica perpassando com uma predominância de autores pós-modernos, fenomenológicos e funcionalistas, isso está presente em obras que tratam sobre o desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas, o empreendedorismo e a responsabilidade social, um mundo sem Pobreza: a empresa social e o futuro do capitalismo, desigualdade e questão social, Estratégias em serviço social, os fundamentos do comportamento organizacional e a promoção de empresas. Ademais, nas referências não possuem nenhuma obra original de autores clássicos no trato sobre a sociedade capitalista.

A IES 3 contém duas disciplinas relacionadas à matéria Processo de Trabalho no Serviço Social e os conteúdos abordados na disciplina são: as especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do serviço social na divisão sociotécnica do trabalho, enquanto uma especialidade do trabalho coletivo, o trabalho do assistente social frente aos novos padrões da acumulação capitalista e a regulação social, as demandas postas ao serviço social nos diversos espaços ocupacionais, o conceito de comunicação, as práticas comunicacionais, a comunicação popular e comunitária no Brasil, as novas tecnologias em comunicação e serviço social, a comunicação e práxis profissional do Assistente Social, a utilização de técnicas de comunicação na prática profissional e a técnicas de produção textual.

Nesse sentido, não existe nenhum conteúdo nessa matéria relacionado ao estágio, bem como o debate sobre a instrumentalidade é relegado ao segundo plano. Não existe nas referências nenhuma obra original clássica. Nota-se uma incompatibilidade entre os conteúdos e as referências. Essa última não dar conta da proposta de conteúdo. Nesse sentido, essa disciplina está sendo oferta por meio de uma única apostila em formato de livro, com os conteúdos resumidos, de certo modo, é um tipo de formação que acaba contribuindo com a ordem vigente e a demanda do mundo do trabalho oriunda do capitalismo.

Além disso, existe uma lacuna na apropriação dos fundamentos sociais, bem como uma presença de assuntos relacionados ao pensamento pós-moderno, como a linguagem, práticas de comunicação, o poder, as novas tecnologias de informação e a utilização de técnicas na “ação” profissional.

Na IES 4 existem duas disciplinas relacionada à Matéria Processo de trabalho no Serviço Social e os conteúdos utilizados são: as mudanças no mundo do trabalho; o conceito de mundo do trabalho; o trabalho na contemporaneidade; a teoria do trabalho, a categoria trabalho e o Serviço Social; os processos de Trabalho e Serviço Social, Serviço social: profissão integrante da divisão sócio técnica do trabalho.

Identifica, nessa instituição, um conteúdo que não relaciona o debate sobre o Estágio, a instrumentalidade a o trabalho profissional. As referências bibliográficas são predominantemente marxistas, mas não existe nenhuma a obra clássica do Marx, o que pode distorcer ou esvaziar o conteúdo original da obra.

Em linhas gerais, apenas uma disciplina menciona conteúdo relacionado ao Estágio, as demais não contemplam esse assuntos. Todas não apresentam a discussão articulada entre a instrumentalidade e suas dimensões, essa é resumida aos instrumentais técnicos. Duas apresentam lacunas na apropriação dos fundamentos ontológicos do Ser Social, mas seguem as orientações da ideologia neoliberal. Diante disso, as tendências teórico-metodológicas majoritárias estão voltadas para fenomenologia, existencialismo, funcionalismo e ao pensamento pós-moderno.

Essa é uma disciplina que deve está articulada ao núcleo do trabalho profissional das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 com conteúdo direcionado para profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social, no resgate dessa conjunção por meio do rigor

teórico-metodológico que permita atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão.

Mas, pelo contrário o debate volta-se para as demandas do mercado de trabalho com conteúdos e referências conectados com essa lógica. Trata-se de um conjunto de conteúdos e referências bibliográficas centradas na psicologização e no aperfeiçoamento da cientificidade baseada em um discurso do “empreendedor”, “do poder”, “da técnica”, do “ator social”. Enfatiza-se, diante disso, que a utilização de referências desse tipo deve-se a própria necessidade da própria burguesia em consolida-se como dominante.

Quadro 23: Disciplina pesquisa em Serviço Social ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Pesquisa em Serviço Social I Unidade 1 -Revisão de Metodologia Científica1. 1 Tipos de pesquisa científica.. 2 Apresentação e formatação da pesquisa científica: ABNT Unidade 2 A Pesquisa Social 2.1-O objeto e a problematização nas Ciências Sociais 2.2 A base conceitual da pesquisa social 2.3 A relação da pesquisa com a produção do conhecimento científico 2.4 O significado da pesquisa no Serviço Social Unidade 3 Questões teórico-metodológicas da estrutura do projeto de pesquisa 3.1 Definições e importância do projeto de pesquisa 3.2 O tema da pesquisa e sua relevância; o problema e a delimitação do objeto 3.3 Formulação dos pressupostos da pesquisa (hipóteses).	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social.5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. 3ª. ed. São Paulo: Pearson, 2010.
	Nome da disciplina: Pesquisa em Serviço Social II Unidade 1 Questões Teórico-metodológicas da Estrutura do Projeto de Pesquisa 1.1Revisão da formulação dos pressupostos da pesquisa (hipóteses) 1.2Confecção dos objetivos a	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1994. JUNIOR, J. F. Que é realidade. São Paulo: Brasiliense, 1991.

	serem alcançados na pesquisa 1.3 Elaboração da justificativa 1.4-Desenvolvimento do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos Unidade 2 Introdução ao Trabalho de Campo: instrumentais científicos 2.1Introdução ao trabalho de campo 2.2 Definição do universo/amostra, dos instrumentos e dos recursos necessários à pesquisa 2.3 Construção do instrumento de coleta de dados 2.4 Cronograma de atividades da pesquisa	BATISTA, Érika. Iniciação científica em ciências humanas. Curitiba: Ibpx, 2010. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788578385705B
	Nome da disciplina: Pesquisa em Serviço Social III O Unidade 1 -Metodologia da Pesquisa 1.1-Revisão da proposta construída em Pesquisa em Serviço Social II Unidade 2 -Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. 1-Desafios e perspectivas na relação pesquisador e objeto 2.2-Incursão em campo Unidade 3 -Tabulação e Sistematização dos Dados 3.1–Pré-teste do instrumento de coleta de dados. 3.2 –Aplicação do instrumento de coleta de dados.Unidade 4 Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa 4.1 Leitura dos resultados da pesquisa 4.2 Sistematização dos resultados da pesquisa 4.3 Elaboração do relatório de pesquisa	SELLTIZ, E. M. et al. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. SETUBAL, A. A. Pesquisa em serviço social: utopia e realidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2004. BIANCHETTI, Paulo Meksenas. A trama do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2008. https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530808709%20
IES 2	Nome da disciplina: Elaboração de Projetos de Pesquisa Orientação para construção e execução do Projeto de Pesquisa, delimitação do tema e do objeto de estudo, problematização e construção	Campos Júnior, Dioclécio. Até Quando?: ensaios sobre dilemas da atualidade. Pearson/Virtual. Heilbroner, Robert L.; Milberg, William. A Construção da Sociedade Econômica. Pearson/Virtual. SINGER, PAUL. Introdução A Economia Solidária: São Paulo: Perseu Abramo.

	dos pressupostos. A Produção do conhecimento científico em Serviço Social.	
	Nome da disciplina: Projetos de Intervenção em Contextos Específicos A elaboração de projetos sociais de intervenção em serviço social. A gestão e avaliação de projetos. A captação de recursos	MARTINELLI, M.L. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1989(Série Núcleo de Pesquisa, 1) MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 20.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. SETUBAL, A.A. Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
	Nome da disciplina: Elaboração de Projetos de Pesquisa Social Definição da metodologia: delimitação do universo da pesquisa, definição da amostra, critérios para seleção dos sujeitos, procedimentos para coleta de dados empíricos (utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa)	SINGER, PAUL. Introdução A Economia Solidaria: São Paulo: Perseu Abrano. Campos Júnior, Dioclécio. Até Quando?: ensaios sobre dilemas da atualidade. Pearson/Virtual. Heilbroner, Robert L.; Milberg, William. A Construção da Sociedade Econômica. Pearson/Virtual.
	Nome da disciplina: Relatório do Projeto de Pesquisa: Apresentação Princípios básicos e técnicas na elaboração de projetos de pesquisa. Elaboração de monografia. Importância da pesquisa na educação.	Barros, Aidil Jesus da Silveira; Lehfeld, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de Metodologia Científica. Pearson/Virtual. JESUS, VIRGINIA MARIA ANTUNES DE. Texto Científico, O: São Paulo: Cia dos Livros. Silva, Helen de Castro; Casarin, Samuel José. Pesquisa Científica: da teoria à prática. Pearson/Virtual. AMADO, P. A. L.; BERVIAN, E.; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson,. 2006. GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais. São Paulo: Ed. Ática. 2010.
	Nome da disciplina: Seminários de Pesquisa em Serviço Social Tratamento dos dados coletados. Análise quantitativa e qualitativa. Construção de tabelas e gráficos. Interpretação dos dados da pesquisa. Instrumentalização do aluno para a utilização da metodologia científica no campo das ciências sociais.	Castro, Claudio de Moura.. A Prática da Pesquisa. Pearson/Virtual. Silva, Helen de Castro; Casarin, Samuel José. Pesquisa Científica: da teoria à prática. Pearson/Virtual. Magalhães, Gildo. Introdução à Metodologia de Pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia. Pearson/Virtual. DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas. Pearson.
	Nome da disciplina: Métodos de Pesquisa	Rubem Alves. FILOSOFIA DA CIENCIA: São Paulo: Jorge Zahar.

	Iniciar o aluno no trabalho intelectual alicerçado na busca do conhecimento por meio da aplicação da metodologia científica. Capacitar o aluno a utilizar os instrumentos necessários à busca de informação, mostrar os tipos de pesquisa científica, apresentar os instrumentos para coleta de dados e propiciar as bases necessárias para a compreensão dos fundamentos da metodologia científica.	JESUS, VIRGINIA MARIA ANTUNES DE. Texto Científico, O: São Paulo: Cia dos Livros. GIL, Antonio Carlos. Projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.
IES 3	Nome da disciplina: Metodologia Científica 1. Cientificidade do conhecimento. 2. Tipos de produção científica. 3. Projeto de pesquisa. 4. Normas e padronização científica.	BOTELHO, Joacy Machado. Metodologia científica. Org. Joacely Machado Botelho, Vilma Aparecida Gimenes da Cruz – Editora: Pearson Education do Brasil, São Paulo, 2013.
	Nome da disciplina: Estatística e Indicadores Sociais 1. O método estatístico e sua utilização na análise dos dados. 2. Fundamentos da estatística. Fases do trabalho estatístico. 3. Apresentação tabular e gráfica. Indicadores sociais.	BUSANELLO, Márcia Regina; Soares; Olavo; Olioni, Vanessa. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2009.
	Nome da disciplina: Pesquisa Social e Oficina de Formação 1. A base conceitual para a compreensão da pesquisa social. 2. Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. 3. A importância da pesquisa no campo das ciências sociais. 4. Articulação entre a teoria e a prática da pesquisa social. 5. O relatório de pesquisa. 6. O processo de realização da pesquisa: da revisão do projeto e aprofundamento da literatura selecionada, prática da coleta de dados e análise deles segundo perspectiva teórica adotada, a execução do relatório de pesquisa.	
IES 4	Nome da disciplina: Pesquisa	CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em

	Social 1.A natureza das ciências sociais; 2.História Oral; 3.Pesquisa Ação e Métodos de Pesquisa Social; 4.Pesquisa Qualitativa.	Ciências Humanas e Sociais. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006. DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3.ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. Ed. Atlas, São Paulo, 2008.
	Nome da disciplina: Oficina de formação: pesquisa Social 1.Método e estratégias na Pesquisa Social; 2.Metodologia e normalização na Pesquisa Social; 3.Particularidades da Pesquisa Social; 4.Problema e objetivos na Pesquisa Social.	ALENCAR SETUBAL, Aglair. Pesquisa em serviço social - utopia e realidade. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2015. DENCKER, Ada de Freitas Maneti. METODOLOGIA CIENTÍFICA. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. ARNAVAT, ANTONIA R.. Como Elaborar e Apresentar Teses e Trabalhos de Pesquisa. 1 Ed. Porto Alegre : Penso, 2006.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

Nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 as disciplinas relacionada à matéria pesquisa social envolver os conteúdos sobre a natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico, a elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos, a investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.

A IES 1 possui três disciplinas relacionadas a Pesquisa Social e os conteúdos trabalhados são destinados ao tipo de pesquisa científica, normas da ABNT, o objeto do projeto de pesquisa e as ciências Sociais, a relação entre produção de conhecimento científico e Serviço social, definição projeto de pesquisa, o significado da pesquisa no Serviço Social, questões teórico-metodológicas da Estrutura do Projeto de Pesquisa, instrumentais científicos, trabalho de campo, tabulação e sistematização dos dados e elaboração do relatório de pesquisa.

Identifica-se, diante disso, um direcionamento para uma disciplina focada na técnica de pesquisa e não numa natureza do método e do processo de construção do conhecimento. As referências são ecléticas e demonstram uma envergadura para o método indutivo-dedutivo do positivismo. A relação teoria e prática e a dimensão investiga não são contemplados nos conteúdos e nem nas referências bibliográficas.

A IES 2 tem em seu programa seis disciplinas relacionadas à matéria Pesquisa Social, o conteúdo contemplado são: elaboração de Projetos de Pesquisa, a produção do conhecimento científico em Serviço Social, a elaboração de projetos sociais de

intervenção em serviço social, a gestão e avaliação de projetos, a captação de recursos, a definição da metodologia, os princípios básicos e técnicas na elaboração de projetos de pesquisa, a elaboração de monografia, a importância da pesquisa na educação, a análise quantitativa e qualitativa, a construção de tabelas e gráficos, a interpretação dos dados da pesquisa, a instrumentalização do aluno para a utilização da metodologia científica no campo das ciências sociais. Os objetivos do conteúdo são: iniciar o aluno no trabalho intelectual alicerçado na busca do conhecimento por meio da aplicação da metodologia científica; Capacitar o aluno a utilizar os instrumentos necessários à busca de informação, mostrar os tipos de pesquisa científica, apresentar os instrumentos para coleta de dados e propiciar as bases necessárias para a compreensão dos fundamentos da metodologia científica.

Nota-se também uma dimensão técnica da pesquisa, sem relacionar a teoria e a dimensão investigativa com o projeto e o trabalho de conclusão de curso. As referências também apontam para uma abordagem positivista.

A IES 3 tem três disciplinas relacionadas à matéria Pesquisa Social e os conteúdos utilizados são: cientificidade do conhecimento, tipos de produção científica, projeto de pesquisa, normas e padronização científica, o método estatístico e sua utilização na análise dos dados, a base conceitual para a compreensão da pesquisa social, métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa, a importância da pesquisa no campo das ciências sociais, a articulação entre a teoria e a prática da pesquisa social, o relatório de pesquisa, o processo de realização da pesquisa: da revisão do projeto e aprofundamento da literatura selecionada, prática da coleta de dados e análise deles segundo perspectiva teórica adotada, a execução do relatório de pesquisa.

A IES 3 apesar de mencionar a relação teoria e prática, mas não apresente nas referências um conjunto de autores que contemple o conteúdo, pelo contrário só existe manuais de como deve escrever o projeto e o trabalho de conclusão de curso e o apostila com os conteúdos resumidos.

A IES 4 possui duas disciplinas relacionadas a matéria Pesquisa Social e os conteúdos utilizados são: a natureza das ciências sociais, a história Oral; a pesquisa ação e métodos de pesquisa social; a pesquisa qualitativa, o método e estratégias na pesquisa social; a metodologia e normalização na Pesquisa Social; as particularidades da Pesquisa Social; o problema e objetivos na Pesquisa Social.

Observa-se um foco na pesquisa técnica sem relacionar a teoria e a prática, contribuindo com a formação de um perfil profissional imediatista e pragmático. Todas as IES não estão em concordância com o que orienta as Diretrizes Curriculares da ABPES/ 1996, por não relacionar a teoria e a prática e fortalecer correntes teóricas conservadoras presente no positivismo e no funcionalismo.

Cabe salientar, diante disso, que pesquisa deve se inserir no processo de formação profissional do/a assistente social, como “sendo uma exigência na superação do pragmatismo, muito marcante na história da prática profissional e que ainda se faz presente na contemporaneidade” (CARDOSO, 1998, p. 27).

Nesse sentido, a formação profissional está articulada a realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Isso exige uma postura investigativa como um vínculo entre os modos de pensar e agir dos profissionais. A pesquisa passa a assumir, assim, um papel decisivo na conquista de um estatuto acadêmico que possibilita aliar formação com capacitação, condições indispensáveis tanto a uma intervenção profissional qualificada, quanto à ampliação do patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão. Logo, a formação profissional deve ser pautada nas “dimensões investigativa e interpretativa, e os conteúdos de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional” (CARDOSO, 1998, p.29).

No tocante a relação entre teoria e prática enfatiza-se a inclinação da profissão à racionalidade formal-abstrata — notadamente ao positivismo e posteriormente ao funcionalismo — se expressa pelos determinantes objetivos diretamente ligados ao seu surgimento, na atuação profissional e no percurso teórico empreendido pelo Serviço Social durante seu processo de legitimação.

O racionalismo formal-abstrato encontra-se subjacente às correntes de pensamento vinculadas a tradição positivista, que a sociedade capitalista madura adota como “axioma”, verdades preestabelecidas por leis “naturais”, “formas de existência” ou “estados reificados”, mas que, contudo, só resiste aos imediatismos da vida cotidiana enfrentados com ações manipulatórias e instrumentais (GUERRA, 2011, p. 140).

O que naquela conjuntura não houve qualquer problematização contrária, tendo em vista que na própria matriz positivista há uma dicotomia na compreensão teoria e prática. Tal perspectiva teórica parte da seguinte análise, que a compreensão da realidade só é possível através do conhecimento dos objetos singulares e imediatos, não

em sua totalidade, mas através da manipulação de variáveis por meio da experimentação, marcando a distinção entre sujeito e objeto, de forma a obedecerem ao critério da neutralidade.

É relevante destacar ainda que o método positivista como pontua Yazbek, (2009, p.6) “trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis”. Não aponta para mudanças, além da ordem estabelecida, sendo funcionais as relações capitalistas vigentes, e se constituindo como uma matriz de pensamento, que se volta para ajustes e conservação do que está posto.

Diante disso, é em sua perspectiva funcionalista que o Serviço Social absorve o positivismo, conformando um perfil de profissional manipulatório e tecnicista com uma intervenção restrita ao conhecimento imediato da vida do indivíduo, a fim de buscar o “ajustamento” à ordem estabelecida. Como também, há uma busca nesse aporte teórico por aperfeiçoamento segundo Yasbek (2009, p.6) idem (1984, p.71) dos instrumentos e técnicas para a intervenção com metodologias de ação através, da sofisticação de modelo de análise, diagnóstico e planejamento, a qual foi acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais.

A apropriação inicial do Serviço Social a essa corrente teórica ocasionou o entendimento sobre a origem e função da profissão de maneira endógena, sob o suposto de que a trajetória histórica da profissão explicaria a si mesma, como também conforme Costa, Holanda (2008, p.4) “que a compreensão da teoria e da prática estaria formalizada a partir de um arcabouço para instrumentalizar a aplicabilidade prática de uma suposta teoria do Serviço Social”.

O debate relacionado à abordagem dicotômica pelos profissionais de que “na prática a teoria é outra”, se expressa a partir do próprio campo de atuação dos mesmos, a vida cotidiana no qual agimos como pessoas e profissionais. A vida cotidiana é regida de acordo com Costa, Holanda (2008, p.8) “pelo pragmatismo, ou seja, orientado para a realização de atividades práticas e somente nele é possível à unidade imediata de pensamento e ação”. Conforme aponta (HELLER, 1970, p.31-32) com relação à cotidianidade a mesma, jamais se eleva ao plano da teoria.

O movimento realidade/conhecimento também é resultado de um complexo de determinações sociais, ou seja, é na prática que se evidencia — através da objetivação — a forma pela qual a consciência de cada indivíduo entende o seu cotidiano e constrói

respostas — baseadas em teorias ou não — como uma reação ao que se apresenta no real.

Dessa forma, no cotidiano as realizações de ações com vistas a responder as necessidades de reprodução da vida social e individual dos usuários exigem do profissional uma resposta muitas vezes acrítica, impossibilitando uma aproximação e leitura crítica em uma perspectiva de totalidade, daquela demanda levando, o mesmo a cair em posturas profissionais baseadas no imediatismo, ou no pragmatismo.

Muitas profissionais, mergulhadas em demandas institucionais, imediatas e burocratizadas acabam por se auto intitularem autossuficientes, pois, fazem a sua prática baseados na “verdade sensível” da dinâmica do cotidiano de atuação. Para os mesmos, as orientações teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas — que fazem parte da sua formação profissional — em nada se relacionam com as respostas por eles empreendidas (COELHO, 2013).

Montaño (2011), seguindo essa linha de raciocínio, nos alerta ainda de que devemos criticar os “praticistas” em relação à concepção da prática como “fonte” da teoria, como “ponto de partida”, mas, ao mesmo tempo, deixar claro que não se pode perder de vista a importância da prática, pelo contrário, ela é o “fundamento” da teoria, e a “finalidade” da mesma. É no âmbito da prática, portanto, que surgem os elementos, os determinantes que obscurecem a reflexão teórica, como também, é o próprio movimento da realidade que permite a apreensão da essência dos fenômenos sociais.

Isto significa que a essência pode ser desvelada a partir do mesmo elemento que a esconde: o fenômeno. Este último, ao mesmo tempo em que permite chegar até a essência, esconde-a, isso porque os fenômenos se comportam de forma dialética e contraditória (MONTAÑO, 2011, p.87).

A permanência da distinção entre teoria e prática que se aponta como uma tendência ainda na profissão se configura em um retrocesso, diante das experiências da profissão em romper com o passado conservador da profissão a partir, da crítica ao Serviço Social de base tradicional.

Tais posturas profissionais, ao fortalecerem essa dicotomia atualizam o militância que se gestou conforme, Costa, Holanda, (2008, p.9):

em um determinado momento da renovação do Serviço Social já analisado pela categoria, como também aprisiona a prática profissional a aspectos meramente fenomênicos, não compreendendo as determinações históricas que tencionam o exercício profissional.

Em vista dos argumentos apresentados, percebe-se que, a relação dialética entre teoria e prática nos fornece um conhecimento como aponta, Guerra, (2005, p.12) capaz de compreender a sociedade na qual se inserem nossos objetos de intervenção e incide diretamente, sobre a compreensão da direção social, do significado e das implicações éticas e políticas das práticas profissionais.

Quadro 24: Disciplina Ética Profissional ofertada no curso Serviço Social no Ensino à Distância		
IES	Conteúdo	Referências Bibliográficas Básicas
IES 1	Nome da disciplina: Ética Profissional Unidade 1 Fundamentos ontológicos da ética e da moral 1.1 Ética, moral e sociedade 1.2 Valores, cotidiano e história Unidade 2 A ética profissional do Serviço Social na matriz conservadora e sua relação com a sociedade brasileira da década de 30 à década de 70. 2.1 O Estado, a questão social e a institucionalização do Serviço Social no capitalismo monopolista brasileiro nas décadas de 30 e 40. 2.2 O significado da profissão no contexto do Estado autocrático-burguês Unidade 3 O pensamento crítico e a ética profissional do Serviço Social após a década de 80 3.1 O contexto ideo-político e social que demandou a revisão 3.2 O Código de Ética de 1986 Unidade 4 O projeto ético-político e a organização jurídico-política acadêmica do Serviço Social ao final do século XX 4.1 O Código de ética de 1993 4.2 A ética no debate contemporâneo do Serviço Social 4.3 O projeto ético-político na intervenção profissional	BARROCO, Maria Lucia S. Ética. Fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2008. BONETTI, Dilsea Adeodata. et alii. Serviço social e ética:convite a uma nova práxis. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (7. Região). Assistente social: ética e direitos: coletânea de leis e resoluções. ed. Rio de Janeiro, 2006. ANTUNES, Maria Theresa Pompa. Ética. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2002.https://malhotra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788564574540
IES 2	Nome da disciplina: Filosofia, Comunicação e Ética Estudo do ser humano enquanto um ser produtor de linguagem,	ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. M. Temas de filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13.

	de conhecimento e de meios técnicos que alteram o seu habitat e a sua própria existência. Exame das inter-relações entre a educação, a moral e a sociedade. Reflexão sobre o conjunto de valores socialmente acordados que permeiam nossas ações e sobre a importância da educação filosófica para a formação do sujeito ético.	ed. São Paulo: Ática, 2003. MARCONDES, Danilo. Textos básicos de ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. GOERGEN, P. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Autores Associados, 2001. GHIRALDELLI Jr, Paulo. Corpo, Filosofia e educação. Ática.
	Nome da disciplina: Ética Profissional em Serviço Social A ética na contemporaneidade: o debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade. A ética e a moral. Ética, as transformações societárias e o serviço social. Ética profissional: fundamentos gerais e específicos. A ética como controle social das profissões liberais. O processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores. Os códigos de ética de profissional do serviço social: 1947, 1965, 1975, 1986 e 1993. O projeto ético-político profissional do serviço social.	Furrow, Dwight. Ética: conceitos-chave em Filosofia. Pearson/Virtual. Gallo, Sílvio (coord.). Ética e Cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino de filosofia. Pearson/Virtual. VALLS, A L.M. O que é Ética. São Paulo: Brasiliense, 1999. Alencastro, Mario Sergio Cunha. Ética Empresarial na Prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa. Pearson/Virtual. Campos Júnior, Dioclécio. Até Quando?: ensaios sobre dilemas da atualidade. Pearson/Virtual. Ghiraldelli Júnior, Paulo. A Aventura da Filosofia: de Parmênides a Nietzsche. Virtual / Pearson.

UNOPAR	Nome da disciplina: Ética Profissional em Serviço Social 1.O que é ética. 2. Os valores e a moral como princípios norteadores da ética. 3. O espaço da ética na relação indivíduo e sociedade. 4. Fundamentos ontológicos-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seu reatamento na ética profissional do assistente social. 5. O processo de constituição de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético políticas de seu trabalho. 6. As questões éticas atuais. 7. Os códigos de Ética Profissional na história do Serviço Social: fundamentos, conteúdos e significado político. 8. As questões éticas e o cotidiano profissional.	SANTINI, Maria Angela; GÓES, Adarly Rosana Moreira. Ética profissional em Serviço Social. Editora e distribuidora Educacional S. A, Londrina, 2009.
	Nome da disciplina: Ética, Política e Cidadania 1.A formação do pensamento ocidental. 2. Formação da moral ocidental. 3. A política e a evolução das concepções de mundo. 4. A disputa contemporânea entre as concepções de mundo.	ALMEIDA, Márcia Bastos de. Ética, Política e Sociedade. Editora: Person Education do Brasil, São Paulo, 2013.
ANHANGUERA	Nome da disciplina: Ética Profissional em Serviço Social 1.Ética e as Profissões; O Código de Ética do Serviço Social de 1993; 2.O Projeto Ético Político do Serviço Social e a legislação profissional; 3.Os Códigos de Ética do Serviço Social Brasileiro.	SILVA BARROCO, Maria Lucia. Ética e Serviço Social - fundamentos ontológicos. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. SILVA BARROCO, Maria Lucia. Código de ética do/a Assistente Social comentado. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Fonte: Programas de disciplinas das instituições pesquisadas, 2017.

A disciplina de ética da IES 1 apresenta um conteúdo próximo das orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, mas com um conjunto de referências que embora seja majoritariamente marxista não contemplam os assuntos em sua

universalidade, singularidade, particularidade, pelo contrário há uma forte tendência ao ecletismo.

A IES 2 possui duas disciplinas relacionada à matéria de Ética com tendências teórico-metodológicas pautadas no pensamento pós moderno por meio de conteúdo cuja a finalidade é “entender o ser humano enquanto um ser produtor de linguagem, de conhecimento e de meios técnicos que alteram o seu habitat e a sua própria existência”. Nas referências há uma tendência também ao pensamento pós-moderno em conjunto com os valores neoliberais, isso está presente no debate sobre Ética empresarial na Prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa, Pós-modernidade, ética e educação.

A IES na disciplina relacionada à ética demonstra conteúdos em concordâncias com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/ 1996, todavia, há uma incompatibilidade entre o conteúdo e a referência, o que compromete, portanto, o debate sobre os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético moral e a construção do etho crítico na profissão.

Na IES 4 referente a disciplina de ética identifica-se uma lacuna nos fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético moral. O debate é focalizado e residual sem nenhuma articulação com as transformações societárias em curso e o debate macrossocial.

Diante disso, duas IES têm conteúdos próximos da compreensão crítica sobre ética, mas apresentam referências com fonte ecléticas. Apenas uma busca relacionar os fundamentos ontológicos da ética com a construção do ethos profissional. As demais além de não contemplar esses fundamentos, não mencionam o debate teórico-filosófico sobre as questões éticas na atualidade.

Esses valores expressos nos programas das disciplinas são vestidos pela tradição do pensamento burguês e vêm sendo transmitido na formação profissional em serviço social pelas orientações dos organismos multilaterais. Diante disso, as políticas educacionais (voltada para o mercado de trabalho) e os programas de qualificação técnica- científica (vinculados aos grandes projetos de intervenção e pesquisa) oferecem ao capitalismo monopolista recursos humanos cuja socialização elementar é feita à custa do conjunto da sociedade (NETTO, 2011)

Nesse sentido, as tendências teórico-metodológicas presente nos projetos pedagógicos e no programas de disciplinas das Instituições de Ensino à distância

apresentam uma lacuna relacionada à categoria trabalho, a ontologia do Ser Social e as categorias relacionadas aos fundamentos da sociabilidade capitalista.

Diante disso, identifica-se uma influência direta dos valores neoliberal expressos nos programas de disciplina e projetos pedagógicos por meio de uma ideologia da empregabilidade, do voluntariado, da ajuda, do ajustamento social, da solidariedade, da responsabilidade social e da sustentabilidade social, logo, há uma lacuna no trato teórico-metodológico de apreensão da realidade enquanto uma realidade inserida na totalidade social e mediada por determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, apresenta-se uma abordagem psicologizante no trato à questão social, resumindo-a a problemas sociais. Além disso, existe um particularismo, uma singularidade, superficialidade e subjetividade nos conteúdos que são deslocados da esfera macrosocietária para o micro.

Sendo assim, ao entender a educação enquanto um campo de disputa ideológica pontua-se a presença hegemônica na formação sem Serviço Social no ensino à distância de tendências teórico-metodológicas conservadora com base no positivismo, estruturalismo, fenomenologia, estruturalismo e do pensamento neoconservador pós-moderno, recuperando dentro da profissão, vertentes ligadas ao conservadorismo moralista cujo foco é no indivíduo e na subjetividade.

Diante do exposto, afirma-se que existe um conflito no interior da profissão de tendências teóricas contrárias a direção do projeto ético-político profissional, que na conjuntura de crise do capital e contrarreformas do Estado passam a tentar disputar os espaços de representatividade e a direção da profissão hegemonicamente crítica. Portanto, a formação profissional em serviço social encontra-se atrelada a disputa de dois projetos formativos, um crítico-generalista e ou tecnicista.

5. Síntese conclusiva – A Formação Profissional em Serviço Social no Ensino à Distância: entre a formação crítico-generalista e a tecnificação

As transformações societárias em curso têm suas determinações no processo de reestruturação do capital em um contexto de crise sistêmica. Nesse âmbito, inscreve-se um conjunto de estratégias e orientações político-econômicas para retomada da acumulação capitalista. Como parte integrante dessas orientações, o Estado burguês

reconduz sua funcionalidade mediante transferência de fundo público para iniciativa privada.

Nessa dinâmica, sob orientações dos organismos multilaterais o Estado passa a direcionar as políticas sociais para dois objetivos: o primeiro é atuar na gestão da pobreza por meio de programas de transferência de renda; o segundo é ser um campo lucrativo para expansão do capital privado. Diante disso, a política de educação como um campo de disputa ideológica, vem sofrendo corte na esfera pública devido ao conjunto de medidas governamentais de ajuste fiscal, contraditoriamente, na rede privada há uma expansão desenfreada, sobretudo no ensino à distância em relação com a ideologia neoliberal.

Sendo assim, ao longo da dissertação com o objetivo de analisar as tendências teórico-metodológicas expressas nos programas de disciplinas e nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social no ensino à distância, buscou-se apreender as mediações que envolvem a formação profissional, dentre essas, cita-se a crise do capital e a contrarreforma do Estado no ensino superior brasileiro.

Portanto, no primeiro momento da dissertação o debate contemplou a natureza da crise, suas estratégias de reestruturação (mundialização; neoliberalismo; revolução informacional) na particularidade da formação social e histórica do Brasil. Seguidamente, aprofundaram-se os elementos da contrarreforma do Estado na política de educação superior em uma conjuntura de hegemonia financeira demandando um perfil profissional conectado com as demandas oriundas do mundo do trabalho flexível e contrário às orientações do projeto ético político hegemonicamente crítico.

O terceiro momento relacionou a contrarreforma do ensino superior sob a ótica da sua expansão e privatização mediante programas e fundos estudantis (REUNI-PROUNI- FIES). Em síntese o Estado adota medidas de reformas, que na verdade são contrarreformas para a classe trabalhadora que após a crise estrutural do capital, que assume feição no Brasil em 1990, as propostas são de ajustes fiscais em consonância com os organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), com isso aprofundou-se no plano político e econômico do Estado o ideário neoliberal como resposta a suposta “crise fiscal”, reforçando-se a defesa do “estado mínimo”, que na prática se constituiu em “mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital”.

Dessa maneira, esse ideário que tem seus pilares fundamentais centrados nos ajustes econômicos e, para as políticas sociais, o trinômio privatização-focalização-descentralização, materializou-se na supremacia do mercado, na cultura anti-Estado e, sobretudo, na desqualificação da política e da democracia, resultando no que Behring e Boschetti (2011) denominaram de contrarreforma do Estado.

Contrarreforma esta que teve como marco no Brasil o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), especificamente pelo Ministro Bresser Pereira – 1995. Baseada na ideologia neoliberal a contrarreforma do Estado no campo educacional caminhou para seu aprofundamento nos governos neodesenvolvimentistas, com programas voltados para ampliação do acesso à educação – como o PROUNI, REUNI e o FIES – concomitantemente com a expansão da educação privada em detrimento da educação pública, contribuindo, de certo modo, para a precarização da formação pela via da certificação em larga escala, a desertificação dos conteúdos e o aligeiramento dos cursos para um retorno lucrativo mais rápido.

Diante disso, identifica-se uma recondução do Estado dentro da produtividade flexível de exigência de um perfil profissional voluntarista e polivalente. Essa cultura da crise baseada no empreendedorismo e no cidadão colaborador impulsiona a educação privada a acreditar na transformação social de iniciativas individuais dentro de uma crítica romântica ao capitalismo, concomitante com uma formação direcionada para o mercado.

Esse tipo de formação reforça uma prática profissional com traços conservadores e neoconservadores adequados para atender a demanda da burguesia. Esses traços estão atrelados ao avanço do conservadorismo ideológico reacionário presente na sociedade que adentra no serviço social e revigora vertentes teóricas que sustentaram e sustentam o conservadorismo na profissão.

Desse modo, os resultados obtidos a partir dos projetos pedagógicos e os programas de disciplinas das IES pesquisadas mostram uma problemática crescente: poucas referências às Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 e um perfil profissional caracterizado apenas pela dimensão técnico-operativa, para o sucesso profissional, voltado para o mercado de trabalho sem o compromisso com a perspectiva crítica, sobretudo com os valores e princípios presente no projeto ético político da profissão.

Sendo assim, a direção é para uma formação baseada no conceito de responsabilidade social, empreendedorismo, interdisciplinaridade relacionada ao impacto das ações dos profissionais de Serviço Social na sociedade e nas organizações de trabalho, busca-se com isso sensibilizar o profissional à consciência de como as suas ações podem influenciar o ambiente e a intervenção socialmente responsável na questão social. Ou seja, um perfil totalmente direcionado para as demandas do mercado com proposições e inovações pautadas no empreendedorismo e na responsabilização da intervenção profissional na questão social.

Nota-se nas disciplinas, em especial, a de responsabilidade social e sustentável uma ênfase na responsabilização dos indivíduos, cuja finalidade é um perfil capaz de se inserir no mundo do trabalho e comprometido com o desenvolvimento regional sustentável. Ao mesmo tempo há uma defesa de formação interligada a técnica, perdendo de vista as demais dimensões da profissão, a ética não é compreendida em sua totalidade, como transversal na formação e na prática profissional e os valores introduzidos na formação do perfil profissional é o da responsabilidade social, a justiça, o talento e o dever de acompanhar os movimentos e as transformações na sociedade, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos. Portanto, a profissão não é compreendida como uma especialização da divisão social e técnica do trabalho.

A formação em questão revela a presença simultânea de elementos do pensamento neoliberais em conjunto com perspectivas teóricas de abordagem positivistas, funcionalistas, estruturalistas e pós-modernas²¹⁵ com foco no irracionalismo, no particularismo, pautadas no bem-estar harmônico da sociedade e do mercado, na negação da perspectiva de totalidade em sua relação com o singular-particular e universal e no trabalho como fundante do ser social. O conservadorismo, neste caso, manifesta-se por meio do sincretismo²¹⁶ na apreensão da realidade e do

²¹⁵ A pós-modernidade pode ser identificada em três planos, sendo eles: no plano do cotidiano, através da valorização das vivências particulares, dos signos, dos simulacros e da hipercomunicação; no plano econômico, mediante a mundialização ou planetarização do capitalismo e suas manifestações estruturais e superestruturais, com destaque para a cultura informatizada; e no plano político, pela desqualificação do Estado e as novas formas de expressão da sociedade civil, através de uma vasta rede de grupos segmentares que passam a compor o terreno da política moderna. (SIMIONATTO, 2009, 139).

²¹⁶ Um sistema de saber que, de segundo grau, é iminentemente sincrético – e, na elaboração do saber, o sincretismo é a face visível do ecletismo: ou, se se quiser, o ecletismo é o sincretismo do Serviço Social no nível (de segundo grau) sistema de saber. O sincretismo nos parece ser o fio condutor da afirmação e do desenvolvimento do Serviço Social como profissão, seu núcleo organizativo e sua atuação. Expressam-se em todas as manifestações da prática profissional e revela-se em todas as intervenções do agente profissional como tal (NETTO, 2011, p. 92 e 147).

ecletismo teórico enquanto suporte a esse tipo de apreensão, referendando a consequente ausência de historicidade, mediação, contradição e criticidade.

Trata-se de uma formação que desconsidera a construção coletiva da profissão e corrobora com um perfil profissional demandado pelo processo de produção e reprodução do capital, combinado com modelos de trabalhos arcaicos e modernos, uma articulação entre o taylorismo/fordismo e toyotismo/acumulação flexível, em uma conjuntura de crise estrutural.

Assim, ao analisar os projetos pedagógicos e os programas de disciplinas da IES pesquisadas em aproximação com as Diretrizes Curriculares, identificaram-se divergências entre a formação profissional orientada pela ABEPSS e a formação em Serviço Social ofertada por essas instituições, representando assim a possibilidade de restauração do pensamento conservador na formação profissional, pois essa é reduzida aos limites dos valores burgueses e sua orientação permite o recurso ao sincretismo prático e ao ecletismo teórico. As lacunas encontradas estão presentes nos projetos pedagógicos e no conjunto de suas disciplinas, que se mostram inconsistentes quando relacionados às orientações dos órgãos de representatividade da profissão.

Nesse cenário, insere-se a disputa de dois perfis profissionais: aquele da perspectiva crítica formado em IES que conseguem materializar na formação as orientações das Diretrizes da ABEPSS/1996; e aquele perfil formado na perspectiva conservadora e neoconservadora em IES cujo compromisso é em aumentar a lucratividade dos oligopólios, introduzir valores pautados no neoliberalismo e combater o avanço do pensamento crítico.

6. REFERÊNCIAS

- ABESS; CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). In: Cadernos ABESS, n. 7, São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- ABEPSS; CFESS; ENESSO. Política de Ensino Superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social – Relatório Final do Seminário. In: Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS, Brasília: Valci, ano 1, n. 1, reimpressão jul., 2004.
- _____. Política nacional de estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2010: Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.
- _____. Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social. Brasília, DF: ABEPSS, 2012. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- ALENCAR, Mônica. O trabalho do assistente social nas organizações privadas não

- lucrativas. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- AMARAL, A. S. do. Perfil das Unidades de Ensino. In: Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social – Relatório Final – ABEPSS, CD-ROM, São Luís, out., 2008.
- ANHANGUERA-UNIDERP. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_Servico_Social_KLS_2.0.pdf acessado: junho de 2017.
- ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. A formação do professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital. Revista Chão da Escola, Curitiba, n. 4, p. 13-18, 10 out. 2005.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Revista da RET: Rede de Estudos do Trabalho, Marília, ano 5, n. 8, p. 1-31, 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/4_8%20Artigo%20ALVES.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- ANTUNES, R. Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. A dialética do trabalho, escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- ALVES, Giovani. Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª Ed. Londrina: Praxis, 2007.
- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica). Washington, D.C: BIRD/Banco Mundial, 1995.
- _____. (BRID). Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Rio de Janeiro, FGV, set 1990.
- BARROCO, L. S. Lukács e a crítica do irracionalismo: elementos para uma reflexão sobre a barbárie contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. Serviço Social & Sociedade. Serviço Social: formação e projeto político. São Paulo, n.79, p. 27-42, set. 2004.
- BRAGA, Ruy. A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012. (Mundo do trabalho).
- BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. Gestão: Planejamento e Administração. Temporalis. Brasília: ABEPSS. V. 8, p. 51-76, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Referência de qualidade para cursos a distância, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf> acessado em: 22 de abril de 2017.
- BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2002. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec_.xl. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2015. p. 1-15. _____. Ministério da Educação. Processo de Contas Anuais FIES. Disponível em: . Acesso em: 08 nov. 2016.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI; I. Política Social: fundamentos e história. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BERHING, Elaine R. Política Social no contexto da crise Capitalista. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. Política Social no Capitalismo Tardio. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, I. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. In: Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, ano 29, n. 94, p. 5-21, 2007.

_____. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. In: O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para a afirmação das Diretrizes Curriculares. Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano. 4, n.8 Porto Alegre: ABEPSS, Gráfica Odisséia, 2014.

_____. América Latina, Política Social e Pobreza: “novo” modelo de desenvolvimento? In: Financeirização, Fundo Público e Política Social. São Paulo: Cortez, 2012.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: Federação dos Professores do estado de São Paulo – FEPESP; MARINGONI, Gilberto (Org.), O Negócio da Educação: aventurar na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d’Água, 2017

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. In: Revista Política Públicas, v.17, n.2, p.362-366, jul./dez. 2013.

CARCANHOLO, Reinaldo A. A atual crise do capital. In: Revista Crítica Marxista, n° 29, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie55A%20atual%20crise%20do%20capitalismo.pdf>. Acesso em: 18 de ago de 2017.

CARCANHOLO, Reinaldo. A ATUAL IDEOLOGIA CONSERVADORA E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA CRÍTICA À TEORIA PÓS-MODERNA NEOLIBERAL, _____. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807091134410-.pdf>. Acessado em junho de 2017.

CANTALICE, L. O neoconservadorismo na produção de conhecimento em serviço social: tensões entre o pós-moderno e o projeto profissional. Temporalis, Rio de Janeiro, v. 16, n. 32, 2016.

- CATANI, A.; OLIVEIRA, J.F. Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. Considerações sobre educação a partir das concepções de István Mészáros. In: Mészáros e os desafios do tempo histórico (org) Ivana Jinkings- São Paulo: Boitempo, 2011.
- CARVALHO, R; IAMAMOTO, M. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35ªed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CIGNOLLI, Alberto. Estado e Força de trabalho: introdução à política social no Brasil. Ed. Brasiliense, 1985.
- CASTEL, R. Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino americano. In: Encruzilhadas da América Latina no Século XXI. Org.: Rodrigo Castelo; tradução dos textos em espanhol Diego Al Faro; tradução do texto em francês Wanda Brant. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.
- _____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out/dez. 2012.
- _____. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: Revista Em Pauta. v. 11, n. 31. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Manifesto CFESS, ABEPSS e ENESSO. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cartaentidades_CFESS-ABEPSS-ENESSO_FINAL.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- _____. Apresentação. Agenda Assistente Social 2017. Rio de Janeiro: CFESS, 2016.
- COUTINHO, C. N. O estruturalismo e a miséria da razão. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: _____. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CÊA, G. S. dos S. As versões do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C de; NEVES, Lúcia M. W (orgs.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p. 43-79.
- COSTA, G.M, HOLANDA; M.N.A.B. Serviço Social e relação teoria x prática. In: 19º Conferência Mundial de S.S, 2008, Salvador-BA. O desafio de concretizar direitos numa sociedade globalizada e desigual, 2008.v.1
- COELHO, M. Imediaticidade na prática profissional do Assistente Social. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013
- COSTA, G.M, HOLANDA; M.N.A.B. Serviço Social e relação teoria x prática. In: 19º Conferência Mundial de S.S, 2008, Salvador-BA. O desafio de concretizar direitos numa sociedade globalizada e desigual, 2008.v.1
- CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. Convite à Filosofia. São Paulo, Ática, 1995.
- CHAVES, V. L. J. Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação/PPGE/UFPel. Pelotas-RS, n

33, p. 311-324, mai/ago, 2009. Disponível em: < www.ufpel.edu.br/fae/caduc >. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (Org.) Ética. São Paulo: Editora Schwarcz, 2007.

CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. A Universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Editora Xamã, 2013.

_____. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun., 2010. Disponível em: . Acesso em 24 set. 2017.

CHESNAIS, François. As dívidas ilegítimas: quando os bancos fazem mão baixa nas políticas públicas. Lisboa: Circulo de Leitores, 2012.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 24, 2003.

_____. A Mundialização do Capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, 2011, n. 106, abr./jun., p. 241-266.

CHAVES, V. L. J. Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação/PPGE/UFPEL. Pelotas-RS, n 33, p. 311-324, mai/ago, 200. Disponível em: < www.ufpel.edu.br/fae/caduc >. Acesso em: 11 nov. 2011.

106, abr./jun., p. 241-266.

CALLINICOS, A. Contra el Postmodernismo: una critica marxista. El Ancora, Bogotá, Colombia, 1993 (disponível em http://www.socialismo-obarbarie.org/actualizaciones_formacion/formacion.htm).

CHAGAS, Carolina Lima. A expansão da educação superior na contemporaneidade brasileira: mercantilização, pricatzção e o ensino à distância. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 325, n. 88, Especial - out. 2004.

DAIN, Sulamis; SOARES, Laura Tavares. Reforma do Estado e políticas públicas: relações intergovernamentais e descentralização desde 1988. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de (org.). Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil. Campinas: UNICAMP, 1988.

DAHMER, L. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. In: Temporalis. ABEPSS, Brasília, ano 8, n. 15, p.35-52, jan./jun., 2008.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: BETIOL, M. I. S. (Org.). Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994

DAHMER, L. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. Temporalis : ABEPSS, Brasília, ano 8, n. 15, p.35-52, jan./jun., 2008.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Trabalho Docente do Assistente Social nas Federais: contradição e resistências em tempos de intensificação e produtivismo

acadêmico – Tese doutorado Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

EVANGELISTA, J. E. Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-moderno. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2002.

ESTÁCIO, Projeto pedagógico do curso de Serviço Social, 2017. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1569684/curso-de-servi%C3%A7o-social-ead-projeto-pedag%C3%B3gico> acessado em: junho de 2017.

FIORI, José Luís. 60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo – 2 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Em publicação: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

FONSECA, C. C. Tendências da Formação Acadêmico-profissional do Serviço Social no Nordeste: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas. Tese (Doutorado em Serviço Social- Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2012.

FLORESTAN, Fernandes. O desafio educacional. SP: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Universidade brasileira: reforma ou revolução. Ed. Alfa-omega, São Paulo, 1975.

_____. Brasil em compasso de espera. São Paulo, Hucitec, 1980, p. 113.

_____; PRADO JÚNIOR, Caio. Clássicos sobre a Revolução Burguesa. Editora: Expressão Popular, São Paulo, 2000.

_____. O que é Revolução. São Paulo: Abril cultural, 1984.

_____. A Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GUARANY, A. M. Trabalho docente, carreira doente: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Estudo de caso , Rio de Janeiro: Tese de doutorado- UFRJ, ESS, 2014.

GOMES, Cláudia Maria Costa. Em busca do consenso: tendências contemporâneas no Serviço Social. Radicalidade democrática e afirmação de direitos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. O choque neoliberal e o padrão de hegemonia burguesa do lulopetismo. In: R. Katál., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 86-95, jan./abr. 2018.

GOMES, Marcelo Alfredo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Dirse et. al. (org.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 67-80.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 104, p.715-736, out./dez., 2010.

GUERRA, Y. No que se sustenta a falácia de que “na prática a teoria é outra?” In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, Unioeste, out, 2005.

GUERRA, Yolanda. Transformações societárias e Serviço Social: repercussões na cultura profissional. IN: *Serviço Social brasileiro nos anos 2000: cenários, pelepas e desafios*. Recife. Ed. UFPE, 2014.

GUERRA, Yolanda D. *A Instrumentalidade do Serviço Social*. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, J.M. A trajetória do FMI e do Banco Mundial e suas relações com o Brasil. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n.31, outubro/2013.

Guarany, Alzira Mitz. Trabalho docente, carreira doente: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Estudo de caso Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ, ESS, 2014.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº112, p.637-671, out/dez.2012.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política). Caderno 03, p. 13-109, 2000.

_____. *Quaderni del cárcere*. Edizione critica Dell’Istituto Gramsci di Roma (a cura de V. Gerratana. Einaudi, Torino, 1977.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Edição e Tradução: Carlos N. Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1, 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

_____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Caderno 12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *Cadernos do Cárcere*. 3ª ed. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

_____. *O novo imperialismo*. 2ed. [tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves; São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *A Produção Capitalista do Espaço*. São Paulo: Annablume, 1993.

HOBBSBORN, Eric *A Revolução Francesa*. IN: *Coleção Leitura*, 6ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

- IAMAMOTO, Marilda. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. IN: Serviço Social: direitos e competências profissionais. CFESS, Brasília, 2009.
- _____. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: Revista Temporalis – Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, 2000. (reimpressão 2004).
- _____. O serviço Social na cena contemporânea. In: CEFESS/ABEPSS. Serviço Social : direitos sociais e competências profissionais – Brasília : CEFESS/ABEPSS, 2009.
- _____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, out./dez. 2014.
- IANNI, Octavio. O ciclo da revolução burguesa no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1981. (Coleção Temas de Ciências Humanas, n.10)
- _____. O ciclo da revolução burguesa. Petrópolis: Vozes, 1983.
- IASI, Mauro. As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. O PT e a revolução burguesa no Brasil. Pelotas, 2013. Disponível em: <http://pcbpelotas.blogspot.com.br/2013/09/o-pt-e-revolucao-burguesa-no-brasilpor.html>. Acesso em 10/05/2017.
- IASI, Mauro. Processo de Consciência. São Paulo: CPV, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação (INEP/MEC). Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: . Acesso em: 15 agosto. 2016.
- JINKING, Nise. A reestruturação do trabalho nos bancos. In: Antunes, Ricardo (org). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.
- KONDER, Leandro. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LEHER, Roberto. A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua Publicação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, 2011.
- _____. Conjuntura, Luta de Classes e Educação. Revista Germinal: Marx. Educ. em Debate, Salvador, v. 8, n. 1, 2016.2.
- _____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, Instituto de Estudos Sociais, nº3, 2002.
- _____. Luta de classes e mercantilização da educação superior. III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016.
- _____. Desafios para uma educação além do Capital. In: Mészáros e os desafios do tempo histórico (org) Ivana Jinkings- São Paulo: Boitempo, 2011
- LENIN, Vladimir. O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre Estado e o papel do proletariado na revolução. [Tradução revista por Aristides Lobo] – 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LENIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo. São Paulo: Alfa Omega, 1986.
- LESSA, Sérgio. Mundo dos Homens: trabalho e ser social, São Paulo: Instituto Luckács, 3ed., 2012.

- LEWGOY, A. B.; MACIEL, A. L. S. Reflexões acerca do Ensino à Distância na Formação em Serviço Social. In: *Temporalis*. ABEPSS, Brasília, ano 8, n. 15, p. 67-87, jan./jun., 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.01, 2012, p.13-28.
- LIMA, K. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. In: *Temporalis*. ABEPSS, Brasília, ano 8, n. 15, p. 17-34, jan./jun., 2008.
- _____. REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE CONTRAREVOLUÇÃO NEOLIBERAL: DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO A LUIS INÁCIO LULA DA SILVA. Tese. UFF RJ:2008
- _____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: *Katásis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- _____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L. D. (orgs.). *Serviço Social e Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.
- _____. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n.31 p. 145-153, outubro/2003.
- LIMA, K. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã. 2007. _____. A política de educação superior a distância nos anos de neoliberalismo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p19> Acesso em: 6 jun. 2017.
- LIRA, A. A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.
- LOJKINE, J. A revolução informacional. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPEZ SEGRERA, Francisco. Visión de La II Conferencia Mundial de Educación Superior (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009). *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 105-109, 2010.
- LUKÁCS, György. El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler. Barcelona: Grijalbo, 1970.
- _____. Para uma ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo, 2012
- _____. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013
- _____. Marx e o problema da decadência ideológica. In: *Expressão popular* 2º ed. São Paulo, 2010.
- _____. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. Marxismo e Teoria da Literatura. In: *Coleção Perspectiva do Homem*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Conselho Federal de Serviço Social- CFESS/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS, v.1. Brasília, 2009.
- MAUÉS, Olgaídes C. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf>. Acesso jan 2018.
- MAUÉS, O. C.; MOTA, W. P. da, JR. A Nova Regulação Educacional e o Trabalho Docente na Pós-Graduação Brasileira. *Rev. Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, maio/ago., Brasília, DF, 2011.

- MANDEL, E. A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ed. Ensaio, 1990.
- _____. O Estado na Fase do Capitalismo Tardio. In: O Capitalismo Tardio. Trad. Carlos Eduardo S. Matos, et al. São Paulo: Abril Cultural. Os Economistas, 1982.
- _____. A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ed. Ensaio, 2002.
- MARANHÃO, César. Uma peleja teórica e histórica: Serviço Social, sincretismo e conservadorismo. In: Serviço Social Brasileiro nos anos 2000. (org) MOTA. A. E., AMARAL. A. Recife: Editora UFPE, 2014.
- MARX, Karl. Capítulo VI – Inédito de O Capital. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. O Capital: crítica da economia política: livro I. 29ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- _____. Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Tradução Nélcio Schneider; Daniel Bensaid e Mariana Echalar. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.
- _____. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista- 1ed revista- São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. A lei geral da acumulação capitalista. O capital vol. I, Livro II, Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2011.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; Revisão de tradução Carlos Roberto F. Nogueira. - 5. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.
- _____. O Capital: crítica da economia política: livro I. 29ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, Boitempo, 2001.
- _____. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. Lutas de Classes na Rússia. LÖWY, Michael (org.), Trad. Nélcio Schneider. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. O capital: critica da economia política: livro III: o processo global da produção do capital (tradução Rubens Enderle. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARTINS, A. C.. Risco social: terminologia adequada para a proteção social e garantida dos direitos? Rev. da Faculdade de Serviço Social, Rio Janeiro, n. 29, v.10, p. 85-99, 2012.
- MASCARENHAS, A. C. B. Educação, Trabalho e Política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. In.: Revista Katálisis. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 173-180 jul./dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/04.pdf>>. Acesso em: 15/06/2018.
- MAZZEO, Antônio. Estado e burguesia no Brasil: Origens da autocracia burguesa. 3ed. São PAULO: Boitempo, 2015.
- MESZÁROS, István. A educação para além do capital. In: Revista THEOMAI, n. 15, 2007. Extraído de <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>>, Acesso, 10 set 2015.
- MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. [tradução Isa Tavares] – SP: Boitempo, 2011.
- _____. A crise estrutural do capital. In: Outubro nº 4, São Paulo, 2000.
- _____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, 1975. Disponível: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/f

ev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdfem: Acesso em 22 de julho de 2017.

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

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

_____. Para Além do Capital. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. A educação para além do capital. [tradução Isa Tavares] 2ed- São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007 (Mundo do trabalho).

_____. Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. [Tradução Paulo Cezar Castanheira]. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. O Poder da Ideologia. São Paulo: BOITEMPO, 1996.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINTO, Lalo Watanabe. A EDUCAÇÃO DA “MISÉRIA”: PARTICULARIDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

MIRANDA, José Carlos & TAVARES, Maria da Conceição. Brasil: estratégias de conglomeração. Estados e moedas no desenvolvimento das nações. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma e políticas educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 49- 46, mar. 1997.

MONTAÑO, C. A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, A. E, AMARAL, A. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, A.E, AMARAL, A. (ONG). Serviço Social brasileiro nos anos 2000: cenários, pejeas e desafios. Recife, Editora da UFPE, 2014.

_____. Cultura da crise de Seguridade Social. 7ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2012.

_____. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social Brasileiro. In: MOTA, Ana Elizabete. As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social. Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2010.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. O banco Mundial e a contrarreforma da educação da educação Superior brasileira no governo Lula da Silva. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Para, Belém, 2016.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Imprensa Nacional, novembro de 1995. Plano aprovado pela Câmara da Reforma do Estado da Presidência da República em setembro de 1995.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999, p. 91-110.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: Serviço Social & Sociedade. Editora: Cortez. São Paulo, ano XVII, n.50, 1996.

_____.; BRAZ, Marcelo. Economia política: Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O movimento de reconceitualização: 40 anos depois. In: Revista Serviço Social e Sociedade, n.84. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Razão, ontologia e práxis. In: Serviço Social e Sociedade nº 44, ano XV, Abril, São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. In: *Revista Temporalis – Reforma do Ensino Superior e Serviço Social*. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, 2000. (reimpressão 2004).

_____. Crise do Capital e Consequências Societárias. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

_____. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal – 5ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: _____. Serviço Social e Saúde: formação e exercício profissional São Paulo: Cortez, 2006. p.141-160.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Editora Xamã, 2010.

NEVES, L. M. Wanderley; PRONKO, M. Alejandra. O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 177-185.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. As Possibilidades da Política: idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto latinoamericano: Argentina, Brasil e Chile. Linhas Críticas (UnB), Brasília, v. 15, n.28, 2009.

OLIVEIRA, Alcivam, Paulo de. A Relação entre o Público e o Privado na Educação Superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINTO, M. B. A contra-reforma do ensino superior e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social. In: Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social, ano 3, n. 6, abril de 2007, p. 1-19. Disponível em www.assistentesocial.com.br. Acesso em 5 nov.2017.

PEREIRA, L. D. Educação Superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 96. São Paulo: Cortez, 2008, p. 151-173.

- PEREIRA, L. D. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EaD e presenciais. *Temporalis*, Brasília, ano XIV, n. 27, jan./jun. 2014.
- PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: *CADERNOS MARE da Reforma do Estado*. Brasília, DF: Ministério da Administração e Reforma do Estado. vol. 1, 2001.
- PEREIRA, L.C.B. A crise na América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*. 21 (1), abril 1997.
- PEREIRA, L. Dahmer. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008, p. 69-207.
- FERREIRA, Ivanete Boschetti. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a formação do Assistente Social: desafios para a ABEPSS. In: *Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS*, Brasília: Valci, ano 1, n. 1, p. 81-97, reimpressão jul., 2004.
- FONSECA, C, C. Tendências da formação acadêmico-profissional do serviço social no Nordeste 2012, 363 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco.
- PRADO JÚNIOR, C. Formação do Brasil contemporâneo. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PRADO JÚNIOR, Caio. A revolução brasileira. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PRZEWORKSKI, Adam et ali. O capitalismo democrático na encruzilhada. trad. Otacílio F. Nunes Jr, Revista *Novos Estudos*, 1988.
- PINTO, Eduardo Costa; GONÇALVES, Reinado. Transformações globais, Modelo Liberal Periférico e educação no Brasil. In: *Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica*. Org: Vânia Cardoso da Motta e Larissa Dahmer Pereira. 1. Ed – Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2017.
- QUIROGA, Consuelo. Invasão Positivista no Marxismo: manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. – São Paulo: Cortez, 1991.
- SANTOS, C.M. Na Prática a Teoria é Outra? . In: *Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas da Relação entre, Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social*. Ed: Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2010.
- SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In: *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- REIS SILVA Jr. João; SGUISSARDI, Valdemar. “Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90”. *Revista Brasileira de Educação* n. 10. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr. 2000
- _____. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1999b.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 42 set./dez , 2011.
- RODRIGUES, J. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROCHA, Marco Antônio da. Grupos econômicos e capital financeiro: uma história recente do grande capital brasileiro. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
- ROSANVALLON, Pierre. *Le Por uma história do político*. São Paulo: Alameda, 2010.

SANTOS, C.M. Na Prática a Teoria é Outra? . In: Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas da Relação entre, Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social. Ed: Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2010.

SALVADOR, Evilasio. Crise do capital e o socorro do fundo público. In: BOSCHETTI, Ivanete et al (Orgs.). Capitalismo em crise: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilasio et al (Orgs.). Financeirização, fundo público e política social. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, p. 152-180, jan/abril. 2008.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados. 2011.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, L.C; SAVIANI, D & SAFELICE, J.L. (Orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, Autores Associados/Histedbb, 2002.

_____. A Expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. Revista: Poiesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez, 2010.

SITCOVSKY, Marcelo. Dez anos de governo do Partido dos Trabalhadores: pósneoliberalismo, neodesenvolvimentismo, transferência de renda e hegemonia. In: Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social. Programa de PósGraduação em Serviço Social. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós-graduação, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, Lucilia Carvalho. O trabalho do Assistente Social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: Pereira, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). Serviço Social e Educação. Coordenadoras da série Valéria Forti, Yolanda Guerra. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013 (Coletânea Nova de Serviço Social).

SILVA, R, S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 103, p. 405-432, jul./set. 2010.

SILVA RICARDO. A Formação Crítica em Serviço Social na ordem do capital monopolista IN: Serviço Social & Sociedade. nº 113, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cláudia Mônica; ABREU, Maria Helena Elpídio. Os Impactos da Política Nacional de Estágio na Formação Profissional Frente à Universidade Neoliberal. In: Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea. Rio de Janeiro, v.9, n. 27.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. Serviço Social e Sociedade, nº112, p.672-688. out/dez.2012.

SALAMA, P. Pobreza e exploração do trabalho na América Latina. São Paulo: Boitempo, 1999.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? Reunião Anual da ANDEP, 23, Anais (website), Caxambu, 2000.

SETUBAL, Aglair Alencar. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. A formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão. 2ª ed. , São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, R. S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, n.103, p. 405-432, jul./set., 2010.

SIMIONATTO, I. Crise, reforma do Estado e políticas públicas. Disponível em <http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=106>. Acessado em: agosto de 2016.

SODRÉ, Nelson Werneck. A formação histórica do Brasil. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SOARES, R.C. Contra Reforma na Política de Saúde e o SUS hoje: impactos e demandas para o Serviço Social. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social. Recife /PE. 2010.

SGUISSARDI, Valdemir. Universidade brasileira no século XXI desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V., SILVA JR., J.R. Trabalho intensificado nas federais: pós graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

TAVARES, Maria Augusta. O empreendedorismo e a corrosão das leis trabalhistas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. Anais... São Luís, 2007.

SWEEZY, P. Ensaio sobre o capitalismo e o socialismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

TONET, Ivo. Educação contra o capital. São Paulo: Instituto Luckács, 2º ed. 2012.

TONET, I. Modernidade, pós-modernidade e razão. In: Revista Temporalis, Ano V., n. 10, jul./dez., 2005. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 11-28, 2006.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNOPAR. Universidade do Norte do Paraná. Guia de percurso do curso de Serviço Social. 2017. Disponível em: <https://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/servico-social.pdf?v=3> . Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIP, Universidade Paulista. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2017. Disponível: <http://www.centrodeensinounificado.com.br/PPCUNIP/PPC%20-%20Servi%C3%A7o%20Social%20Volume%20I.pdf> Acessado: junho de 2017.

VASCONCELOS, A. M. de. A prática do Serviço Social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. 8º Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALENTIM, Erika; Peruzzo, Juliane A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital . Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos históricos teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: CFESS; ABEPSS. SERVIÇO SOCIAL: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: DF. CFESS/ABEPSS, 2008. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/uploads/anexos/yazbek-201608060401395873620.pdf>>. Acesso em 20 de ago. de 2016.

YAZBEK, M.C. Os fundamentos históricos e teóricos metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.