



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ANA LUIZA MEDEIROS ARAÚJO

**A CONTRARREFORMA NEOLIBERAL NA CONTRAMÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO: uma análise da assistência estudantil na pós-graduação da UFPB**

JOÃO PESSOA

2020

ANA LUIZA MEDEIROS ARAÚJO

**A CONTRARREFORMA NEOLIBERAL NA CONTRAMÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO: uma análise da assistência estudantil na pós-graduação da UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação de Serviço Social da
Universidade Federal da Paraíba como parte
dos requisitos para obtenção do título de
bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Mestra Fabiana Alcântara
Lima

JOÃO PESSOA

2020

ANA LUIZA MEDEIROS ARAÚJO

**A CONTRARREFORMA NEOLIBERAL NA CONTRAMÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO: uma análise da assistência estudantil na pós-graduação da UFPB**

Monografia apresentada a Coordenação de
Serviço Social da Universidade Federal da
Paraíba para obtenção de título de bacharel em
Serviço Social. Aprovada em: ___/___/_____.

Banca examinadora

Prof.^a Mestra Fabiana Alcântara Lima (Orientadora)
Mestra em Serviço Social pela UFPB

Prof. Jamerson Murillo Anunciacao de Souza (Membro interno)
Doutor em Serviço Social pela UFPE

Prof.^a Liana Amaro Augusto de Carvalho (Membro externo)
Doutoranda em Serviço social (PPGSS/UFRN)

Ao meu pai, Luiz Araújo e à minha irmã,
Amanda Régia, de quem tenho muita saudade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de quem vem toda minha força para enfrentar cada desafio posto pela vida.

Aos meus pais, Alda e Luiz, meu suporte de afeto e amor nas dificuldades.

Às minhas irmãs, Amanda e Andressa, pelo incentivo e companheirismo.

À minha prima, Rafaella, por me ajudar na escolha da minha profissão.

Aos meus amigos, Noelle, Adielson, Edson e Dandara, pelo carinho, apoio e parceria nessa longa jornada.

À minha orientadora, Fabiana Alcântara, pelo empenho dedicado, pela compreensão nos momentos difíceis, pela amizade, pelos incentivos, por acreditar.

À minha querida turma de Serviço Social 2015.2, pelas longas noites de aprendizado e por compartilhar de suas vidas.

Meu profundo agradecimento a todos os professores que me incentivaram durante toda a graduação.

Ao meu querido supervisor de campo na PRPG, Iago, e demais pessoas que contribuíram para a realização da minha pesquisa durante a experiência de estágio.

Aos professores Jamerson Murillo e Liana Amaro pela disponibilidade para avaliar meu TCC

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo configura-se como um trabalho de conclusão de curso vinculado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Analisa os impactos da contrarreforma neoliberal na Assistência Estudantil – AE da pós-graduação da UFPB. Partindo do pressuposto de que a contrarreforma que se processa no Brasil desde a década de 1990 tem um direcionamento ídeo-político, econômico e social que se sustenta na retirada de direitos por meio da desresponsabilização do Estado no que tange as políticas sociais e, particularmente, a educação superior, consolidando o mercado como centralidade da sociabilidade capitalista através da desestruturação e sucateamento. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, quanti-qualitativa aplicada junto ao Serviço Social da Pró-Reitoria de Pós-Graduação por meio de entrevista, recorrendo-se a análise de conteúdo por categorização temática, tendo como referencial teórico-metodológico a perspectiva crítico-dialética. Neste sentido, as questões que orientaram este estudo foram afirmadas na análise dos resultados quando demonstraram que a AE – enquanto programa intersectorializado – da pós-graduação da UFPB sofre os impactos das políticas neoliberais, substancialmente do desfinanciamento dos serviços públicos, expressos mediante a focalização/seletividade das ações e a centralização de políticas compensatórias. Por fim, trazemos apontamentos à institucionalização destes serviços, que caracteriza o maior desafio da AE na pós-graduação no contexto de crise agravada pelo cenário político autoritário o qual vivenciamos.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Educação Superior. Pós-graduação. Contrarreforma Neoliberal.

ABSTRACT

The present study is configured as an undergraduate thesis related to the Social Work Course at Universidade Federal da Paraíba - UFPB. It analyzes the impacts of the neoliberal counter-reform on the Student Assistance of the post-graduation at UFPB. Assuming that the counter-reform, that takes place in Brazil since the 1990's, has an ideopolitical, economic and social targeting, which is sustained by the removal of rights through the lack of accountability of the State in reference of the social policies and, particularly, the college education, consolidating the market as the capitalist sociability of the centrality through the disruption and the wrecking. With regards to the methodological procedures, it is an exploratory, quantitative and also qualitative research with the Social Work from the Pro-Rectory's post-graduate studies by an interview, resorting to a content analysis by a thematic categorization, having a critical-dialectical perspective as a theoretical-methodological framework. In this sense, the questions that guide this study were affirmed in the results analysis when they demonstrated that the Student Assistance - as an intersectoral program - of the post-graduation at UFPB suffers the impacts caused by the neoliberal policies, substantially the lack of financing of the public services, expressed under a focusing/selectivity of the actions and the centralisation of compensatory policies. Finally, we bring notes about the institutionalization of these services, that characterise the Student Assistance's biggest challenge on the context of a crisis aggravated by the authoritarian political landscape that we experience.

Key words: Student Assistance. College education. Post-graduation. Neoliberal counter-reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Linha do tempo dos principais acontecimentos que marcaram a gênese e desenvolvimento da AE no Brasil, até a promulgação da CF de 1988	29
Gráfico 1: Evolução do quantitativo de IES em funcionamento no Brasil de 1995 a 2002	39
Gráfico 2: Evolução do quantitativo de IES em funcionamento no Brasil de 2003 a 2010	44
Gráfico 3: Ingressantes em cursos de graduação presenciais em IES privadas, em % (2005, 2010 e 2014)	45
Gráfico 4: Quantitativo de vagas ofertadas em cursos de graduação presencial, em IFES no período de 2008 a 2016	48
Gráfico 5: Número de Bolsas de pós-graduação concedidas pela Capes no Brasil, em âmbito federal, entre 2017 e 2019	57

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

AE – Assistência Estudantil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPG – Associação Nacional de Pós-graduandos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Código de Ética Profissional

CF – Constituição Federal

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD – Educação a Distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação

OS – Organização Social

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação

PRAPE – Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PRPG – Pró-Reitoria de Pós-graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1.SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOHISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	14
1.1 A função social da educação no processo de produção e reprodução do capitalismo.....	14
1.2 A gênese da Educação Superior no Brasil no contexto da dinâmica capitalista	20
1.3 A crise do capital e as protoformas da Assistência Estudantil na Educação Superior brasileira	26
2.O CAMPO CONTRADITÓRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: POBREZA E NEOLIBERALISMO	31
2.1 O processo de contrarreforma neoliberal e a expansão universitária no Brasil no cenário da crise capitalista.....	31
2.2 Os fundamentos para a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	42
2.3 Assistência Estudantil versus pobreza: o desgaste do neodesenvolvimentismo e o fortalecimento do neoconservadorismo no Brasil	51
3.ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB.....	58
3.1 A atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil na perspectiva do projeto ético-político profissional.....	59
3.2 Atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB...	66
3.3 Impactos da contrarreforma neoliberal na Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB: o Serviço Social entre a garantia de direitos e a focalização dos serviços	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A	88
APÊNDICE B.....	93
ANEXO 1.....	95

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso intitulado, A contrarreforma neoliberal na contramão do direito à educação: uma análise da Assistência Estudantil na pós-graduação da UFPB tem como principal objetivo analisar os impactos da contrarreforma neoliberal na educação superior brasileira, particularizando a Assistência Estudantil – AE no âmbito da pós-graduação da UFPB, sob a perspectiva do cotidiano de trabalho do Serviço Social da Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG e suas vivências na atuação junto às ações de assistência que possibilitam a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social na universidade.

A realização deste trabalho foi oportunizada pelas observações feitas no decorrer da participação como estagiária na PRPG da UFPB e da análise inicial das dificuldades colocadas nos questionários pelos pós-graduandos participantes da pesquisa institucional, esquematizadas em relatório institucional¹, promovida pelo Serviço Social. Percebe-se que a realidade política, econômica e social posta, que é constantemente transpassada de transformações, incide fortemente sobre a educação, considerando que esta é um instrumento decisivo para manutenção da sociabilidade capitalista ou para sua superação (MÉSZÁROS, 2008).

O debate sobre a realidade da AE se faz necessário, no que diz respeito a um esforço em função da compreensão crítica do fenômeno em sua totalidade, suas mediações e contradições dentro do campo mais amplo da sociedade capitalista. A conjuntura social e histórica que marca a educação superior desde seu surgimento no Brasil e no mundo e àquele que vivenciamos nas últimas três décadas no país configura o movimento da AE na sociedade brasileira.

Desse modo, partimos da hipótese que aponta a Assistência Estudantil com um caráter contraditório – dentro do campo das políticas sociais que se desenvolvem principalmente no seio do sistema capitalista - enquanto produto da ampla expansão de vagas nas universidades e, portanto, da ampliação do acesso à educação pela classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que serve como instrumento de reprodução da força de trabalho.

Tendo em vista que, historicamente, a educação superior no Brasil foi marcada pela desigualdade no acesso e por muito tempo serviu somente aos interesses da classe dominante,

¹ Relatório intitulado “PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMANDAS SOCIAIS DOS(AS) ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB”, desenvolvido através da compilação e análise dos dados coletados em pesquisa interna pelo setor de Serviço Social da PRPG/UFPB, com o objetivo inicial de respaldar frente à Administração Geral da UFPB as ações de AE realizadas para este público. Fonte: Serviço Social PRPG.

apenas a partir da ampliação das universidades nas décadas de 1950 e 1960 e, principalmente, após Constituição Federal de 1988 a realidade da emergência da criação de ações, programas, planos e políticas que possibilitem e garantam acesso, permanência e conclusão, aos estudantes provenientes da classe trabalhadora, entra em pauta, alçando materialização em 2010 por meio do PNAES.

Isto posto, cabe aprofundarmos a discussão sobre o processo de implementação das políticas neoliberais, no Brasil a partir da década de 1990 até a atualidade, e seus impactos no campo da educação superior e da AE que é fortemente desestruturada e conseqüentemente focalizada em virtude do desfinanciamento da educação pública e da corrida das privatizações que caracteriza o neoliberalismo, estabelecendo aqui o marco da análise principal.

A institucionalização do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES por meio do Decreto Nº 7.234/2010, se revela uma grande vitória para o movimento estudantil e para a classe trabalhadora de forma geral ao fomentar as ações de assistência estudantil em função da garantia do direito à educação, previsto em nossa Constituição (1988). Entretanto, além da necessidade de ainda transformá-lo em Política de Estado através de legislação específica que o regulamente, falha quando não prevê assistência também aos estudantes de pós-graduação a fim de objetivar a continuidade da formação profissional.

Neste sentido, já existem algumas propostas de ampliação da Assistência Estudantil à pós-graduação que circulam o país, na particularidade da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, essas ações se deram por iniciativa da gestão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG em busca de suprir crescente demanda que já se manifestava para a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE, responsável por gerir o PNAES na universidade, esta, a partir da iniciativa dos assistentes sociais, iniciou alguns processos de seleção voltados para a pós-graduação em meados do ano de 2017, levando à emergência de abertura de um setor competente na própria PRPG, que se constitui lócus de nossa pesquisa.

Buscamos, portanto, ampliar as análises teóricas já existentes, submetendo a investigação da realidade da pós-graduação enquanto parte constitutiva deste processo macrossocial, de expansão universitária, mudança no perfil dos estudantes universitários e crescente demanda por Assistência Estudantil, que reflete nos avanços locais dessas ações direcionadas a outros níveis de formação.

Neste sentido, baseando-se em estudos realizados por Behring (2008) e por Netto e Braz (2006), nos colocamos em concordância com o posicionamento assumido pelos autores quando definem as transformações sociais advindas das políticas neoliberais, que se direcionam à redução de direitos sociais, como um processo de *contrarreforma*.

Nesta esteira, evidencia-se um grande esforço no sentido de desestruturar a educação pública no Brasil e a AE nas três últimas décadas, esta última enquanto garantia de permanência no ensino superior. Na particularidade da pós-graduação, ponderando esta recente ampliação das ações e sua fragilidade enquanto política não institucionalizada.

Fez-se necessário, por conseguinte, buscar compreender a realidade específica da pós-graduação e a emergência de sua inserção nas políticas de acesso e permanência e os impactos das transformações citadas para a educação superior de forma geral e, particularmente, para a AE no âmbito da pós-graduação, visto que esta não existe isolada do contexto macrossocial que permeia o espaço da universidade pública.

A discussão geral da função social da educação para o capitalismo, bem como os esforços das políticas neoliberais na estruturação da educação como mercadoria e ideologicamente funcional para o mercado é ampla e complexa. Contudo, no que concerne a AE e a garantia da permanência da classe trabalhadora no âmbito da pós-graduação as análises teóricas e científicas são escassas, caracterizando este trabalho como inovador e de considerável relevância.

À vista disso, partimos inicialmente das reflexões teóricas buscando a compreensão do fenômeno em sua totalidade, a partir da apreensão do movimento histórico da educação, educação superior e AE no contexto dos processos de produção e reprodução do sistema capitalista para em seguimento responder a questão da pesquisa: *Quais os impactos da contrarreforma neoliberal para a AE da pós-graduação da UFPB?* Neste sentido no percurso investigativo e analítico buscamos dividir o aporte teórico em três capítulos, à saber:

O primeiro capítulo, *Surgimento e desenvolvimento sociohistórico da educação superior no Brasil*, no qual abordamos o surgimento e o desenvolvimento da educação superior de acordo com as dinâmicas sociais mais complexas, refletindo as mudanças e transformações da totalidade da vida social. Considerando a educação, de forma geral, um complexo social com funções específicas que refletem a dinâmica econômica de acordo com o período ou momento histórico.

No interior das relações sociais produzidas pelo capitalismo, ela se apresenta como uma relevante engrenagem nos processos de manutenção e reprodução deste sistema econômico, contudo, também expressa grande potencial instrumental na formação de uma consciência crítica que tendo como horizonte fundamental a luta de classes pode contribuir na organização da classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2008). Neste cenário também se constrói a AE que no interior da política de educação é respostas às demandas colocadas pelos

estudantes como expressões da questão social mais complexa inerente à sociedade capitalista desigual.

No segundo capítulo, *O campo contraditório da Assistência Estudantil: pobreza e neoliberalismo*, buscamos analisar como o neoliberalismo impacta as IES no Brasil, sobretudo por meio de suas políticas privatistas e de desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais. Apesar de se expressar de maneira mais complexa, com características diversas, como através do *neodesenvolvimentismo* e, mais recentemente, do *neoconservadorismo*, se mantém consubstancialmente nas bases das políticas econômicas e sociais durante as últimas três décadas no Brasil.

No que concerne a AE, apresentamos um quadro no qual se revela enquanto ações de políticas de enfrentamento à pobreza e desigualdade de caráter compensatória e focalizada, propostas como alternativas ao investimento em uma educação superior pública gratuita e de qualidade para todos.

No terceiro capítulo, *Assistência Estudantil e Serviço Social: possibilidades e desafios à pós-graduação da UFPB*, estruturamos e analisamos as categorias e dados levantados por meio da pesquisa de campo e documental. A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus I – João Pessoa, especificamente no setor de Serviço Social da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG, onde se desenvolvem as ações de Assistência Estudantil para os pós-graduandos.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos, o relatório institucional para análise documental e entrevista semi-estruturada. Sendo uma pesquisa quali-quantitativa, de campo, de caráter exploratório, buscamos inicialmente aprofundamento teórico sobre a gênese e o desenvolvimento da educação superior e da Assistência Estudantil no Brasil e a identificação dos rebatimentos da contrarreforma neoliberal nas universidades públicas brasileiras, da década de 1990 até os dias atuais, à luz da perspectiva crítico-dialética.

A posteriori realizamos o levantamento e análise de dados, com base na perspectiva da totalidade, à luz das categorias teóricas que nortearam a construção deste estudo, considerando o caráter histórico e dinâmico do fenômeno, que se constitui de outras totalidades menos complexas dispostas na realidade em relações contraditórias e repleta de determinações que articulam todas as dimensões da sociedade, que não existem isoladamente (LESSA, 2016).

Devido a atual situação sanitária mundial, em consonância com as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, do Ministério da Saúde e sob juízo da Resolução Nº 13/2020 de 18 maio de 2020, que dispõe sobre a oferta excepcional de componentes

curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar, a abordagem foi realizada por meios virtuais, estando o entrevistado de acordo, ocorrendo sem percalços relevantes.

Considerando ser a investigação sobre os impactos da atual contrarreforma neoliberal na particularidade da Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB à luz do Serviço Social, buscou-se neste capítulo, levantar informações sobre a contribuição da profissão para a permanência dos estudantes na educação superior.

Por conseguinte, tornou-se imprescindível a participação do profissional de Serviço Social alocado na PRPG e que possui vínculo efetivo com a instituição há três anos e sete meses, constituindo, neste sentido, a população pesquisada. Formado no curso de Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Mestre em Serviço Social pela mesma instituição e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, é responsável pelo planejamento, gestão e execução das ações de Assistência Estudantil voltadas à pós-graduação correspondendo, assim, a amostra 100% da população pesquisada.

Ademais, nenhum dos demais profissionais da PRPG está vinculado diretamente às ações de Assistência Estudantil o que justifica, portanto, a exclusão do processo de pesquisa gestores e demais profissionais.

Desse modo as particularidades da AE da pós se expressam substancialmente no fato de não ser institucionalizada, o que inflexiona sua efetivação e na carência de estudos teóricos sobre o tema o que revela a relevância do trabalho mediado pelo Serviço Social mediante a construção do perfil socioeconômico, enquanto um dos caminhos para a construção de uma política normatizada institucionalmente.

Destarte, este estudo admite a compreensão do objeto AE da pós-graduação no campo mais complexo das relações sociais que estruturam o sistema capitalista, sobretudo no contexto do neoliberalismo, ou seja, as determinações econômicas, políticas e sociais que configuram as políticas sociais. Neste interim, entendemos as ações que objetivam a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na educação superior como direitos sociais pelos quais dentro desta sociabilidade devemos lutar, contudo, compreendendo que a superação das desigualdades só é possível com a superação do capitalismo, e esta só é possível pela luta coletiva e organização política da classe trabalhadora.

1. SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOHISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior surge e se desenvolve de acordo com as dinâmicas sociais mais complexas, refletindo as mudanças e transformações da totalidade da vida social. A educação, de forma geral, é um complexo social que assume funções específicas que refletem a dinâmica econômica de acordo com o período ou momento histórico. No interior das relações sociais produzidas pelo capitalismo, ela se apresenta como uma relevante engrenagem nos processos de manutenção e reprodução deste sistema econômico, contudo, também expressa grande potencial no que tange sua superação.

A construção e elaboração da Assistência Estudantil, bem como de todas as políticas sociais, é resposta às expressões da questão social², e são impulsionadas pela luta de classes que caracteriza a sociedade capitalista desigual, configurando seus objetivos e objetivações de forma multifacetada, tanto atendendo demandas concretas da sociedade e dos trabalhadores, quanto criando estratégias de manutenção da lógica lucrativa do capital por meio destas. Veremos, pois, no corpo do presente texto, como essas dinâmicas se articulam e como são apresentadas na realidade histórica concreta.

1.1.A função social da educação no processo de produção e reprodução do capitalismo

A educação, em todos os processos sociohistóricos dos quais temos conhecimento, é profundamente vinculada à produção e reprodução das relações sociais, adquirindo, dessa forma, diversas funções sociais a serviço da manutenção dos quadros de vida e de produção construídos socialmente pelo gênero humano. Neste sentido, se manifesta sob diferentes concepções que fundamentam diversas formas de “fazer educação”, que em conjunto com outras dimensões da vida social formam um sistema de manutenção de um modo de ser determinado.

Segundo Saviani (2007) a educação está intimamente relacionada à origem do homem, ao processo histórico que diferencia o gênero humano, que o particulariza, quando em busca de atender suas necessidades age sobre a natureza, transformando-a, portanto, estabelece uma relação histórica com esta ação chamada *trabalho*. “O que o homem é, é-o

² Segundo Iamamoto “[...] a questão social enquanto parte constitutiva das relações sociais capitalistas, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais” (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154), caracterizando-o assim enquanto fundamento ontológico do ser social.

A partir dos estudos de Lukács, Lessa (2016) afirma que o trabalho e os processos e complexos sociais que resultam deste, distanciam o ser humano de sua essência biológica (natural), de forma alguma anulando-a, transformando-o em um ser social, essencialmente por meio do trabalho (LESSA, 2016); “[...] é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais” (LESSA, 2016, p. 65). Sendo, portanto, o trabalho a essência do homem enquanto ser social e a educação revelada, sobretudo, no impacto que o produto deste trabalho tem para além do ato de transformação em si.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, *a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo* (SAVIANI, 2007, p. 154, grifo nosso).

Neste sentido, a educação, ou o ato de educar, surge no processo coletivo de compreensão e apreensão de meios e instrumentos de transformação da natureza em função de necessidades concretas pré-existentes, sendo estes conhecimentos práticos sobre a vida, passados de geração para geração em um amplo e gradativo processo de desenvolvimento do próprio gênero humano. “Nas comunidades primitivas [...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Com o advento da propriedade privada, após um longo processo de desenvolvimento das formas de produção, que culminou na divisão do trabalho e na expropriação de terras ³, o trabalho é distanciado de seu sentido ontológico quando uma parcela da sociedade, agora proprietários da terra, vive com o produto do *trabalho alheio* por meio da exploração dos não proprietários, que são obrigados a trabalhar para a reprodução da vida de ambos, marcando a separação da sociedade em classes, sendo este modelo de sociedade sustentado até hoje sob a forma de diferentes sistemas produtivos ao longo da história (SAVIANI, 2007).

³ Na obra originalmente marxiana esse processo é exposto no texto *Acumulação Primitiva de O Capital/ v 1* (Cap. XXIV).

Partindo da perspectiva da totalidade social⁴, considerando a educação enquanto complexo social⁵ no campo da reprodução social, esta também reflete a alienação⁶ do trabalho explorado na sociabilidade do regime de propriedade em suas determinações, neste momento de acordo com a classe a qual é direcionada. A arte, cultura e atividades intelectuais para as classes dos proprietários de terra e educação voltada ao trabalho para os trabalhadores. Passa a ser institucionalizada por meio da criação da escola⁷, sendo desconsiderados quaisquer outros processos educativos, iniciando a elitização da educação formal (SAVIANI, 2007).

A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. [...] Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções (SAVIANI, 2007, p. 157-158).

Nesta esteira, no período escravista a educação escolar era um privilégio dos homens livres, sendo os escravos ensinados pela, para e na posição que assumiam na sociedade. Já com o surgimento dos feudos, na Idade Média, as escolas passam a ser dominadas pela doutrina da Igreja Católica, contudo, mantendo a característica classista do acesso a educação.

É apenas após a revolução burguesa⁸ no século XVIII, marcada inicialmente pela Revolução Francesa (1789)⁹, que a educação é colocada pela primeira vez como um direito de responsabilidade do Estado, devendo ser ofertada de forma pública, gratuita e universal (SAVIANI, 2007). Entretanto, as bandeiras levantadas neste período, *Liberdade, Igualdade e*

⁴ “[...] no ser social, a mediação entre trabalho, categoria fundante do ser social e cada um dos complexos sociais que se desenvolvem com a explicitação categorial do mundo dos homens, é a *totalidade social*” (LESSA, 2016, p. 83).

⁵ Complexos sociais ou complexos parciais são os vários processos ou esferas que mediadas pelo trabalho compõem a totalidade do ser social e particularizam o gênero humano em relação ao mundo natural, em outros termos, são as esferas que compõe o campo da reprodução do social, que são heterogêneas de acordo com as formações sociais nas quais estão inseridas (LESSA, 2016).

⁶ Processo puramente social de negação da essência humana, ou seja, do trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social. “A criação humana se faz estranha ao próprio homem, o homem não mais se reconhece no que criou” (LESSA, 2016, p. 113).

⁷ “A palavra escola [...] significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155).

⁸ Segundo Huberman (2013) a burguesia “[...] eram os escritores, os doutores, os professores, os advogados, os juizes, os funcionários – as classes educadas; eram os mercadores, os fabricantes, os banqueiros – as classes abastadas, que já tinham direito e queriam mais. Acima de tudo, queriam – ou melhor, precisavam – lançar fora o jugo da lei feudal numa sociedade que realmente já não era feudal” (HUBERMAN, 2013, p. 160), considerando a exponencial ampliação das atividades comerciais que passa a direcionar a economia europeia substituindo os feudos.

⁹ Segundo Huberman (2013) “[...] dentro da estrutura da sociedade feudal de sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, surgira um grupo da classe média (*burguesia*). Através dos anos, ela foi ganhando força. Havia empreendido uma luta longa e dura contra o feudalismo” (HUBERMAN, 2013, p. 164, *grifo nosso*), o que culminou na Revolução Francesa.

Fraternidade, no fim não foram usufruídas por todos os revolucionários, camponeses e artesões serviram apenas como frente revolucionário, levando a burguesia a assumir o poder e os privilégios antes do clero e da nobreza, como afirma Huberman (2013), “[...] o privilégio de nascimento foi realmente derrubado, mas o privilégio do dinheiro tomou seu lugar” (HUBERMAN, 2013, p. 162), marcando, portanto, a gênese do sistema econômico capitalista.

Somando-se à Revolução Industrial, protagonizada pela Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX, a história é mais uma vez escrita pela humanidade, agora dando corpo a uma “formação puramente social” (LESSA, 2016)¹⁰ firmando a hegemonia do modo de produção capitalista. Neste sentido, revolucionando o fazer tradicional escolar, bem como, todas as relações sociais, a educação básica universalizada gesta a sociedade moderna voltada para a capacitação dos trabalhadores industriais. Como afirma Huberman (2013),

[...] quando ocorreu a revolução dos modos de produção e troca, que denominamos de modificação do feudalismo ao capitalismo o que aconteceu à velha ciência, ao velho direito, à *velha educação*, ao velho governo, à velha religião? Também se modificaram. Tinham de modificar-se (HUBERMAN, 2013, p. 180, *grifo nosso*).

O capitalismo se estabelece enquanto sistema contraditório, pois pela primeira vez na história “a produção se tornou maior do que as necessidades de toda a humanidade” (LESSA, 2016, p. 136) e a desigualdade e miséria passam a ser uma escolha, reflexo das relações sociais capitalistas. Caracterizado ainda pela exploração de uma classe pela outra, os trabalhadores agora livres vendem sua força de trabalho àqueles que possuem os meios de produção, que se apropriam tanto das riquezas materiais produzidas pelo trabalho, assim como no escravismo e no feudalismo, quanto do excedente de capital¹¹, este que transforma qualquer atividade ou coisa em mercadoria (LESSA, 2016).

A função social que a educação formal assume, portanto, está intimamente ligada a esta nova configuração do trabalho que por sua vez consubstancia a sociabilidade capitalista, pondo-a tanto como uma nova possibilidade de reprodução de capital, quanto de manutenção do sistema dual e desigual que sustenta e conserva o modo de produção, agora o capitalismo. Refletindo a falsa ideia de igualdade defendida inicialmente na Revolução Francesa,

¹⁰ De forma alguma as sociabilidades que antecedem o capitalismo podem ser consideradas *naturais* ou *não-sociais*, mas é na formação social capitalista, “[...] pela primeira vez na história, que o local ocupado pelo indivíduo na ordem social é determinado apenas pela dinâmica econômica” (LESSA, 2016, p. 103) e não por determinações de ordem natural, como o nascimento.

¹¹ A produção do capital depende do trabalho e da apropriação das riquezas materiais produzidas por este, mas sua reprodução “se dá, imediatamente [...] pela apropriação da mais-valia” (LESSA, 2016, p. 139), ou seja, o que sustenta o capitalismo é a produção de lucro. O que torna possível a reprodução de capital através da exploração de serviços, como a educação por exemplo (LESSA, 2016).

a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Como afirma Mészáros (2008), nos últimos dois séculos a educação institucionalizada serviu a lógica do capital, tanto na habilitação de trabalhadores para os novos processos produtivos, “onde os indivíduos não cessam de lutar entre si por um lugar ao sol” (LESSA, 2016, p. 105), quanto na disseminação da ideologia¹² e valores da classe dominante, tornando hegemônica a ideia de que não existe alternativa à sociedade capitalista, negando a essência mesma do homem, de ser parte viva da história, construindo-a. Desse modo, o capital tem buscado historicamente a legitimação e naturalização da exploração e das desigualdades.

Essas características refletem nas funções que cada nível “escolar” (básico – fundamental e médio – e superior – graduações e pós-graduações) exercem nas relações sociais produzidas neste complexo processo histórico que desenvolveu o capitalismo, tanto mundialmente quanto na particularidade brasileira, confirmando a íntima relação educação-trabalho.

Atualmente a educação básica em nível fundamental é, sobretudo, o conjunto de conhecimentos mínimos para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, por meio da compreensão da língua, das relações sociais e com a natureza. Já o nível médio, estabelece a relação entre a teoria e a prática na preparação para o trabalho de forma politécnica¹³, abrindo dois caminhos: a inserção no mercado de trabalho ou a busca pela especialização universitária (SAVIANI, 2007), sendo esta “escolha” expressivamente desigual entre as classes, como a história elitista do ensino superior revelará mais adiante.

Contudo, a educação no interior das relações sociais também se revela enquanto instrumento para a transformação da sociedade, entretanto, “fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical”

¹² Conjunto de ideias que compõem uma visão de mundo, que exercem um papel importante nas decisões em cada período histórico, sejam frente a grandes problemas e dilemas, sejam em situações cotidianas. (LESSA, 2016).

¹³ “Politécnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161).

(MÉSZÁROS, 2008, p. 45) ao mesmo. Em suma, tem-se na educação um grande potencial de expansão de ideias e criação de consensos, e um papel decisivo na organização social, mas não de *sozinha* garantir a reprodução da lógica alienante do capitalismo, nem de sua superação.

Desta forma, considerando a capacidade de internalização¹⁴ da educação é possível compreender as possibilidades, que surgem como consequência desta dinâmica, do desenvolvimento histórico da concepção emancipadora da educação, que trata da construção de “processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais” (CFESS, 2014, p. 19) podendo incorporar-se as políticas educacionais formais, mas não limitando-se a estas.

Isto posto, surgem perspectivas como a educação popular inspirada nos trabalhos de Paulo Freire (1921-1997), que buscam legitimar processos educativos fora do padrão formal da educação, discutindo com ênfase a educação enquanto ato de conscientização e transformação social. Nas últimas décadas, essas ideias vêm incorporando-se às respostas do Estado às expressões da questão social¹⁵, no processo histórico de construção da Política Pública Educacional Brasileira e aos estudos e formações pedagógicas que orientam o trabalho de muitos educadores atualmente.

Destarte, se coloca também em função da oposição aos períodos históricos e aos sistemas produtivos, a educação se revela ao longo da história sob diversas perspectivas progressistas ou transformadoras, que dialogam e conflituam com as ideologias hegemônicas em processos dialéticos, como afirma Mézáros (2008),

[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

Nesta mesma dinâmica se desenvolve a Política de Educação no Brasil até o formato atual, determinado, sobretudo, pela Constituição Federal (CF) de 1988, a qual resulta de um amplo processo de lutas da classe trabalhadora por democracia e conquista de direitos, e, particularmente, por um sistema educacional universal, público, gratuito e de qualidade; ao mesmo tempo em que protege os interesses do capital criando mecanismos de reprodução da

¹⁴ “Adoção ou incorporação inconsciente de certos padrões, ideias, atitudes, práticas, personalidade ou valores de outra(s) pessoa(s) ou da sociedade, que o indivíduo passa a considerar como seus”. Fonte: <https://www.dicio.com.br/internalizacao/>. Último acesso em: 01 de fevereiro de 2020.

¹⁵ Segundo Iamamoto (2001) “[...] a questão social enquanto parte constitutiva das relações sociais capitalistas, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais” (IAMAMOTO, 2001, p.10).

lógica produtiva e mercantilista que constroem as relações sociais no capitalismo, através, por exemplo, da elitização da educação superior.

A partir da CF de 1988, a educação se organiza enquanto política pública objetivando a garantia e efetivação de um direito conquistado arduamente pela classe trabalhadora por meio de um processo histórico protagonizado pelos movimentos sociais que teve seu ápice na redemocratização pós-ditadura-militar, contudo, integrando ações essencialmente contraditórias, pois compõem o aparato estatal capitalista de estratégias e instrumentos tanto de enfrentamento das expressões da questão social quanto de manutenção da hegemonia do capital, considerando que “não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir” (CFESS, 2014, p. 20) como proposto na perspectiva emancipatória discutida por Mészáros (2008).

Não se pode negar, porém, o grande marco que o texto constitucional de 1988 representou para a ampliação e democratização do acesso à educação pelas classes subalternizadas, criando novas dimensões a serem discutidas como as políticas assistenciais de permanência desses indivíduos no sistema de educação, considerando que a legitimação desse direito social não significou uma real estruturação do sistema educacional do país para atender as demandas concretas que constituem o processo de aprendizagem.

Ou seja, a educação enquanto direito se configura como conquista da classe trabalhadora, mas não alcança a emancipação citada anteriormente, como afirma Mészáros (2008) “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, o que não deslegitima a luta pela cidadania, pelo contrário, a ressignifica, sendo estes avanços meio e não fim.

1.2.A gênese da Educação Superior no Brasil no contexto da dinâmica capitalista

O surgimento e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil pressupõem processos históricos de produção e reprodução da lógica do capitalismo e, portanto, estão permeados dos interesses da classe dominante, não obstante, também refletem a histórica luta da classe trabalhadora por direitos sociais, sendo marcado como um fervoroso campo de disputa. As Instituições de Ensino Superior (IES) como parte de uma política social admitem e moldam suas características de acordo com a conjuntura histórica em que estão inseridas.

Neste sentido, a história mostra que a primeira universidade surge, em âmbito mundial, ainda no século XI¹⁶, contudo, o Brasil encontrou, por séculos, barreiras à construção da universidade como campo de produção de conhecimento e pensamento crítico; enquanto Metrópole, não era de interesse de Portugal permitir o desenvolvimento deste processo de *independência cultural e política* na Colônia Brasil (FÁVERO, 2006), pelo contrário era costume das elites encaminhar seus filhos para cursos superiores na Universidade de Coimbra e em outros países.

No Brasil a criação das universidades era bloqueada pela Coroa Portuguesa que durante o período colonial, cria o que Cunha (2007, p. 21) chama de “aparelho ideológico repressor” através das escolas dos jesuítas, padres da Companhia de Jesus (1540), voltadas ao ensino de Filosofia, Teologia e Artes, “tal aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial” (CUNHA, 2007, p. 21), dirigido pela Igreja Católica. Além de Portugal contar com apenas uma universidade, não dispo de quadro docente suficiente para expandir a educação superior para a colônia, eram, sobretudo, motivados pela ideia de que a população que aqui vivia não tinha capacidade intelectual para tal nível de educação.

A Educação Superior brasileira se gesta, portanto, de forma tardia, no período do Império (1822-1889), após a transferência do poder metropolitano para o Brasil (1808), por meio da construção de faculdades e escolas independentes, profissionalizantes e de cursos considerados de “prestígio”, como Medicina, Direito e Engenharia, e tinham como principal objetivo a formação de profissionais especialistas para o Estado¹⁷. Como afirma Marques (2014), “[...] a política de educação brasileira atenderá a um propósito inicial, sobretudo o ensino superior: a educação das camadas dominantes” (MARQUES, 2014, p. 57), desse modo, nasce para a reprodução do sistema político e econômico do período, não para capacitar o povo, mas para afirmar a hegemonia das classes dominantes.

Após a proclamação da República, foram criadas instituições independentes, como a Universidade de Manaus (1909) e a de São Paulo (1911). As grandes universidades com características multidisciplinares surgem no Brasil apenas na década de 1920 com a promulgação do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920 que instituiu a Universidade do

¹⁶A primeira universidade de que se tem conhecimento é a Universidade de Bologna, nascida na Itália no ano de 1088, mantém seu funcionamento até hoje e marca o rompimento com as tradições religiosas no ensino na Idade Média.

¹⁷ Como afirma Cunha (2007), os cursos de Medicina nasceram nos hospitais e academias militares e formavam profissionais para o Exército e Marinha, bem como os cursos de Matemática que formavam os engenheiros, já os cursos de Direito eram voltados ao trabalho burocrático do Estado, como por exemplo elaboração e interpretação de leis.

Rio de Janeiro através da *justaposição*¹⁸ e estatização de IES independentes (FÁVERO, 2006), sendo esta a primeira universidade oficial do Brasil.

Esse processo foi impulsionado por “[...] mudanças no ordenamento das políticas que decorrem de transformações políticas, *sociais* e econômicas” (KOWALSKI, 2012, p. 41, *grifo nosso*), entretanto, ainda sob o viés de um pequeno grupo de intelectuais, impulsionado pelas novas necessidades colocadas pelo capitalismo. Todavia, o desenvolvimento da Educação Superior converge com o histórico autoritarismo brasileiro¹⁹ que reproduz interesses políticos e econômicos, que inicialmente se expressava através do controle exercido pela MetrÓpole, passando por um período de criação de IES independentes após a proclamação da República, sendo estas justapostas e centralizadas em planejamento e gestão durante o Estado Novo.

Dessa forma, em 1930 o governo de Getúlio Vargas funda o Ministério de Educação e Saúde e em 1934 iniciaram-se os primeiros movimentos pela construção de uma cidade universitária que pudesse receber os diferentes prédios da Universidade do Rio de Janeiro, para “facilitar a ligação entre pesquisa e ensino, maior intercâmbio dos estudantes, assim como um maior controle por parte da Reitoria” (CAMPOS, 1940 apud KOWALSKI, 2012, p. 87), além de projetos como a Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil.

Contudo, essas novas universidades não surgem como resposta às demandas reais da sociedade, nem das questões colocadas pela própria população universitária do período, pelo contrário, advém de um amplo processo político autoritário e centralizador que preserva os interesses iniciais das faculdades isoladas, tornando as universidades apenas uma “justaposição” destas.

É apenas após 1945, que a Educação Superior de cunho universitário se organiza e se movimenta em busca de autonomia objetivando consolidar a sua função social enquanto local de investigação e produção de conhecimento, ultrapassando a formação técnica profissionalizante, tendo como marco legal a sanção do Decreto-Lei nº 8.393 de 17 de dezembro de 1945 que a concedeu “autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar” (FÁVERO, 2006, p. 27). Entretanto,

a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes

¹⁸ Colocar coisa justaposta, ou seja, ao lado uma da outra sem que sejam separadas, conservando-as.

¹⁹ “Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, [...] a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, [...] é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos” (CHAUÍ, 2001, p. 13). “Compreende-se, portanto, a impossibilidade de realizar a política democrática baseada nas ideias de espaço público, cidadania e representação – esta é substituída pelo favor, pela clientela, pela tutela” (CHAUÍ, 2001, p. 17).

de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço (FÁVERO, 2006, p. 28).

Cabe ressaltar, que apesar desse processo de estruturação universitária no Brasil, a elitização da Educação Superior permanece, sendo a expansão das vagas e a flexibilização dos currículos, como forma de inclusão das camadas populares da sociedade nos cursos superiores, bandeiras de luta do movimento estudantil que se consolida na década de 1950 no Brasil. Como afirma Marques (2014) “A ampliação do ensino superior, na década de 1950, guarda relação com as transformações sociais, políticas e culturais com forte influência das pressões da classe trabalhadora” (MARQUES, 2014, p. 60).

Finalmente, na década de 1960 ocorre a 1ª Reforma Universitária no Brasil, todavia transpassada por interesses divergentes, de um lado o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE)²⁰, lutando pela democratização universitária, do outro a instauração do governo militar ditatorial que instituiu a Reforma por meio da Lei nº 5.540/1968, que intencionou tanto atender as demandas colocadas pelos estudantes quanto garantir os interesses do governo posto, vinculados ao mercado e a ideia de modernização propostas pelo *capitalismo internacional*²¹ (MARQUES, 2014).

“Do ponto de vista econômico, a ditadura manteve a política em curso de aprofundamento do capitalismo dependente, tendo como desafio a formação de mão de obra para a indústria brasileira” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 353), nesse sentido, impulsionou e fomentou reformas em toda a Política de Educação, com destaque para a Educação Superior, no sentido de tornar o processo de formação profissional mais funcional ao mercado.

Essas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 354).

Portanto, o objetivo da Reforma Universitária que ocorreu em 1968, fundamentada em decretos lançados pelo governo, centrava-se na desmobilização dos movimentos de oposição ao regime militar que tinham grande força nos espaços das universidades públicas.

²⁰ Entidade nacional de representação dos estudantes universitários, que ocupou papel importante na luta pela Educação Superior no Brasil e, sobretudo, pela efetivação e consolidação da AE.

²¹ Temos aqui o fim do primeiro momento caracterizado pela tentativa do governo militar de se legitimar politicamente, no momento histórico que Netto no livro “Ditadura e Serviço Social”, denomina “autocracia burguesa”. Esse momento tem fim no mesmo ano de 1968, com a instauração do Ato Institucional nº 5 (AI-5) configurando o autoritarismo e as “características fascistas” do regime.. “No bloco sociopolítico dominante, conquista preeminência indiscutível o componente mais reacionário do pacto contrarrevolucionário, aquele que corporifica os interesses do grande capital monopolista imperialista e nativo [...] a estrutura do Estado, então, é inteiramente redimensionada e refuncionalizada para servir e indizir a concentração e à centralização” (NETTO, 2015, p. 58).

Foi caracterizada por ações como a substituição de reitores por aliados dos militares, aumento da carga horária de trabalho dos professores com a exigência de dedicação exclusiva, diminuição do tempo de duração dos cursos de graduação cobrando produtividade também dos estudantes e a eliminação de disciplinas importantes à formação humana com vistas à imediatividade da qualificação de mão de obra.

A universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa (CHAUÍ, 2001, p. 47-48).

Neste sentido, a universidade passa por algumas transformações pertinentes à manutenção do sistema político e social do período, como a departamentalização dos cursos, que se deu por meio da união de disciplinas semelhantes, possibilitando a oferta de cursos diferentes com os mesmos professores, espaço e materiais. “Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos” (CHAUÍ, 2001, p. 48). A reforma de 1968 cumpriu a promessa de ampliação das vagas para o acesso da classe média às universidades, entretanto, operou de forma a fragmentar os cursos de graduação e a desqualificar o ensino sob a ideia elitista do acesso ao conhecimento, pois, como afirma Chauí (2001),

se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a ideia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (CHAUÍ, 2001, p. 51).

Enfim, é nessa conjuntura que se constitui e inicia-se a expansão da pós-graduação, através do grande incentivo às novas estratégias de desenvolvimento científico e econômico no Brasil, “destacando-se a perspectiva da formação de quadros de alto nível” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 360) e de mão de obra qualificada para a docência e pesquisa, tornando ambas *indissociáveis*. Inicialmente realizados em sua maioria por estabelecimentos isolados da universidade e sob orientação e administração direta do governo federal, constata-se “que a pós-graduação assume o *locus* de elitização da educação superior” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 362) aspecto já um pouco distante da graduação.

A gênese da pós-graduação se deu poucos anos antes da reforma, em 1965, por meio do Parecer Sucupira²² que consubstanciou os cursos de pós-graduação como parte essencial em uma formação mais “completa” nos moldes exigidos pela crescente modernização capitalista, apresentando o modelo norte-americano como exemplo na conceituação de um ensino “verdadeiramente universitário” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 360).

Por conseguinte, a pós-graduação brasileira receberá forte influência na sua implantação dos modelos norte-americanos e europeus, sendo a primeira influência percebida na divisão dos cursos em dois níveis (mestrado e doutorado, chamados *stricto sensu*) não sendo um pré-requisito para o outro, ambos divididos em duas etapas: um período de aulas e outro dedicado à pesquisa, e a segunda refletida na exigência de produção teórica.

Apesar ser fruto da militarização e autoritarismo em busca da modernização conservadora que assolava o Brasil no período e de se caracterizar pela renovação da elitização da educação, a pós-graduação nos moldes que assume até hoje se expressa enquanto um grande campo do desdobramento da produção e do conhecimento científico no país.

O processo de implantação da pós-graduação aconteceu de forma acelerada a partir de 1968 [...]. Para isto, teve papel preponderante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, instituição responsável pela expansão por meio de fomento aos cursos e a sua avaliação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores. Além disto, a pós-graduação brasileira contou, sistematicamente com planos nacionais de pós-graduação, desde os anos 1970 (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 362-363).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (1975) apresentava o histórico de formação e crescimento dos cursos e programas de pós-graduação no país, e as principais dificuldades que os assolavam, entre elas os problemas com os recursos até então desvinculados da universidade (ALVES; OLIVEIRA, 2014), a ideia era consolidar a pesquisa como parte constitutiva de uma universidade permanentemente ativa e a pós-graduação como continuidade da formação acadêmica. O II PNPG confirmou as perspectivas do primeiro plano e trouxe como proposta a criação de um sistema de avaliação de qualidade.

Os cursos e programas de pós-graduação têm expressivo crescimento desde sua implantação no país, sendo este reconhecido a partir da década de 1990 após o III PNPG (1986/1989) e a Constituição Federal (CF) de 1988 “que estabeleciam a indissociabilidade de

²² Nome dado em homenagem ao autor do parecer nº 977, Newton Lins Buarque Sucupira, emitido pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE) hoje Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1965. “O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje” (MEC, 2017). Também para homenagear o autor deste documento a atual plataforma digital que serve de ferramenta de coleta de informações e realização de análises por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) sobre os trabalhos da Capes, foi chamada de Plataforma Sucupira (CAPES, 2014).

ensino, pesquisa e extensão no interior das universidades” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 20 apud ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 365) proporcionando a institucionalização da pós-graduação.

Desse modo, a partir deste acontecimento histórico impulsionado pelo movimento da sociedade, a pós-graduação, bem como todo o ensino superior brasileiro, passa a se configurar de outras formas, exprimindo novas demandas, emergenciando novas estratégias, sobretudo como expressão de um amplo e gradual processo de expansão de vagas nas universidades brasileiras, sob a marca contraditória do sistema capitalista.

1.3.A crise do capital e as protoformas da Assistência Estudantil na Educação Superior brasileira

Como vimos anteriormente, a educação assume, atualmente, dentro do sistema capitalista o caráter de direito, tendo uma funcionalidade específica à reprodução e manutenção da lógica produtiva do capital, sempre se configurando de acordo com as relações sociais que se constroem a partir da centralidade do trabalho, sendo, nesta esteira, o ensino superior no Brasil, historicamente, um desafio anunciado. A própria CF de 1988 prevê em seu artigo 208, inciso V, a garantia do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988), desconsiderando as deficiências estruturais da educação básica pública, além das determinações socioeconômicas que influem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, refletir sobre o surgimento da Assistência Estudantil (AE) é refletir sobre as configurações que a própria educação assume dentro do capitalismo, visto que toda política social se gesta no interior da luta de classes, transpassada por interesses conflituosos. Nesse caso, a história da AE se confunde com a história do próprio ensino superior, bem como à da Política de Educação em sua totalidade, visto que a AE perpassa todos os níveis de formação educacional, por conseguinte, é transpassada pelas contradições inerentes ao capitalismo, se tratando de estratégias e ações que compreendem as demandas relativas ao acesso e, principalmente, à permanência dos sujeitos nos espaços de formação, expressão da desigualdade social e da elitização da educação.

Em contexto mundial suas protoformas na educação superior se apresentam por meio da formação de grupos corporativistas²³ que assumiam características de corporações já existentes, como as de atividades comerciais, que objetivavam proteger seus interesses de classe e de trabalho das interferências dos feudos, através do apoio aos integrantes em dificuldade e da monopolização do trabalho. A universidade, que se organiza de acordo com o movimento da conjuntura social na qual está inserida, assume posição corporativista (KOWALSKI, 2012).

Tal cenário representa o prelúdio dos caminhos percorridos na constituição da assistência estudantil, que já sinalizava sua apresentação por meio de um processo descontínuo, que está em constante movimento de construção na perspectiva de uma política de educação superior (KOWALSKI, 2012, p. 84).

Na realidade brasileira não é diferente, “a marca de nascença da assistência estudantil no Brasil advém do nascimento da universidade e será conservada em toda a história da educação superior brasileira” (KOWALSKI, 2012, p. 88). Sendo sempre permeada por contradições e moldada através do tempo seguindo o movimento das transformações sociais que a configuram como parte da política de educação superior do país (KOWALSKI, 2012). Segundo Marques (2014) “a Política de Assistência Estudantil do Brasil nos marcos históricos que a delimita revela seus primeiros sinais de materialização nos fins da década de 1920” (MARQUES, 2014, p. 83), inicialmente direcionadas as camadas mais abastadas da sociedade, expressando a elitização do acesso ao ensino superior.

As primeiras ações de AE no Brasil são marcadas pela criação da Casa do Estudante Brasileiro em 1928, no governo de Washington Luis, que ficava em Paris e que, portanto, atendia apenas à elite que acessava o ensino superior no exterior. Posteriormente, entretanto, o movimento estudantil cria corpo junto à força dos movimentos da classe trabalhadora na defesa da educação pública, sendo criada por iniciativa dos estudantes a Casa do Estudante do Brasil em 1929, no Rio de Janeiro,

a Casa [...] tinha como objetivo auxiliar os estudantes mais carentes e se instalou num velho casarão no Largo da Carioca. O casarão tinha três andares e um restaurante popular frequentado por alunos e pessoas da comunidade [...] também havia um ambulatório (Palavezzini, 2017, p. 2).

Nesta direção, o ano de 1931 fica marcado pela primeira manifestação do movimento pela reforma das universidades brasileiras, além disto, os primeiros anos dos governos de Getúlio Vargas trabalharam exponencialmente a emergência de uma ampla discussão sobre as

²³ As universidades surgem como organizações chamadas *universitas*, grupos corporativistas de características medievais formados por mestres e estudantes e que tinham como principal objetivo o auxílio mútuo (KOWALSKI, 2012).

necessidades das políticas educacionais no país, as forças governamentais direcionaram-se a organizar e centralizar a educação por meio de legislações que originaram as primeiras ações organizadas de AE no Brasil.

Diante disto, pode-se citar o Decreto 19.850/1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, tornando preferencial o sistema universitário às faculdades isoladas; e o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/1931, que além de buscar homogeneizar a organização administrativa das universidades preservando as características regionais, em seu artigo 100 §4 previa concessão de bolsas para equiparação de oportunidades entre os estudantes (BRASIL 1931), o que resultou na primeira expansão de vagas.

O qual veio acompanhado pelos processos de industrialização e urbanização que influenciaram diretamente no aumento da demanda por educação e, por conseguinte, para que o Estado interviesse nessa área através do aumento da oferta de vagas em todos os níveis de ensino. Contudo, esse crescimento não significou que houvesse uma democratização do ensino superior, posto que, na década de 1940, o diploma de graduação era possuído por 0,85% da população com mais de 10 anos alfabetizada, ou 0,33% da população total (PASSOS, 1997, p. 43 apud KOWALSKI, 2012, p. 88).

Considerando a promulgação da CF de 1934, que incorporou este e outros decretos instituindo a aplicação de fundos em auxílios aos estudantes *comprovadamente pobres e merecedores*²⁴, além do repasse de verbas à Casa do Estudante do Brasil e a criação da UNE (1937) com o objetivo de despolitizar as ações de assistência desenvolvidas na Casa (KOWALSKI, 2012), o desenvolvimento da AE se estendeu desde a CF de 1946, por meio da qual foi assegurada assistência em todos os níveis de ensino, até meados da década de 1960 – aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país (1961) – quando passa a sofrer grandes embargos dos governos ditatoriais.

A grande marca que a ditadura deixou na educação superior brasileira foi a Reforma de 1968, que além de expandir as vagas nas universidades para abarcar as demandas do mercado pela formação de profissionais qualificados iniciando o processo de massificação²⁵ dos cursos superiores não consolidando a democratização dos mesmos, longe disso, abrindo espaço para o setor privado através de convênios que na prática substituíam “a expressão ‘autonomia universitária’ por autossustentar-se gerando lucros, evoluindo gradativamente para o ensino pago” (PALAVEZZINI, 2017, p. 4).

²⁴ Para a concessão das bolsas “era preciso comprovar sua situação através da “declaração de pobreza” fornecida por algum instituto assistencial, bem como era observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava. Caso ela fosse confirmada, ele se tornava merecedor da bolsa (FÁVERO, 1980 apud KOWALSKI, 2012, p. 87).

²⁵ “Costumamos dizer que houve massificação do ensino universitário porque aumentou o número de estudantes e abaixou o nível dos cursos”, entretanto, esta ideia “tem como pressuposto uma concepção elitista do saber [...] para a ‘massa’ qualquer saber é suficiente” (CHAUI, 2001, p. 50-51).

Em 1970 o governo federal criou o Departamento de Assuntos Universitários (DAE), setor ministerial, vinculado ao MEC, com o objetivo de manter uma política de assistência estudantil para graduação em nível nacional (programa de alimentação, moradia e assistência médica-odontológica). Tal departamento foi extinto pelos governos seguintes. Com a extinção do DAE no fim dos anos 80, as ações de assistência estudantil ficaram fragmentadas e as IFES passaram a manter programas e ações conforme suas possibilidades (PALAVEZZINI, 2017, p. 5).

Pode-se afirmar que, apesar da grande expansão das universidades após a Reforma de 1968, a AE só volta a assumir pauta de relevância na agenda da Política de Educação Superior brasileira a partir do processo de redemocratização – através da criação de movimentos e organizações que visavam criar estratégias para a permanência dos estudantes nas universidades – e da promulgação da CF de 1988 que estabelece como princípio do ensino “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Isto posto, a AE ultrapassa esse constante movimento descontínuo característico de sua formação, para se estabelecer enquanto parte essencial de políticas direcionadas à garantia de um direito social previsto como dever do Estado, ou seja, a AE assume novas configurações com a consolidação da Política de Educação no Brasil após a Constituição Cidadã, assim como novos processos contraditórios em uma nova fase do capitalismo.

Ademais, baseado nos estudos de Kowalski (2012) e de Palavezzini (2017), a linha do tempo a seguir, foi esquematizada com os principais acontecimentos que marcaram a gênese e o desenvolvimento da AE no Brasil, até a promulgação da CF de 1988.

Quadro 1: Linha do tempo dos principais acontecimentos que marcaram a gênese e desenvolvimento da AE no Brasil, até a promulgação da CF de 1988

1928	Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, pelo então presidente Washington Luis, que autorizava a criação da <i>Casa do Estudante brasileiro</i> em Paris;
1929	Fundada em 13 de agosto de 1929 a <i>Casa do Estudante Brasileiro</i> , por iniciativa de um grupo de estudantes, no Rio de Janeiro;
1931	Marco legal da gênese da AE no ensino superior brasileiro por meio dos Decretos nº 19.851 ²⁶ (<i>Estatuto das Universidades Brasileiras</i>) e nº 20.559 ²⁷ ;
1934	Promulgação da CF de 1934 ²⁸ , que, em seu artigo 157, prevê AE aos estudantes universitários <i>pobres</i> em concordância com os Decretos de 1931;

²⁶ Texto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso em: 07 de janeiro de 2020.

²⁷ Dispõe sobre a aplicação dos valores oferecidos pelo povo, após a chamada Revolução de 1930 que instituiu o governo de Getúlio Vargas, direcionando uma parte dos donativos à Cada do Estudante Brasileiro. Texto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20559-23-outubro-1931-511711-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso em: 07 de janeiro de 2020.

²⁸ Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Último acesso em: 07 de janeiro de 2020.

1937	Fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com sede na Cada do Estudante Brasileiro;
1946	Promulgação da CF de 1946 ²⁹ , que, no artigo 172, prevê assistência em todos os níveis de ensino;
1961	Aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 4.024, que nos artigos 90 e 91 ³⁰ , trata da chamada <i>assistência social escolar</i> ;
1970	Criação do Departamento de Assuntos Universitários (DEA) ³¹ ;
1987	Fundação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), fórum que reúne os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IES públicas do Brasil;
1988	Promulgação da atual CF de 1988, ampliando a compreensão da AE (acesso e permanência).

Fonte: Kowalski (2012) e Palavezzini (2017).

Em suma, percebe-se que a AE se comporta a partir das oscilações cíclicas do capitalismo³², ou seja, em resposta as demandas sociais que se intensificam em momentos posteriores as crises, visto que, os processos de superação das crises desenvolvidos pelo sistema capitalista, se concentram na manutenção da acumulação e da desigualdade, dessa forma assim como na grande depressão da década de 1930 e na mais recente crise na década de 1970 (da qual trataremos no próximo capítulo), as conquistas sociais são atacadas em períodos de crise, produzindo e reproduzindo demandas sociais.

Esta dinâmica deve-se ao fato de que em momentos de crise o papel do Estado e as configurações das políticas sociais são redimensionados de acordo com a realidade econômica posta (NETTO; BRAZ, 2006), ou seja, os interesses do capital, que configuram mudanças na organização social, bem como refletem os interesses e compreensões de necessidades colocadas pelas novas relações sociais. “O que resultou em novos desafios para a sociedade também vem incidir nas universidades públicas e privadas, que se reconfiguram a fim de atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho” (KOWALSKI, 2012, p. 41).

²⁹ Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Último acesso em: 07 de janeiro de 2020.

³⁰ Texto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso em 07 de janeiro de 2020.

³¹ “Setor ministerial, vinculado ao MEC, com o objetivo de manter uma política de assistência estudantil para graduação em nível nacional (programa de alimentação, moradia e assistência médica-odontológica)” (Palavezzini, 2017, p. 5).

³² Como afirmam Netto e Braz (2006) “a dinâmica capitalista revelou-se profundamente *instável*, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente coartados por depressões, caracterizadas por falências, quebraadeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria [...] a crise é *constitutiva* do capitalismo” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 169), neste sentido, os autores denominam os períodos entre uma crise e outra de *ciclo econômico*.

Assim surgem as ações de AE, a partir das novas demandas colocadas pela sociedade ao Estado que neste momento redimensiona e ressignifica a educação superior no Brasil através da expansão e ampliação das vagas, no sentido de oportunizar a classe trabalhadora sua inserção nos níveis mais altos da educação, contudo, como dito anteriormente e como veremos mais adiante, também expressa as contradições inerentes ao capitalismo.

2. O CAMPO CONTRADITÓRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: POBREZA E NEOLIBERALISMO

Percebemos no capítulo anterior que a educação superior brasileira é atingida por *contrarreformas* capitalistas no decorrer da sua história com destaque para a Reforma de 1968 durante o regime ditatorial. Entretanto, é a partir do contexto e influência internacional da década de 1990 que o país adentra em um quadro mais aprofundado deste processo com o protagonismo das bases políticas, econômicas e ideológicas do neoliberalismo.

O neoliberalismo impacta as IES no Brasil, sobretudo por meio de suas políticas privatistas e de desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais, dessa forma, veremos que apesar de se expressar de maneira mais complexa, com características diversas, como através do *neodesenvolvimentismo* e, mais recentemente, do *neoconservadorismo*, se mantém consubstancialmente nas bases das políticas econômicas e sociais durante as últimas três décadas no Brasil.

No que concerne a AE, esta se apresenta novamente de forma contraditória, quando atende tanto às demandas socioeconômicas reivindicadas pela classe trabalhadora sobre seu acesso e permanência no ensino superior, quanto aos interesses do capital – aqui expressos por meio dos ideais neoliberais – quando se revela enquanto ações de políticas de enfrentamento à pobreza e desigualdade de caráter compensatórias e focalizadas, propostas como alternativas ao investimento em uma educação superior pública gratuita e de qualidade para todos.

2.1.O processo de contrarreforma neoliberal e a expansão universitária no Brasil no cenário da crise capitalista

A educação superior brasileira, bem como, todo o conjunto de políticas sociais no Brasil e no mundo, apresenta novas configurações a partir do processo de reestruturação do capital desencadeado por uma *onda longa recessiva* – período em que as crises e recessões são mais frequentes e intensas, ao mesmo passo em que os ciclos de prosperidade e aumento de lucros são mais curtos (NETTO; BRAZ, 2006) – que se inicia na década de 1970.

Caracterizado como uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2000), esse período ficou mundialmente marcado pela queda nas taxas de lucros, rompimento de acordos internacionais, redução do crescimento, além de *detonadores sociopolíticos* como a expansão e pressão dos

movimentos da classe trabalhadora e o sindicalismo; e as mudanças culturais, ou os movimentos de *contracultura*³³, que têm seu auge na década de 1960 (NETTO; BRAZ, 2006).

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade” (MÉSZÁROS, 2000, p. 7).
A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos (MÉSZÁROS, 2000, p. 14).

Esse período fica marcado, portanto, não apenas pelas manifestações econômicas, mas, sobretudo pelo desgaste social da lógica do capital, que exige mudanças no ordenamento social. Os movimentos sociais conquistaram diversos direitos sociais que à época resultaram na consolidação de políticas sociais, em um período que ficou conhecido, na Europa, como Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* (que perdurou durante trinta anos - pós 1945 até meados da década de 1970)³⁴, contudo, a crise que se instaura na organização produtiva do período afeta a organização social do *Welfare State*, desgastando-a (NETTO; BRAZ, 2006).

Segundo Antunes (2009), o esgotamento do padrão produtivo taylorista-fordista³⁵ se dá pelo excesso da capacidade produtiva, ou seja, pela superprodução, não acompanhada em mesma medida de consumo, somado as conquistas trabalhistas do pós-guerra, que aumentaram os salários, além da força dos movimentos sociais que exigiam o controle social da produção, ademais, uma conseqüente queda nas taxas de lucros leva o capital a pensar em novos modelos produtivos menos “rígidos”, especialmente nas relações de trabalho.

As respostas e soluções às crises que se desenvolvem no interior do próprio capitalismo são centradas na manutenção do capital reproduzindo o seu sistema de dominação e suas contradições e desigualdades (ANTUNES, 2009). Desse modo, a necessidade de

³³ Movimentos que questionavam os costumes e a cultura hegemônica e tinham características anticapitalistas, àqueles que estavam à frente da luta pelas “minorias”, como o movimento negro e o feminista, além do crescimento substancial do movimento estudantil em todo o mundo neste período, inclusive no Brasil.

³⁴ “O chamado ‘consenso do pós-guerra’ (Mishra, 1995) permitiu o estabelecimento de uma aliança entre classes, o que só viabilizou-se devido ao abandono, por boa parte da classe trabalhadora, do projeto de socialização da economia. As alianças entre partidos de esquerda e direita também asseguraram o estabelecimento de acordos e compromissos que permitiram a aprovação de diversas legislações sociais”, alguns elementos marcaram esse período de políticas sociais mais abrangentes, como “o crescimento do orçamento social [...] e o crescimento sequencial de programas sociais no período, como, a cobertura de acidentes de trabalho, seguida pelo seguro-doença e invalidez, pensões a idosos, seguro-desemprego e, por último, auxílio-maternidade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 92).

³⁵ “De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogênea e enormemente verticalizada [...] Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...] Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista” (ANTUNES, 2009, p. 38-39).

retração de gastos públicos afeta diretamente o Estado de Bem-Estar Social e as conquistas sociais do período.

Considerando que o capital só aceitara tais conquistas quando as taxas de lucros estavam altas, este atribui o desgaste da organização produtiva e a crise às conquistas sociais do movimento sindical e estabelece estratégias que “têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e *criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho*” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 230, *grifo nosso*).

Sob essa lógica se consubstanciam as estratégias apresentadas à crise que implodiu na década de 1970, pois, como afirma Antunes (2009),

embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2009, p. 38).

Considerando que a exploração do trabalho é a base do sistema produtivo que mantém a acumulação capitalista, a reestruturação executada pelo capital visava tanto reorganizar seu sistema produtivo quanto refazer as bases da exploração; e considerando o amplo alcance, estruturação e organização dos movimentos operários, o primeiro passo se deu a partir da mudança de percepção em relação aos trabalhadores, agora vistos com potencial produtivo para além da força manual, reveladas suas capacidades intelectuais e criativas, o trabalhador torna-se *polivalente*³⁶ (ANTUNES, 2009).

Neste sentido, a educação se apresenta mais uma vez na história como um importante instrumento para a reprodução do capital, através da integração do ensino técnico ainda no nível básico da educação, a *politecnicia*³⁷ no ensino médio, objetivando a capacitação em massa de trabalhadores aptos para manusear as novas tecnologias e as novas exigências funcionais do mercado. Percebe-se a intrínseca relação entre educação e trabalho, que no interior do modo de produção capitalista está à serviço da manutenção das diversas formas de exploração da força de trabalho (SAVIANI, 2007).

O mundo do trabalho, nesta esteira, se reconfigura sob os moldes da flexibilização da produção (toyotismo³⁸) articulada a um amplo e gradual processo de *desterritorialização da*

³⁶ “[...] capacidade para participar de atividades múltiplas” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 229).

³⁷ “Politecnicia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161).

³⁸ “Um tipo diferenciado de produção, que da forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 228).

*produção*³⁹ e de investimento tecnológico, além da desregulamentação das relações de trabalho (terceirização, aumento dos empregos em tempo parcial e de atividades informais), que, somados aos novos processos organizacionais que trabalham a ideia de pertencimento e vínculo à empresa⁴⁰, criam, no mínimo, dois tipos de trabalhadores: os qualificados e polivalentes que tem empregos estáveis e algumas garantias e direitos; e os “outros” que são submetidos aos diversos tipos de subempregos que surgem nessa nova fase capitalista.

No Brasil, como destacamos no capítulo anterior, inicia-se, concomitante à crise estrutural e às estratégias de superação desta, um longo período de ditadura militar, no qual já se vislumbrava o início dos processos de renovação do sistema do capital, aqui com grande enfoque no investimento em tecnologia e ciência voltadas ao crescimento produtivo do país, ações que modificaram exponencialmente a estrutura das universidades brasileiras (através da Reforma de 1968, sobre a qual tratamos anteriormente), além de fazer do Brasil um grande polo da *desterritorialização* destacada acima.

São, portanto, essas novas exigências colocadas à classe trabalhadora, no contexto de reestruturação produtiva do capital, que incidirão sobre a educação superior no Brasil e no mundo, contudo, de forma muito específica por meio de um movimento ideológico, político e econômico denominado neoliberalismo que, além de criar novos domínios e campos de exploração para o capital, faz da universidade, funcional aos interesses do mercado.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo se origina logo após a Segunda Guerra Mundial, competindo espaço com as ideias que sustentaram o Estado de Bem-Estar Social.

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

Tais ideias não ganharam espaço devido ao longo processo de crescimento vivenciado pelo capitalismo neste período, contudo, mantiveram-se firmes como oposição ao sistema de valorização da proteção social dos trabalhadores e das políticas sociais, disseminando seu ideário e preparando “as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre

³⁹ [...] “unidades produtivas (completas ou desmembradas) são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas), onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa (seja pelo seu baixo preço, seja pela ausência de legislação protetora do trabalho e de tradições de luta sindical).” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 228).

⁴⁰ “O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza-se o discurso de que a empresa é sua ‘casa’ e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso, os capitalistas já não se referem a eles como ‘operários’ ou ‘empregados’ – agora, são ‘colaboradores’, ‘associados’ etc” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 229).

de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p 9), que afirmava ser a desigualdade positiva para a sociedade.

O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (NETTO; BRAZ, 2006, p. 238).

Desse modo, o ideário neoliberal ganha força enquanto parte fundamental da legitimação dos processos de flexibilização e retirada de direitos, proposta pelo capital como formas de superação da crise estrutural da década de 1970, através de uma ampla divulgação dessa específica visão sobre o ser humano, a sociedade e o Estado.

A ideologia neoliberal encontra, neste período, terreno fértil para se desenvolver e se consolidar, de todo modo, o faz em um longo processo desde a década de 1970, se estabelecendo no poder através de governos como os de Thatcher⁴¹, iniciados na Inglaterra em 1979, e os de Reagan, eleito nos Estados Unidos em 1980, seguidos por vários países da Europa que elegeram governos de direita na década de 1980 (ANDERSON, 1995), executando medidas de contenção de “gastos” sociais, tornando o “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 239).

Gradativamente, como afirma Anderson (1995), o neoliberalismo alcança uma hegemonia sem precedentes entre os governos declaradamente de direita, como também nos governos considerados progressistas, refletindo a nova realidade organizacional da economia mundial, ou a chamada *mundialização do capital*, que, apesar de se manifestar no final da década de 1960, tem seus fundamentos nos anos do *Welfare State*, com expressiva participação dos organismos financeiros internacionais⁴².

⁴¹ “Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (ANDERSON, 1995, p. 11).

⁴² “Ao final da 2ª Guerra Mundial (1944), na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos da América, foram criadas duas instituições financeiras internacionais: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Juntas tornaram-se as guardiãs dos interesses do capital e com capacidade para induzir políticas econômicas e o destino de continentes e países em todo o planeta. O Banco Mundial possui 181 países membros; destes, 174 recebem ordens de apenas sete – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Japão. No que se refere à força política, os Estados Unidos possuem 17% dos votos, e o poder de veto, e, juntamente com os sete países mais ricos, perfazem um total de 45% de votos. Já o Fundo Monetário Internacional agrega 183 países membros dos quais 177 juntos representam pouca força política nas tomadas de decisões e agem subordinados ao grupo de países mais poderosos. Seus pareceres são decisivos para os credores e atuam como termômetro da economia e da

A *mundialização* ocorre por meio do que Netto e Braz (2006) chamam de *extensão universal* do padrão taylorista-fordista, que envolve todos os países centrais e uma parte dos países periféricos, “[...] dentre os elementos constitutivos dessa fase, o crescimento das taxas de lucro geradas pela produção e consumo em massa foram predominantes. Embora a riqueza produzida neste período jamais tenha sido distribuída mundialmente” (LIMA, 2012, p. 25).

Dessa forma, o capitalismo se desenvolve expandindo-se mundialmente em “uma divisão internacional do trabalho, com espaços nacionais especializando-se (sob o comando do capital) em determinados tipos de produção” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 199) fortalecendo as relações de domínio e hierarquização entre os países (NETTO, BRAZ; 2006), favorecendo a posterior expansão neoliberal que leva o mundo (com algumas exceções) às *reformas* das funções do Estado na sociedade.

Esse processo se consolida com a elaboração do *Consenso de Washington*⁴³ (1989) que cria embargos econômicos aos países periféricos⁴⁴, forçando a execução das medidas neoliberais em proporções mundiais, marcado pela influência dos organismos financeiros internacionais, os quais estabeleceram diretrizes políticas para o desenvolvimento da educação que, como dito anteriormente, se molda as novas exigências do mercado, também através de *reformas*, que visavam, sobretudo, abrandar o “problema da pobreza”⁴⁵ para “acalmar” as tensões que tinham como principal consequência o desemprego⁴⁶, novamente a educação intimamente ligada ao mundo do trabalho (LEHER, 1999).

Por conseguinte, podemos observar a apropriação, de forma a *falsear a realidade* (BEHRING, 2008), da palavra *reforma*, que consubstancialmente tem um histórico teórico, político e social no interior do sistema capitalista que a configura em “seu sentido tradicional

política dos países” (SILVA, 2005, p. 257-258). Além do FMI e do Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio – OMC exerce grande influência nas decisões relacionadas ao mercado internacional.

⁴³ “Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. [...] Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e *ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos*. Para expressar as convicções desses senhores do capital, John Williamson elaborou o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos nacionais, devedores aos organismos financeiros e credores internacionais” (SILVA, 2005, p. 256). Em um documento que ficou conhecido como Consenso de Washington, por meio do qual o modelo neoliberal passou a ser efetivamente implementado.

⁴⁴ Nome dado aos países subdesenvolvidos, que tem em sua maioria a economia baseada na agroexportação e têm grande dependência dos países centrais.

⁴⁵ *Problema da pobreza*, no sentido trabalhado por Leher (1999), trata da insatisfação das populações em situação de vulnerabilidade social e da classe trabalhadora como um todo, que impulsiona as oposições ao neoliberalismo e, neste período, interpretadas como “sensíveis” às ideias comunistas.

⁴⁶ O desemprego neste cenário é colocado como consequência da falta de qualificação profissional, impulsionando assim o novo mercado voltado para o campo da educação.

de conjunto de mudanças para ampliar direitos” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 239), passando, no campo prático das políticas neoliberais, a significar um projeto inverso, de retirada de direitos.

Como afirma Behring (2008), o neoliberalismo trata de “uma forte evocação do passado [...], bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário” (BEHRING, 2008, p. 58). Diante disto, tanto a autora quanto Netto e Braz (2006), configuram essas transformações que se direcionam à redução de direitos sociais como processos de *contrarreforma*.

Como vimos, além da flexibilização das relações de trabalho, reestruturação das instituições públicas e investimento nas relações público-privado, o ideário neoliberal amplia exponencialmente os chamados *novos domínios do capital* (NETTO; BRAZ, 2006), ou seja, “o capital, no seu processo de expansão, vai operando novas racionalidades e formas de extração de valores de campos antes só imaginados para serem explorados e gerenciados pelo Estado” (CASTRO, 2010, p. 199).

A educação, neste ponto, é chamada tanto a ser explorada pelo mercado como para contribuir na internalização da ideologia hegemônica, diante disto, como afirma Castro (2010),

as políticas educacionais, decorrentes do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial, devem ser compreendidas no âmbito das transformações geopolíticas e culturais em curso [...] Na década de 1990 impõe-se o conjunto dessas reformas no marco das reformas propostas e implementadas para o Estado e o setor público dentro da perspectiva neoliberal (CASTRO, 2010, p. 196).

Neste contexto, dentre a grande influência dos organismos internacionais nas decisões econômicas mundiais sob o discurso inicial de estabilização socioeconômica ocidental pós-guerra, destaca-se o papel que o Banco Mundial assume nessas novas diretrizes. Como afirma Leher (1999), nas décadas que se seguiram “o Banco tornou-se o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros” (LEHER, 1999, p. 22), concentrando novas áreas de atuação, como a própria educação, que o transforma “no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento” (LEHER, 1999, p. 23), além de maior credor, exercendo dessa forma um grande controle sobre os países devedores.

[...] o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. [...] O resultado foi a *crise da dívida de 1982*. [...] O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais) [...] A condicionalidade do Banco não se restringia mais a indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas principalmente ao hoje famoso “ajuste estrutural” (LEHER, 1999, p. 23-24).

No Brasil, o impacto deste processo se deu através da consolidação da contrarreforma neoliberal do Estado, na década de 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC, a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995)⁴⁷ que se fundamenta sob o argumento de que o Estado brasileiro é rígido burocrático, excessivamente regulador do mercado, lento e com serviços públicos ineficientes⁴⁸, necessitando assim “de forma imperiosa, a disciplina fiscal, a privatização e a liberalização comercial” (BEHRING, 2008, p. 172).

Especificamente na regulação da educação, um ano após o Plano, em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB da educação, vigente até hoje, por meio da qual podemos destacar diversos avanços na conquista de direitos, como reflexos da redemocratização do país pós ditadura-militar, contudo, é evidente a hegemonia as ideias neoliberais na elaboração do texto. Tanto na abertura da prestação de serviços educacionais por empresas privadas, quanto nas próprias diretrizes e princípios gerais da lei, não prevendo a articulação de todos os níveis da educação, deixando em aberto a responsabilidade do Estado em muitos aspectos, como afirma Caprioglio et al. (2000)

Inverte as obrigações, colocando a educação como dever primeiramente da família e depois como dever do Estado. Observasse que a educação está direcionada para o trabalho, pois a lei quer que a educação proporcione a formação de profissionais competentes, para o desenvolvimento da pesquisa da ciência e da tecnologia [...] Enfatiza a possibilidade de instituições privadas de ensino superior receberem verbas públicas, pois quando define que além das instituições de ensino superior mantidas pela União e os órgãos federais de educação, também as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram o “sistema federal de ensino”. [...] No que se refere às Universidades, [...] as atividades de pesquisa e extensão “*poderão*” receber apoio financeiro do poder público; prova contundente do descompromisso do Estado para com a pesquisa e extensão (CAPRIOGLIO et al., 2000, p. 26-28, *grifo nosso*).

Ou seja, as políticas neoliberais para a educação se evidenciam por meio do posicionamento assumido através das legislações da época (tendo como maior exemplo a LDB de 1996) que privilegiavam as privatizações e o incentivo às instituições privadas, por meio dos diversos programas governamentais que expandiram exponencialmente cursos e

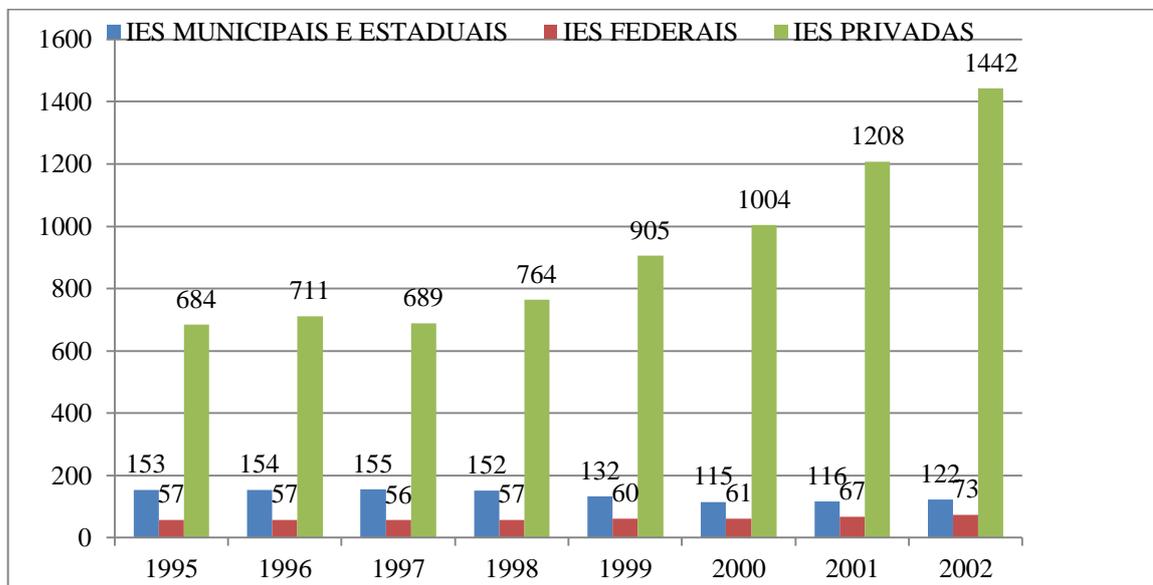
⁴⁷ Plano formulado por uma equipe dirigida por Bresser Pereira durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como principal objetivo transformar a política econômica do Estado brasileiro, voltando-a essencialmente para as necessidades do mercado e deslocando as políticas sociais, como a educação, para o setor privado competitivo, sob o argumento da ineficiência dos serviços públicos estatais. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.

⁴⁸ Nesse período o aparelho do Estado foi colocado como um problema a ser solucionado por meio de sua destruição, ou do processo de desestatização, ideia fortemente disseminada na mídia na década de 1990 no Brasil. Contudo, não se trata da negação do Estado, mas da transformação de suas relações com o capital e com a sociedade, através das privatizações em massa, dos setores produtivos de base, de produção de energia, de telecomunicações, da saúde e da educação. Para esta discussão indicamos ao leitor o documentário de Silvio Tendler, “Privatizações: a Distopia do Capital” (2014), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A8As8mFaRGU>.

vagas em faculdades privadas com financiamento público, além de possibilitar a abertura de várias outras (no âmbito da graduação), concomitante ao crescimento de oferta de vagas e também abertura de universidades públicas (não em mesma proporção, como veremos mais adiante).

Como afirma Grimaldi (2018), o período após a redemocratização brasileira, ou “o octênio (1995–2002) presidido por *Fernando Henrique Cardoso* - FHC é marcado por uma política orientada pelas diretrizes neoliberais” (GRIMALDI, 2018, p. 79, *grifo nosso*), consolidando o processo de contrarreforma no país, que atinge a educação superior, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Evolução do quantitativo de IES em funcionamento no Brasil de 1995 a 2002



FONTE: INEP (1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002). Elaboração própria.

Como podemos observar no Gráfico 1, em 1995 de um total de 894 IES no Brasil, 210 eram públicas, 57 federais e 153 estaduais ou municipais, e 684 eram privadas, chegando, no fim dos governos de FHC, em 2002, a 195 IES públicas e 1.442 IES privadas. Em análise dos dados apresentados, podemos confirmar uma política de expansão da educação superior, com um aumento de mais de 80% das IES no Brasil, contudo evidencia-se o caráter neoliberal dessa política quando comparamos a diminuição de cerca de 7% das IES públicas com o exponencial crescimento de mais de 100% das instituições privadas (GRIMALDI, 2018).

Portanto, a educação e, principalmente, a educação superior, assim como outros diversos campos e áreas, é apropriada pelo capital nesse processo de *mercantilização* de setores improdutivos como consequência da nova política econômica do Estado. “A

‘lucratividade’ das universidades [...] começa a ser calculada da mesma forma que a das fábricas de tijolos ou de parafusos” (MANDEL, 1982, p. 272 *apud* SITCOVSKY, 2010, p. 152). Transcorre, nesta esteira, um crescimento exponencial de investimento público em empresas de prestação de serviços educacionais, por meio de programas como FIES (1999)⁴⁹, sobre o qual trataremos mais adiante neste mesmo capítulo.

A escolha de expandir a educação superior pelas vias do setor privado tem como base o ideário neoliberal, como discutimos no tópico anterior, o processo de contrarreforma que desmonta o papel do Estado mundialmente, é interiorizado no Brasil por meio das exigências dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, quanto à forma e o modelo de desenvolvimento que os países periféricos deveriam seguir a partir do *Consenso de Washington*, utilizando-se da educação como instrumento de manutenção do pensamento hegemônico que reproduz o capital e da internalização deste. Como afirma Leher (1999),

No que concerne à universidade, face ao convenientemente proclamado risco da proliferação “da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina”, o controle, prossegue Berle, terá de ser clandestino, por meio de instituições privadas (LEHER, 1999, p. 20).

Desta forma a educação não apenas é apontada como o setor mais lucrativo atualmente, como, sobretudo, assume o papel da garantia da reprodução da força de trabalho por meio da qualificação profissional, distanciando a classe trabalhadora da capacidade de questionar e criticar politicamente (LEHER, 1999), processo concretizado na substituição dos espaços públicos da universidade em sua definição clássica, pelos espaços privados e tecnicistas.

No contexto das universidades públicas, a desresponsabilização do Estado frente às expressões da questão social é refletida na diminuição do repasse de verbas e nos cortes nos investimentos públicos, que gera sucateamento dos serviços, estes servindo para justificar as propostas de “alternativas” de financiamento por meio de parcerias com o setor privado, criando as bases para a total privatização do ensino superior público de qualidade (ABRAMIDES, 2012).

⁴⁹ “O Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação [...] Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso” (MEC, 2014, p. 58). Criado ainda nos governos de FHC, não é a única forma de financiamento atualmente, contudo é a mais abrangente.

Neste momento a universidade pública é transfigurada aos moldes gerencial e empresarial ao transformar sua natureza “de instituição social para organização social (OS), regendo-se por medidas provisórias e emendas constitucionais, submetendo-a aos interesses privados empresariais” (ABRAMIDES, 2012, p. 10). Torna-se o centro para a produção de uma força de trabalho qualificada e polivalente, sob os moldes gerenciais de empresas, priorizando produtividade e competitividade.

Segundo Chauí (2001), esses processos de reestruturação do capital incidem na estrutura das universidades brasileiras desde a década de 1970 (no cenário ditatorial), objetivando adequar a educação superior aos interesses do mercado e do mundo do trabalho, transformando os objetivos da universidade ao longo dessas décadas.

A universidade funcional, dos anos 70, [...] foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. [...] *A universidade de resultados*, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo [...] a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas [...] ao financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. [...] *A universidade operacional*, dos anos 90, [...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade [...] está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 189-190).

A universidade, em sua totalidade, se distancia de seu momento clássico quando era voltada para o conhecimento (CHAUÍ, 2001) e assume as formas que interessam ao capital. No que tange a pós-graduação, segundo Alves e Oliveira (2014), concomitante a este processo intensifica-se seu crescimento, considerando a pesquisa como essencial para o desenvolvimento produtivo desta nova fase do capitalismo que, como vimos, está diretamente ligada ao avanço tecnológico (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Neste sentido, a pós-graduação se consolida como uma política de Estado, considerada “em termos de custo/benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido” (CHAUÍ, 2001, p. 192), sendo estes fatores, determinantes para os investimentos e incentivos, que são geridos por órgãos específicos criados para avaliação, acompanhamento e normatização, impulsionando um crescimento exponencial no quantitativo de cursos e de alunos matriculados, mantendo o seu caráter de instrumento à manutenção do plano econômico-político de reprodução do sistema capitalista.

Neste cenário, institui-se o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986/1989) que tinha como objetivos: a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar

o funcionamento da pós-graduação; c) *a integração da pós-graduação ao setor produtivo* (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 365, grifo nosso).

Todos estes processos, afirmam a perspectiva de que no interior do modo de produção capitalista, as políticas sociais surgem e se desenvolvem a partir da conquista da luta da classe trabalhadora como forma de enfrentamento a questão social e suas *multifacetadas* expressões, porém, são utilizadas como estratégia do capital para manutenção da exploração do trabalho, como meio de reprodução da existência da própria classe trabalhadora (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Conclui-se que além da íntima ligação da educação com os percursos históricos do trabalho, o modo de produção capitalista em suas diversas mutações produz e reproduz novas contradições que refletem a desigualdade e a exploração de uma classe pela outra. No interior da educação superior brasileira pós crise estrutural, percebemos a duplicidade da educação, que tanto atende os interesses do mercado com sua expansão, quanto amplia o acesso às camadas mais empobrecidas da sociedade; criando novas demandas e emergenciando novas estratégias que “abrandem” a insatisfação da classe trabalhadora ao mesmo tempo que subsidiam a contrarreforma neoliberal.

2.2.Os fundamentos para a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

Nenhuma política pública se desenvolve sem luta e pressão por parte da classe trabalhadora, é nessa esteira que se fundamenta a regulamentação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010) como resposta às demandas postas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade que acessaram a universidade, mas não possuíam condições objetivas para nela permanecer, “[...] não bastava garantir o acesso; era também necessário fomentar condições concretas para permanência desses alunos nas universidades” (KOWALSKI, 2012, p. 93).

Assim como vimos anteriormente, no primeiro capítulo, tópico 1.3, a AE tem sua gênese e todo seu desenvolvimento em um movimento contraditório entre a manutenção dos interesses do capital e a luta da classe trabalhadora pelo direito à educação. É, pois, junto à promulgação da Constituição Federal de 1988, em um contexto de conflitos de interesses, que esta luta ganha força, contudo, ao passo que era estruturada, era também desestruturada, tão logo o neoliberalismo assume todas as pautas sociais no país, desta forma, é necessário compreender como este momento histórico cria as bases da criação do PNAES.

Observamos que a contrarreforma universitária brasileira acontece em um processo contínuo sucedido pelos governos petistas (2003-2016) de financiamento público no “mercado” dos cursos superiores, não obstante seu compromisso com as pautas neoliberais, neste período com características denominadas neodesenvolvimentistas⁵⁰.

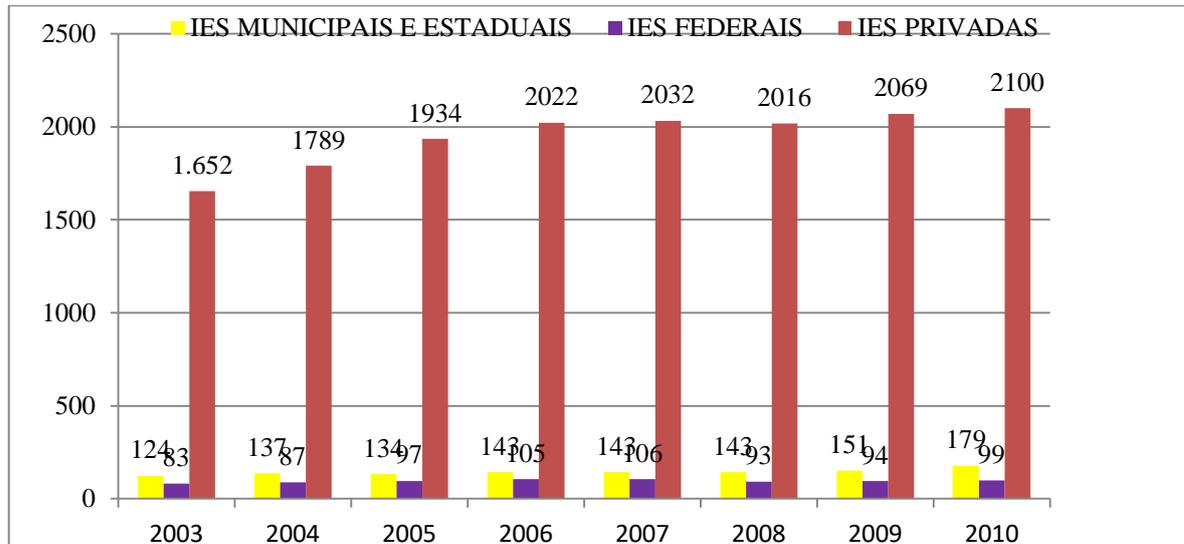
O Partido dos Trabalhadores - PT construiu sua história de mais de 30 anos lado a lado as organizações trabalhistas e sindicais, desde sua gênese “incluiu a luta pela democracia e pelo socialismo no centro estratégico de seu projeto contra-hegemônico para o Brasil” (ALMEIDA, 2013, p. 01), se caracterizou por muito tempo como inovação na política brasileira e pelo seu caráter revolucionário foi, na mesma medida, temido pela burguesia nacional.

Contudo, é por intermédio da participação nos processos eleitorais que o PT entrou em um processo de “transformismo” que se intensifica e concretiza com a vitória de Lula nas eleições de 2002, como afirma Pinassi (2003), “enquanto seu ponto de partida objetivava uma síntese da luta de classes, seu ponto de chegada se define pela sua antítese” (PINASSI, 2013, p. 01), a conciliação destas.

O desencadeamento do “transformismo” do PT se afirma por meio da “Carta ao Povo Brasileiro” de 2002 que evidencia o pacto firmado entre o partido e o empresariado com vistas à governabilidade do governo de Lula, através da afirmação de “que a superação do modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se daria por um passe de mágica, de um dia para outro ou através de milagres” (ALMEIDA, 2013, p. 04).

Estabelecendo a continuidade das medidas macroeconômicas iniciadas por FHC apresenta uma contradição nas aprovações de contrarreformas das quais anteriormente constituía oposição. Observamos esta tendência “conciliadora” do neodesenvolvimentismo no campo da educação superior, realidade que pode ser analisada através dos dados do gráfico a seguir.

⁵⁰ O neodesenvolvimentismo surge como uma corrente alternativa ao desgaste do neoliberalismo e se constitui como uma retomada ou uma renovação do desenvolvimentismo que conceitualmente é todo aquele direcionamento político que prioriza o crescimento e o desenvolvimento econômico industrial com participação ativa do Estado e com base no aumento do consumo. As correntes alternativas ao projeto neoliberal surgem tanto de iniciativa da burguesia-nacional quanto das organizações dos trabalhadores, a segunda “[...] levou à derrubada de governantes alinhados ao Consenso de Washington [...] e à eleição de coalizações partidárias com posições antineoliberais[...]” entretanto em alguns casos, as lideranças não mantiveram a sua linha de resistência após a posse e aderiram ao neoliberalismo” (CASTELO, 2012, p. 624). No caso do Brasil, com a posse de Lula, Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores – PT, vê-se um exemplo claro desse processo de abandono dos pensamentos revolucionários que são substituídos pela continuidade das políticas neoliberais iniciadas por FHC e por um conjunto de medidas que visam à conciliação de classes (CASTELO, 2012).

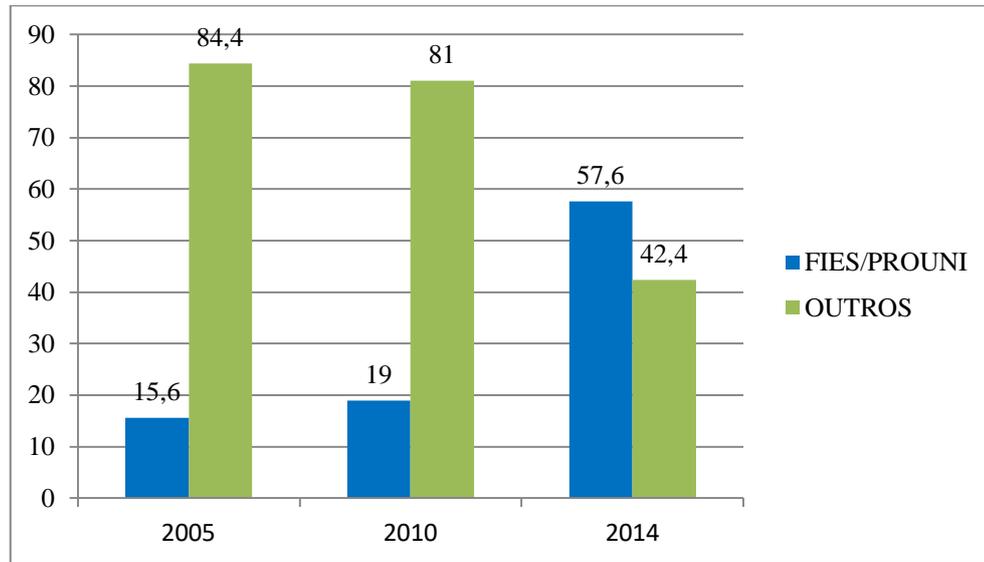
Gráfico 2: Evolução do quantitativo de IES em funcionamento no Brasil de 2003 a 2010

FONTE: INEP (2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010). Elaboração própria.

Percebemos um crescimento de cerca de 35% do número total de instituições públicas, passando de 207 IES em 2003 para 278 em 2010, que é superior ao paralelo aumento de cerca de 27% do quantitativo de IES privadas no Brasil no mesmo período. Contudo, observamos a manutenção, em números absolutos, ou seja, no total de instituições de ensino superior no país, da tendência de privatização deste setor, quando de um total de 2.378 IES no ano de 2010, 2.100 (cerca de 88%) são instituições privadas.

Esta tendência molda o cenário da educação superior brasileira, tornando as faculdades privadas protagonistas em ofertas de vagas em cursos de graduação, tendo em sua base de financiamento um expressivo incentivo público através de programas como o FIES e o Prouni (2004)⁵¹, refletindo as medidas de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, mas de forma alguma a independência econômica total do mercado neoliberal, o *Estado máximo para o capital*. Neste sentido, vejamos os dados a seguir acerca da forma de ingresso dos estudantes de graduação em instituições privadas.

⁵¹ “O Programa Universidade para Todos, criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais” (MEC, 2014, p 53).

Gráfico 3: Ingressantes em cursos de graduação presenciais em IES privadas, em % (2005, 2010 e 2014)

FONTE: CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA (2016). Elaboração própria.

O que podemos observar é uma significativa e crescente participação do Estado no financiamento do mercado da educação privada, no primeiro ano do Prouni (2005) os ingressantes em cursos de graduação presencial em IES privadas por meio deste programa e também do FIES (neste período ainda de forma tímida) eram 15,6%, cinco anos mais tarde, este percentual sobe para 19%, contudo, é a partir deste mesmo ano (2010)⁵² que constatamos o início do processo de predomínio do financiamento público neste setor, totalizando 57,6% de ingressantes.

Essa visível contradição política do período, que incide diretamente na estrutura da universidade pública, ganhará visibilidade com os pactos e alianças feitas nas eleições de 2010 na candidatura de Dilma Rousseff à presidência que dará seguimento aos governos de Lula, em consequente ao papel que passa a desempenhar, de um neoliberalismo não tão “brando” quanto o prometido, que é explícito tanto no expressivo aumento da participação pública no financiamento de IES privadas (conforme os dados do gráfico 3), quanto no prosseguimento de ações voltadas às IFES.

Ademais, observa-se a tendência do Ensino e da Educação a Distância – EAD, que segundo dados do Inep (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016), especificamente no período dos governos de Dilma tiveram um crescimento de cerca de 50% no número de matrículas,

⁵² Ano em que foram introduzidas algumas mudanças no sistema do FIES, “as principais mudanças foram a redução dos juros para 3,4% ao ano (a.a.), ampliação dos prazos de carência e de pagamento e a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEduc), pelo qual fica dispensada a exigência de fiador para estudantes de menor renda” (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 10).

passando de 992.927 em 2011 para 1.494.418 em 2016, das quais cerca de 80% e 90%, respectivamente, em instituições privadas, explicitando sua articulação ao movimento de privatização da educação superior no Brasil.

Este padrão de ensino tende a aprofundar ainda mais a desfragmentação do processo de produção do conhecimento e apesar de se apresentar como resposta as demandas da classe trabalhadora pela acessibilidade à educação (discurso de *marketing* das EADs, “estude onde e quando quiser”) se revela sobremaneira, funcional aos ideais capitalistas. Segundo Silva (2018),

as inovações tecnológicas introduzidas nos processos educativos da modalidade à distância tendem a assumir potencial de força para ampliar os mecanismos de conformação ideológica na formação dos trabalhadores na contemporaneidade, dirimindo as possibilidades de construção de arestas, confrontos e conflitos (SILVA, 2018, p. 56).

Concomitante a este vasto e complexo processo, assim como discutido no tópico anterior, a universidade pública neste período é impactada pela continuidade das ações neoliberais, além de sofrer com o desfinanciamento e o exponencial crescimento da rede privada com recursos que deveriam ser implementados na educação pública, adentra em um amplo processo de reestruturação que a impõe produtividade, flexibilização, relativizando sua autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira, garantida constitucionalmente.

Segundo Alves e Oliveira (2014), no que concerne a pós-graduação pública,

em 2005, ocorre a aprovação do IV PNPG - 2005-2010 (BRASIL, 2005). A política para este novo período, expressa neste Plano, indica que a pós-graduação deve *contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo*, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade [...] *A interação entre universidade e empresa é mais efetivamente buscada*, por meio de novas formas de fomento e de regulamentação, tendo em vista gerar conhecimentos, tecnologias e inovações que favorecessem a competitividade industrial, *sobretudo em áreas consideradas estratégicas* (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 368-369, *grifo nosso*).

As propostas executadas para o ensino superior público, descritas no tópico anterior, são continuadas nos governos petistas, também no âmbito da graduação, por meio do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras – REUNI, criado pelo decreto presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que em seu Art. 2º prevê as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e *aumento de vagas de ingresso*, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

- III - revisão da estrutura acadêmica, com 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 à profissionalização precoce e especializada;
- V - *ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil*; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, *grifo nosso*).

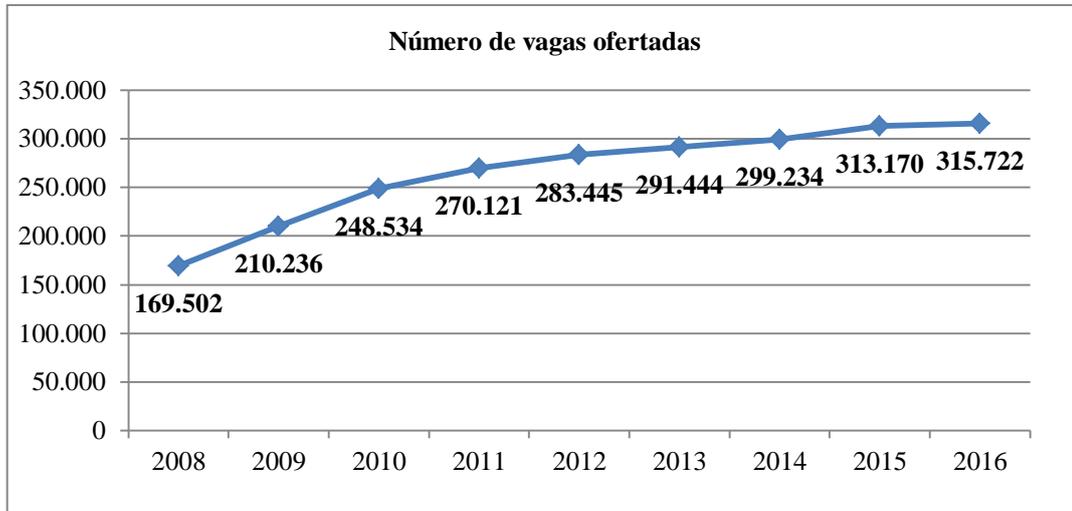
Apesar de superficialmente parecer uma proposta de aperfeiçoamento do ensino superior público, o REUNI não transforma, substancialmente, a realidade socioeconômica macro que discutimos em todo o texto, pelo contrário, serve como suporte de manutenção das contrarreformas capitalistas iniciadas no âmbito da educação superior brasileira, com a Reforma de 1968, aprofundadas com as políticas privatistas neoliberais de FHC.

Neste sentido, intensificam-se medidas como a flexibilização na contratação de novos professores e a precarização do trabalho docente que é submetido à lógica da reestruturação produtiva por meio da exigência de diferentes competências, além do incentivo e financiamento às pesquisas estrategicamente de interesse do mercado, como explanado por Alves e Oliveira (2014).

O REUNI surge como opcional às universidades, contudo, na realidade gera condicionais de financiamento à sua não implementação, ou seja, a autonomia universitária é atacada, quando “estabelece critérios para a redistribuição dos recursos entre as universidades” condicionando “parte dos repasses a indicadores como o número de estudantes, a produtividade em termos da pesquisa e patentes registradas e o desempenho nas avaliações oficiais” (CASTRO, 2011, p. 5), medidas que afetam tanto a graduação quanto a pós-graduação.

Mais uma vez, fica claro o comprometimento da política petista com a manutenção da reprodução da lógica capitalista, utilizando-se do discurso voltado às pautas sociais como estratégia de adesão da sociedade. Como afirma Marques (2014), “o grande mote do Reuni foi à expansão do ensino superior público, bandeira histórica de luta de vários segmentos dos movimentos sociais da educação” (MARQUES, 2014, p. 113), como podemos observar na evolução do quantitativo de vagas ofertadas mostrado no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Quantitativo de vagas ofertadas em cursos de graduação presencial, em IFES no período de 2008 a 2016



FONTE: INEP (2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016;). Elaboração própria.

Presenciamos nos anos seguintes ao REUNI, deste modo, a concretização da *Ampliação da Oferta da Educação Superior Pública*, como verificamos no gráfico acima, é visível o crescimento em cerca de 85% no número de vagas ofertadas em cursos de graduação presencial em Instituições Federais nos anos dos governos petistas que sucederam o plano.

Esse mesmo processo de expansão de vagas aprofundado pelo REUNI é deflagrado também no âmbito da pós-graduação, que segundo Camargo (2014), teve um crescimento de 81,4% no número de matrículas em cursos de mestrado e doutorado entre 2003 e 2013, sendo estes caracterizados pelo protagonismo do ensino público em contraste com a realidade da graduação. Contudo, entre 2011 e 2016 temos um crescimento de 6,5% na participação de instituições privadas nas concessões de bolsas Capes, passando de 6,7% para 13,2%, respectivamente, no total de bolsas concedidas, contrastando com a consequente queda de 6% na realidade das IFES, que de 67,8% de participação na distribuição das bolsas em 2011, passa para 61,8% em 2016.

Entretanto, a expansão de vagas, não garantiu investimento na mesma proporção, sendo, portanto, as estruturas das universidades insuficientes para o novo contingente de estudantes, não apenas em espaço material, mas, sobretudo, em condições concretas de sobrevivência e permanência no espaço de formação destes novos estudantes com diferentes demandas socioeconômicas. Como questiona Castro (2010), “[...] por que ampliar o acesso ao ensino público superior para segmentos carentes e marginalizados historicamente, se não há

investimento para que esses segmentos permaneçam na universidade?” (CASTRO, 2010, p. 205).

É, pois, neste cenário que surgem os fundamentos concretos da criação de um plano mais amplo de AE para educação superior federal, não só pela diretriz “V” do decreto, mas, sobretudo, pela exponencial publicização do novo perfil do público discente das graduações federais, por meio das pesquisas nacionais realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes⁵³, voltadas para a construção do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES⁵⁴, que por meio do diagnóstico das vulnerabilidades relacionadas à permanência dos estudantes na universidade, cria bases para a elaboração das estratégias que posteriormente se transformaram no PNAES (2010).

Assim, é em um campo de contradições e de interesses conflituosos que a Assistência Estudantil para a educação superior federal se materializa, apresentando-se inicialmente mediante a Portaria Normativa Nº 39, de dezembro de 2007, complementando o REUNI, consolidada, principalmente em seu financiamento próprio, após a aprovação do PNAES como Decreto Lei nº 7.234 em 19 de junho de 2010, tendo como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Apesar de ter abrangência em âmbito nacional, as IFES têm autonomia na sua execução “conforme suas demandas, particularidades locais e especificidades regionais” (KOWALSKI, 2012, p. 97), desde a implementação dos recursos, dentro das ações previstas no decreto, como moradia, alimentação, transporte e atenção à saúde, até as configurações adotadas na seleção dos estudantes assistidos, destacando-se aqui o papel do trabalho do Serviço Social, do qual trataremos no próximo capítulo.

⁵³ “Criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral” Fonte: ANDIFES. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/institucional/andifes/>.

⁵⁴ “A pesquisa de perfil socioeconômico dos (as) estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior é um levantamento realizado, desde 1996, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) - vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) - com o objetivo de descrever o perfil médio socioeconômico e cultural dos (as) discentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Esta pesquisa tem cumprido o relevante papel de instrumentalizar todos (as) os (as) envolvidos (as) na gestão das políticas de assistência estudantil por meio de diagnósticos, análises, acompanhamentos e avaliações. Além do diagnóstico mais preciso para definição de políticas públicas, a defesa da universidade pública, em geral, e da Assistência Estudantil, particularmente, depende de um rigoroso conhecimento de sua realidade social” (FONAPRACE, 2019, p. 2).

Baseado na diminuição das desigualdades sociais e regionais, direcionado a estudantes de baixa renda (renda per capita de até um salário mínimo e meio), de cursos de graduação presencial das IFES, a ideia central do PNAES é a democratização do ensino superior, articulando também, neste sentido, ações de inclusão como apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte e creche (KOWALSKI, 2012).

Convergindo com o percurso do PNAES, temos no mesmo ano a aprovação do V PNPG (2011-2020) “com novas diretrizes, estratégias e metas que explicitam a política e a expansão da pós-graduação e pesquisa no Brasil. Em linhas gerais, o novo Plano foca na expansão e correção de assimetrias regionais” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 370), ou seja, dá seguimento à tendência de expansão vista na graduação, conforme os dados apresentados mais acima.

Sem dúvidas a institucionalização do PNAES se revela uma grande vitória para o movimento estudantil e para a classe trabalhadora de forma geral ao fomentar as ações de assistência estudantil em função da garantia do direito à educação, previsto em nossa Constituição (1988). Entretanto, além da necessidade de ainda transformá-lo em Política de Estado através de legislação específica que o regulamente, falha quando não prevê assistência também aos estudantes de pós-graduação a fim de objetivar a continuidade da formação profissional.

Portanto, os estudantes que assistidos pela AE na graduação, encontram essa barreira de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, que excluída do texto do PNAES, ainda sem um mapeamento e diagnóstico mais amplo da realidade socioeconômica dos pós-graduandos no Brasil que fundamentassem sua inclusão no mesmo, como as pesquisas de perfil realizadas no âmbito da graduação, permanecem sustentando-se por meio de outras fontes de financiamento.

A manutenção da pesquisa e a única fonte de renda de muitos pesquisadores, considerando a dedicação integral que várias pesquisas exigem, são as bolsas de incentivo (em sua maioria da CAPES), que além de não alcançarem todos os estudantes, seu caráter não obrigatório explicita a precarização e instabilidade socioeconômica que os trabalhadores da ciência em sua maioria estudantes – aproximadamente 9 em cada 10 pesquisas tem participação de pós-graduandos (ANPG, 2020) – vivenciam, situação que desde 2016 gradativamente se agrava como consequência de políticas conservadoras de ataque a educação superior, como veremos adiante.

2.3. Assistência Estudantil versus pobreza: o desgaste do neodesenvolvimentismo e o fortalecimento do neoconservadorismo no Brasil

No contexto de contrarreforma da educação superior brasileira, a AE institucionalizada surge na perspectiva capitalista do combate à *pobreza* e à *desigualdade*⁵⁵ sob grande influência do capital internacional por meio dos organismos financeiros, como observamos no tópico anterior. Nessa esteira, pobreza e desigualdade devem ser “enfrentadas”, mas o objetivo não é superá-las, e sim *acalmar os ânimos* dos movimentos sociais e impedir a disseminação de pensamentos críticos à lógica de acumulação do capital entre a classe trabalhadora.

Os anos que marcaram a consolidação das políticas neoliberais no Brasil (década de 1990) são marcados, nesse sentido, pela criação de planos, programas e projetos voltados ao enfrentamento das novas expressões da questão social que se aprofundam com a lógica das privatizações e com o processo de desestatização, contudo, “a política voltada para a pobreza é prioritariamente emergencial, focalizada e, no geral, reduzida à dimensão assistencial” (NETTO, 2007, p. 160).

Segundo Netto (2007), os seguintes elementos caracterizam essas ações: *desresponsabilização do Estado e do setor público*; conseqüente *responsabilização abstrata da sociedade civil* (com destaque para a ampliação das Organizações Não-Governamentais – ONGs)⁵⁶; e a divisão do sistema de proteção social, *serviços privados/mercantilizados* para aqueles que minimamente podem pagar e *serviços públicos de baixa qualidade* para as camadas mais empobrecidas (NETTO, 2007).

⁵⁵ “[...] a caracterização da pobreza – e, do mesmo modo, a da desigualdade – não se esgota ou reduz a seus aspectos sócioeconômicos; ao contrário, trata-se, nos dois casos, de problemáticas pluridimensionais. Na análise de ambas, há que sempre ter presente tal pluridimensionalidade; todavia, a condição elementar para explicá-las e compreendê-las consiste precisamente em partir do seu fundamento sócioeconômico. Quando este fundamento é secundarizado (ou, no limite, ignorado, como na maioria das abordagens hoje em voga nas Ciências Sociais), o resultado é a naturalização ou a culturalização de ambas. Nas sociedades em que vivemos – vale dizer, formações econômico-sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista –, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza. No entanto, os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas: relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas” (NETTO, 2007, p. 142).

⁵⁶ “Percebe-se que este movimento está fundamentado no revigoramento dos lemas liberais, quais sejam: *liberdade/ igualdade/ fraternidade*. *Liberdade* do mercado, longe das amarras do Estado interventor, devendo este intervir somente no socorro ao capital [...] *Igualdade* de oportunidades, meramente formal, pois todos são iguais perante a lei, para que dessa forma possam, por meio do mercado, atender suas necessidades. E a *fraternidade* entre todos, contemporaneamente disseminada através da *cultura da solidariedade*, na qual todos se ajudam, diluindo assim, o antagonismo entre as classes” (SITCOVSKY, 2010, p. 176-177).

Enquanto avançam a mercantilização e privatização das políticas de saúde e previdência, restringindo o acesso e os benefícios que lhe são próprios, a assistência social se amplia, na condição de política não contributiva, transformando-se num novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social, na medida em que se transforma no principal mecanismo de proteção social no Brasil (MOTA, 2010, p. 133-134).

Dessa forma, a pobreza é desistoricizada, segundo Mota (2010), quando é relativizada a “um fenômeno que pode ser gerido através de políticas compensatórias” (MOTA, 2010, p 23), negando, conforme afirma Netto (2007) que o “desenvolvimento capitalista é, necessária e irredutivelmente, produção exponenciada de riqueza e *produção reiterada de pobreza*” (NETTO, 2007, p. 142, *grifo nosso*).

À vista disto, os anos 2000 e suas políticas *neodesenvolvimentistas*, baseadas, como vimos, em um “crescimento econômico com desenvolvimento social”, ficaram marcadas pela tendência dos programas de transferência de renda como forma de diminuição dos índices de pobreza, tendo como principais impactos o crescimento do consumo e do acesso aos mínimos para subsistência (MOTA, 2010).

Foi, por conseguinte a tendência *neodesenvolvimentista* do período que possibilitou aos grupos organizados e movimentos sociais em luta pela educação ocuparem de forma expressiva os espaços de discussão e debates para as decisões relacionadas às políticas educacionais, o que fortaleceu a AE em âmbito nacional.

Todavia, conforme afirma Mota (2010),

[...] fato é que o governo Lula da Silva, ao atender parte das reivindicações e necessidades das classes subalternizadas, o fez renunciando à sua origem de classe e afastando-se dos referenciais classistas de socialização da riqueza socialmente produzida [...] a estratégia de enfrentamento da pobreza via políticas compensatórias, [...] distribuem uns poucos recursos àqueles que jamais conseguirão se integrar (MOTA, 2010, p. 23).

Isto posto, a AE se expressa como uma ação da Política de Assistência Social no interior da Política de Educação revelando aspectos do processo de focalização que vêm condicionando a Política de Assistência Social nas últimas duas décadas, sobretudo ligados aos programas de transferência de renda⁵⁷ que “carregam consigo a armadilha que os

⁵⁷ Segundo Sitcovsky (2010) observa-se um protagonismo dos programas de transferência de renda no orçamento da Política de Assistência Social na década de 2000, “[...] considerando a alocação dos recursos por programas/projetos, revelam que a tendência de crescimento tem sido canalizada para as ações relacionadas à transferência de renda [...] o Benefício de Prestação Continuada e a Renda Mensal Vitalícia, juntos, absorveram 91,67% do FNAS em 2004 e 89,14% no ano seguinte. Acrescente a estes dados, [...] o Bolsa-Família ter absorvido 2,72% do Fundo Nacional de Saúde em 2004”, entretanto, “[...] devemos ser cautelosos ao afirmar que os programas de transferência de renda assistenciais têm operado uma verdadeira redistribuição de renda no país [...] ao contrário, o quadro sumariamente delineado, não revela uma transferência de recursos do capital para os trabalhadores, [...] sugere uma redistribuição de renda entre os próprios trabalhadores” (SITCOVSKY, 2010, p. 158-159).

transformam em verdadeiros sistemas executores de critérios e penalidades com códigos de controles, regras e mecanismos que lhe são próprios” (CARNELOSSI, 2016, p. 132).

Ademais, apresenta-se de modo focalizado e condicionado⁵⁸, muitas vezes, através de uma relação de poder entre o usuário e o Estado, enquanto política pública que abandona a ideia de universalidade de direitos e se estabelece enquanto seletiva, gerando um sentimento de competição naqueles que esperam pelo benefício, além de gerar diversas condicionalidades, no contexto da AE, minimizando-a aos valores monetários repassados por meio de bolsas, o que podemos chamar de *bolsificação*.

Portanto, assim como a Política de Assistência Social, a AE vem assumindo essa “dimensão compensatória” frente às expressões da questão social que são indissociáveis da lógica de exploração do trabalho, como se estas estratégias e ações não pudessem ser direcionadas para a estruturação de uma educação pública de qualidade, que proporcionasse condições de permanência de forma universal.

Contudo, conforme afirma Mota (2010),

“a impossibilidade histórica de o capitalismo *superar* as sequelas sociais e materiais do processo de acumulação é incontestável. Todavia, é possível utilizar meios para *enfrentá-las* no limite da ordem burguesa, como parte da luta social. A luta por direitos e a institucionalização da seguridade social” (MOTA, 2010, p. 145).

Sob as bases de políticas compensatórias não se vislumbra nenhuma mudança na realidade concreta da desigualdade no Brasil, mas sim uma tentativa de “passivização” da questão social (MOTA, 2010) e dos conflitos entre as classes, ou seja, “algumas das necessidades da pobreza são atendidas sem que isso signifique romper com a desigualdade e colocar em questão a exploração capitalista” (MOTA, 2010, p. 24).

As contradições desse período político, apresentadas no tópico anterior, somadas a essa *ineficiência* no enfrentamento a pobreza e desigualdade (principais bandeiras históricas levantadas pelo PT), o esfacelamento das políticas *neodesenvolvimentistas* e uma sequência de escândalos de corrupção, causam insatisfação popular, que somada à desestabilização das relações políticas, permitiu “que o eixo da luta de classes no Brasil girasse ainda mais para a direita” (MACIEL, 2013, p. 01). Processo que, segundo Maciel (2013), é

⁵⁸ “[...] se caracterizam pela materialidade de políticas sociais ativadoras do mérito competitivo e excludente (em contraposição ao direito universal), concebidas para incutir nos seus destinatários o hábito do trabalho assalariado [...]” que “se concentram em três aspectos: 1) Obrigatoriedade de participação dos cidadãos em medidas de ativação voltadas para o mercado de trabalho. 2) Condicionamento dos benefícios sociais a determinados comportamentos do beneficiário [...] 3) A *focalização na pobreza e na extrema pobreza*, definidas em geral por restritivas per capita” (CARNELOSSI, 2016, p. 126-127, *grifo nosso*).

ainda determinado pelo agravamento da crise econômica mundial e pelo seu impacto na economia brasileira, possibilitando o retorno de práticas identificadas com o neoliberalismo extremado e uma forte ofensiva política e econômica sobre os trabalhadores e os movimentos sociais (MACIEL, 2013, p. 01).

O desfecho deste processo de tentativa de superar a crise, atinge, principalmente, os países periféricos que sempre constituíram-se como uma válvula de escape para o capital, com isso, diante da forte crise estruturante vivenciada em escala global, a América Latina sofre uma grande ofensiva por parte do capital. Agora por meio do “novo colonialismo”, os países imperialistas vêm tentando a “superação da crise” e a renovação das suas formas de exploração através da implementação de políticas neoliberais ainda mais radicais e extremas – que ainda são pautadas no tripé base da “flexibilização”, “desregulamentação”, “privatização” e da “reestruturação produtiva”.

Porém o capital, em virtude dos governos democraticamente estabelecidos na América Latina, vinha sentindo dificuldade para a efetuação dessas ações. Isso mostra que para o avanço do capitalismo “a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implementação das políticas neoliberais” (LOWY, 2016, p. 61). A democracia é um ônus para o capital, para classe dominante e até mesmo para o Estado, segundo Lowy, até mesmo a democracia de baixa intensidade está se mostrando “intensa demais para as classes dominantes e para o capital financeiro” (LOWY, 2016, p. 61-62).

O financiamento – principalmente norte americano – de diversos golpes para a tomada do poder nos países latinos americanos torna-se a nova estratégia do capital para a renovação das suas formas de exploração e a implementação das políticas neoliberais. A rejeição a essas políticas expressas pelo povo através das eleições foram boicotadas através destes golpes, que em sua maioria não obtiveram êxito devido às fortes mobilizações populares de cunho antegolpista, o que não foi o caso do Brasil.

Um dos países mais importantes da América Latina, o Brasil, sofreu em maio de 2016 um golpe de Estado, quando Dilma Rousseff, presidenta democraticamente eleita com mais de 54 milhões de votos, foi retirada do seu cargo. Esses acontecimentos mostraram que “a ofensiva reacionária e conservadora da oligarquia contra os governos de esquerda nunca cessou durante os últimos quinze anos, mas agora tem conseguido algumas vitórias substanciais” (LOWY, 2016, p. 63).

Desde então, temos observado a constituição “de uma ordem abertamente autoritária, atropelando as ilusões de quem acreditava nas virtudes infinitas da política de conciliação de classes” (MANCEBO, 2018, p. 65), fortalecendo significativamente o discurso de grupos neoconservadoristas, que consolidam sua presença no espaço de poder da política brasileira,

sobretudo após as eleições de 2018, que elegeu Jair Bolsonaro para o cargo máximo do Poder Executivo.

O *neoconservadorismo* nasce em paralelo à crise de 1970, como parte dos esforços da Direita na manutenção do capital, como uma atualização do conservadorismo, associado ao neoliberalismo pela ideia da “necessária desestatização” para prevalência da “liberdade individual”, mas, sobretudo, “são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 4), aliados a discursos religiosos e moralistas fazem uma forte oposição aos movimentos de *contracultura*.

No que tange as políticas sociais e o enfrentamento da desigualdade e da pobreza, “na visão neoconservadora, isso desestimulava o trabalho e a inovação, o que, por sua vez, afetava a produtividade e enfraquecia o país” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 5), além de representar uma “perversão” do papel do Estado, que para estes não envolve a responsabilidade pelo bem estar-social, isto, articulado a um nacionalismo americanizado e o velho combate ao comunismo.

A existência desses grupos de extrema direita não é, portanto, uma novidade, porém, é no cenário de agravamento da crise econômica mundial e especificamente no Brasil fundamentando-se na insatisfação popular falada mais acima, que ganham crescente visibilidade. Como afirma Gallego (2019),

A onda bolsonarista atropelou a política brasileira com uma força inesperada. Jair Bolsonaro ganhou as eleições com oito segundos de campanha televisiva, conseguiu que o até então insignificante Partido Social Liberal (PSL) obtivesse 52 deputados desafiando as análises clássicas da ciência política, as quais assumiam, categoricamente, que sem tempo suficiente de horário eleitoral gratuito e sem um partido político expressivo não havia chance nenhuma de o candidato chegar ao Planalto.

[...] Estamos diante de uma tendência política que não tem em seu centro questões programáticas ou propositivas, mas é construída a partir da negação: o movimento é não apenas antipetista mas antipartidário; não apenas antipartidário mas antissistêmico (GALLEGO, 2019, p. 10-11).

Essa tomada de poder pelo conservadorismo, se pautará, por conseguinte, no sentimento de protesto contra o sistema, entretanto, se apresenta como um aprofundamento das políticas neoliberais somadas a uma onda gigante de ataques aos movimentos e direitos sociais, concretizando suas ações desde a manutenção da Emenda Constitucional 95 de

dezembro de 2016⁵⁹, até a aprovação da reforma da Previdência e, no âmbito da educação com a proposta do projeto “Future-se”⁶⁰.

O fundamentalismo religioso, o anticomunismo, o antiesquerdismo e a frente de oposição mais ampla a todo o campo progressista (GALLEGO, 2019), fundamentarão as ações e medidas antidemocráticas e de cunho autoritárias que justificarão a entrada do Brasil na lista mundial de países que ameaçam as IES⁶¹, principalmente por meio dos ataques a autonomia didática, “uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte, no sentido de regular a ação docente” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 8), como forma de ataque ao *multiculturalismo*, considerado a vista destes como imoral.

Em articulação aos projetos neoliberais privatistas da educação superior em sua totalidade evidenciados no projeto Future-se, observamos uma substancial desvalorização dos campos de pesquisa considerados não lucrativos para o mercado, revelada no desfinanciamento da pós-graduação por meio do sequencial corte de bolsas, em especial as concedidas pela Capes⁶², como podemos verificar no gráfico abaixo.

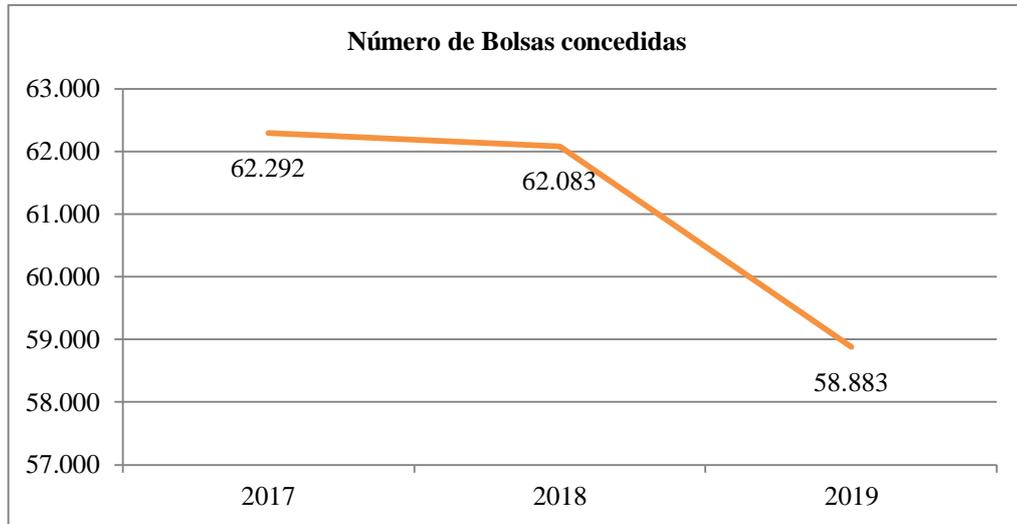
⁵⁹ Emenda Constitucional que sancionou um teto de gastos públicos que prevê o congelamento de gastos sociais da previdência social, por 20 anos, atingindo sobremaneira as camadas mais subalternizadas da população brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

⁶⁰ Programa/Projeto de Lei, lançado pelo Ministério da Educação – MEC, em 17 de julho de 2019, tendo como principal objetivo ampliar o incentivo à captação de recursos próprios (parceira com empresas privadas) e ao empreendedorismo. Oportunizando a gestão privada dos serviços e das verbas públicas, a mercantilização do patrimônio público e a gradativa privatização das universidades públicas.

⁶¹ “Pela primeira vez, o Brasil é destaque em relatório internacional que monitora ataques ao ensino superior no mundo [...] Invasões policiais, proibições de aula, patrulhamento de professores, acusações mentirosas, violência, fim da autonomia universitária e nomeações políticas são alguns dos ataques elencados pelo documento Free to Think, ocorridos nos últimos dois anos, que levaram à inclusão do Brasil na lista de países que ameaçam as instituições de ensino superior. O relatório, elaborado pela rede Scholars at Risk (SAR), ligada à Universidade de Nova York, dos Estados Unidos, abrange o período de setembro de 2018 a agosto de 2019. Ao todo, foram 324 ataques em 56 países, com destaque para Índia, Turquia, Sudão, China e Brasil” (RBA – Rede Brasil Atual, 2020). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/01/pela-1a-vez-brasil-aparece-em-relatorio-que-monitora-ataques-a-universidades-no-mundo/>.

⁶² “A CAPES é a principal agência de fomento no que diz respeito à concessão de bolsas. Em 2018, a CAPES concedeu 92 mil bolsas de pós-graduação, enquanto o CNPq concedeu 17.181 e a FAPESP aproximadamente 2.400” (ANPG, 2020). Disponível em: <http://www.anpg.org.br/27/02/2020/modelo-inedito-da-capes-resultara-no-corte-de-milhares-de-bolsas-de-pos-graduacao-2/>.

Gráfico 5: Número de Bolsas de pós-graduação concedidas pela Capes no Brasil, em âmbito federal, entre 2017 e 2019



FONTE: GEOCAPES. Elaboração própria.

Observamos um corte de cerca de 5,5% no quantitativo de bolsas concedidas pela Capes no Brasil para cursos de pós-graduação em 2019, equivalente a 3.409 bolsas a menos do que no ano de 2017. Situação que somada a um novo modelo de concessão de bolsas pela Capes, anuncia um período de precarização do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior, em destaque aqui na pós-graduação.

Este processo incorre, mas uma vez no enfrentamento à pobreza e à desigualdade e na emergência de políticas de permanência e AE que se apresentam, como vimos, de forma contraditória na relação entre as repostas às demandas socioeconômicas dos estudantes e a substituição de uma educação universal e de qualidade por políticas de caráter compensatório.

Neste sentido, nos propomos no próximo capítulo a compreender os impactos que estes processos de contrarreforma da educação superior têm no âmbito da pós-graduação, sobretudo no contexto político, econômico e social atual, por meio da análise da realidade socioeconômica dos pós-graduandos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e do trabalho do Serviço Social na linha de frente da AE.

3. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB

O objetivo deste capítulo é a estruturação e análise das categorias e dados levantados por meio da pesquisa de campo e documental. A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus I – João Pessoa, especificamente no setor de Serviço Social da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG, onde se desenvolvem as ações de Assistência Estudantil para os pós-graduandos.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos, o relatório institucional para análise documental e entrevista semi-estruturada. Sendo uma pesquisa quali-quantitativa, de campo, de caráter exploratório, buscamos inicialmente aprofundamento teórico sobre a gênese e o desenvolvimento da educação superior e da Assistência Estudantil no Brasil e a identificação dos rebatimentos da contrarreforma neoliberal nas universidades públicas brasileiras, da década de 1990 até os dias atuais, à luz da perspectiva crítico-dialética.

A posteriori realizamos o levantamento e análise de dados, com base na perspectiva da totalidade, à luz das categorias teóricas que nortearam a construção deste estudo, considerando o caráter histórico e dinâmico do fenômeno, que se constitui de outras totalidades menos complexas dispostas na realidade em relações contraditórias e repleta de determinações que articulam todas as dimensões da sociedade, que não existem isoladamente (LESSA, 2016).

Devido a atual situação sanitária mundial, em consonância com as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, do Ministério da Saúde e sob juízo da Resolução Nº 13/2020 de 18 maio de 2020, que dispõe sobre a oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar, a abordagem foi realizada por meios virtuais, estando o entrevistado de acordo, ocorrendo sem percalços relevantes.

Considerando ser a investigação sobre os impactos da atual contrarreforma neoliberal na particularidade da Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB à luz do Serviço Social, buscou-se neste capítulo, levantar informações sobre a contribuição da profissão para a permanência dos estudantes na educação superior.

Por conseguinte, tornou-se imprescindível a participação do profissional de Serviço Social alocado na PRPG e que possui vínculo efetivo com a instituição há três anos e sete meses, constituindo, neste sentido, a população pesquisada. Formado no curso de Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Mestre em Serviço

Social pela mesma instituição e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, é responsável pelo planejamento, gestão e execução das ações de Assistência Estudantil voltadas à pós-graduação correspondendo, assim, a amostra 100% da população pesquisada.

Ademais, nenhum dos demais profissionais da PRPG está vinculado diretamente às ações de Assistência Estudantil o que justifica, portanto, a exclusão do processo de pesquisa gestores e demais profissionais.

3.1.A atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil na perspectiva do projeto ético-político profissional

O Serviço Social se constitui enquanto profissão inserida em um processo histórico particular e, sobremaneira, articulado às contradições da luta de classes, tendo como fundamento teórico a compreensão da sociedade e das relações que a compõem baseada nos processos históricos de transformações societárias, que de acordo com a perspectiva crítica, hegemônica na categoria⁶³, no interior do sistema capitalista são determinadas pelas mediações e contradições dos processos de produção e reprodução do próprio capital e de sua relação com o trabalho (MARTINS, 2012).

A hegemonia da perspectiva crítica mediante o projeto ético-político profissional ganha hegemonia na década de 1990 por meio da materialização dessa direção estratégica no Código de Ética Profissional – CEP (1993), na Lei de regulamentação da profissão (1993) no âmbito da prática profissional, e nas diretrizes curriculares (1996) no âmbito da formação. “Esta constatação, no entanto, não significa afirmar que tal projeto esteja consumado ou que seja o único existente no corpo profissional” (NETTO, 1999, p. 17), considerando tanto a herança conservadora da origem da profissão quanto o projeto societário neoliberal que fica marcado no Brasil no mesmo período e incide sobre a profissão.

⁶³ Aqui tratamos da hegemonia do projeto ético-político profissional fruto de um amplo e gradual processo de redefinição da profissão, tendo seu início na década de 1970 (articulado à ampliação e estruturação dos movimentos sociais e de contracultura que se consolidam nesse período) cristalizando-se na década de 1980 após o Movimento de Reconceitualização, denominado por Netto no contexto brasileiro no livro “Ditadura e Serviço Social” de processo de Renovação, marcado por três perspectivas: Perspectiva Modernizadora; Reatualização do Conservadorismo; e a Intenção de Ruptura.

Nesse sentido, o projeto ético-político atual é caracterizado neste último momento mediante a *intenção de ruptura* com as perspectivas tradicionais conservadoras que predominavam na gênese do Serviço Social, posicionando-se ao lado de um projeto societário alternativo, assumindo uma atuação norteada pelos interesses da classe trabalhadora.

A profissão, portanto, nasce e se desenvolve no contexto contraditório do capitalismo enquanto resposta às expressões da questão social, de um lado atendendo às reivindicações da classe trabalhadora e, de outro lado, cumprindo função à reprodução da sociabilidade burguesa. Ocupando, sobretudo enquanto requisição da racionalidade⁶⁴ desta mesma sociedade, os espaços de operacionalização das políticas sociais, ampliando no decorrer do percurso histórico sua atuação para os âmbitos do planejamento, elaboração e avaliação das políticas (BRASIL, 1993).

Devidamente regulamentada pela Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993 e pelo Código de Ética Profissional – CEP, do mesmo ano, tendo como agentes profissionais os(as) assistentes sociais, a categoria profissional tem como direcionamento ético-político a defesa da classe trabalhadora e a luta pela efetivação dos direitos sociais, atualmente previstos na CF de 1988 e nas legislações específicas das políticas sociais e na LDB (1996) no âmbito da educação.

Por conseguinte, a inserção da profissão na Política de Educação, e mais especificamente na AE, não se dá de forma linear nem muito menos desvinculada dos processos analisados nos capítulos anteriores. A atuação da categoria na educação brasileira se desenvolve concomitantemente a seu processo de institucionalização no início do século XX, inicialmente contribuindo com as perspectivas conservadoras⁶⁵ de “adequação de comportamentos” (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 421).

Contudo, podemos verificar um aumento exponencial deste campo de trabalho, com destaque para a inserção profissional na AE, após o processo de expansão de vagas no ensino superior que caracterizou a década de 2000, “marcado pela reestruturação das formas de dominação econômica, política e ideológica do capital” (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 421), que emergenciaram ações de democratização da educação, conforme discutido no capítulo anterior.

Neste período o Serviço Social é chamado pelo Estado a atuar na AE objetivando o trabalho em função da garantia do direito à educação através do planejamento,

⁶⁴ Nos referimos ao formalismo racional e abstrato que o Serviço Social se reveste, assumindo um teor fortemente tecnicista e instrumental, sobretudo a partir da década de 1960 e com destaque à década de 1980, no âmbito das políticas sociais indicadas por Yolanda Guerra no livro “A instrumentalidade do Serviço Social”.

⁶⁵ O Serviço Social tem nas marcas de sua gênese profissional a relação com a articulação de perspectivas conservadoras e tradicionais com destaque para três: o Neotomismo, influência da filosofia da Igreja Católica, de São Tomás de Aquino, entre as décadas de 1930 e 1950; transitando à grande influência da formação tecnicista norte-americana a partir da década de 1940 até 1970 sob os fundamentos do Positivismo, primeiro aporte teórico da profissão e base para o Serviço Social de caso; e o Funcionalismo, base para o trabalho de desenvolvimento da comunidade, sob influência do processo de desenvolvimentismo que no Brasil tem início na década de 1950 e se intensifica na década de 1960 durante a ditadura.

monitoramento, execução e avaliação de ações que possibilitem a permanência dos sujeitos no sistema educacional. Para a efetivação do PNAES, o profissional é incumbido de análises socioeconômicas, seleções para acesso aos auxílios previstos no decreto, acompanhamento dos estudantes assistidos, entre outras atividades dessa natureza.

Vale destacar que na análise das competências e atribuições do(a) Assistente Social, profissional com graduação em Serviço Social, formado em instituição regulamentada pelo Ministério da Educação – MEC, devidamente registrado no conselho de classe profissional, previstas na Lei nº 8.662/93 as ações de AE constituem-se como atribuições privativas deste profissional:

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, *planos, programas e projetos na área de Serviço Social*;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

IV - *realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social*;

[...] XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas (BRASIL, 2012, *grifo nosso*).

As competências e atribuições⁶⁶ do Serviço Social enquanto categoria profissional na Política de Educação Superior e na AE, bem como em todas as outras, são direcionadas pelos princípios do CEP e da Lei que regulamenta a profissão, além das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) para a formação profissional, instrumentos que materializam o projeto ético-político hegemônico da profissão no Brasil (CFESS, 2014).

Este projeto configura o Serviço Social brasileiro como uma profissão comprometida com os interesses da classe trabalhadora, exercendo suas competências e atribuições no sentido da garantia dos direitos sociais, em sua maioria por meio das políticas sociais em que estão inseridos estes profissionais, “bem como lutar pela consolidação e ampliação destes direitos” (CFESS, 2014 p. 27). Trazendo uma nova compreensão da profissão que soma a concepção de execução à criação de estratégias para solucionar as demandas, além da possibilidade de fomentação das lutas sociais, neste caso o movimento estudantil, para construção de uma sociedade mais justa.

Todas estas ações são norteadas pela compreensão crítica da função social da educação, sobre a qual a profissão se posiciona ao lado da perspectiva da emancipação

⁶⁶ “as atribuições referentes às funções privativas do assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas, enquanto as competências expressam capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” (IAMAMOTO, 2012, p. 37), aqui no sentido de capacitação para análise crítica da realidade.

humana⁶⁷. Neste sentido, quando questionado sobre esta categoria, o profissional entrevistado afirma em sua fala a concepção de educação hegemônica na categoria.

[...] a educação, na nossa concepção de construção crítica, né... Ela deve potencializar pra que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade, né... E a partir dessa compreensão crítica possa transformar tanto sua realidade individual como sua realidade coletiva, né... Essa seria a função social da educação que nós defendemos. E aí, quando a gente fala, por exemplo, de formação profissional, é que esse conhecimento esteja a serviço, né, do desenvolvimento mais amplo da sociedade, né (Assistente Social).

Trazemos essa fala à luz do debate de Mészáros (2008) colocado por nós no primeiro capítulo deste trabalho, sobre a educação enquanto instrumento de potencialização da consciência de classe por meio do processo de internalização, contudo ela não carrega em si mesma a capacidade de transformar a sociedade na perspectiva da emancipação humana, esta, dentro da perspectiva crítica, só é possível através da organização política e luta dos trabalhadores⁶⁸.

O profissional afirma também que a educação, em especial a educação superior, no interior do sistema capitalista está contraditoriamente tanto a serviço do capital quanto da classe trabalhadora quando se expressa enquanto instrumento de reprodução das forças de trabalho, auxiliando na manutenção da ordem, bem como na garantia dos meios de subsistência dos trabalhadores (MÉSZAROS, 2008), confirmando a intrínseca relação entre educação e trabalho como explanamos no primeiro capítulo.

[...] Nós não somos hipócritas, por isso nós defendemos que os sujeitos precisam de sua condição de sobrevivência nessa sociabilidade, é... e precisam, né, pegar aí suas profissões colocar a serviço aí dessa... dessa lógica de receber pelos serviços que prestam, né. Porque é essa a forma que a gente pode sobreviver e se reproduzir socialmente através do nosso salário, porque nós somos classe trabalhadora, mas a função restrita nessa sociabilidade que a gente vive é uma função pro mercado e não nessa concepção mais ampla de uma educação laica, socialmente referenciada, de qualidade, né... Que fosse... uma educação que fosse a serviço da classe trabalhadora (Assistente Social).

Destacamos na colocação do profissional “*nós somos classe trabalhadora*” o esforço compreendido no debate norteado por Iamamoto e Carvalho (2014) de situar o Serviço Social historicamente, configurando-o como uma “especialização do trabalho coletivo dentro da

⁶⁷ Segundo Lessa (2007), “a ‘emancipação humana’ [...] se ‘processa’ ao superar a sociabilidade regida pela propriedade privada [...] e de todas as alienações que dela decorrem” (LESSA, 2007, p. 5-6).

⁶⁸ Ver aqui “O manifesto do Partido Comunista” de Marx e Engels, publicado pela primeira vez em 1848. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40141998000300002&script=sci_arttext. Último acesso em 16 de julho de 2020.

divisão sociotécnica do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 77), compreensão que circunscreve a profissão como classe trabalhadora⁶⁹.

[...] o Serviço Social é um trabalho especializado, expresso sob a forma de serviços, que tem produtos [...] O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui [...] na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no esforço da hegemonia ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social (IAMAMOTO, 2015, p. 69).

Nesse sentido, segundo a autora o Serviço Social dispõe de instrumentos teóricos que orientam uma prática fundada na perspectiva emancipatória, mediante o desafio da materialização e afirmação dos princípios do projeto ético-político no cotidiano da prática profissional, ou melhor, no cotidiano do trabalho do(a) assistente social (IAMAMOTO, 2015).

Considerando a categoria Assistência Estudantil como lócus da prática profissional neste estudo, quando questionado sobre esta enquanto instrumento de efetivação da educação como direito, o profissional afirma em sua fala a relevância histórica destas ações no atendimento às necessidades práticas que compõem a vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não existem desconectadas do processo de ensino-aprendizagem.

[...] a assistência estudantil na verdade, ela se constitui como um... um mecanismo fundamental pra garantia desse... dessa permanência na educação, né, ela é uma bandeira histórica de luta, né... do movimento estudantil é... pra que os sujeitos pudessem não somente acessar a universidade, porque não basta acessar, né, é preciso permanecer na universidade. E no abismo de desigualdade social que nós temos no nosso país dentro da sociabilidade capitalista, permanecer significa ter condições de sobrevivência no interior da universidade né... é pra que você possa estudar e você possa desempenhar suas atividades acadêmicas (Assistente Social).

A intervenção profissional neste cenário se dá na perspectiva de atender a essas demandas do novo perfil dos(as) estudantes do ensino superior em suas diversas expressões da questão social, contribuindo para a efetivação do direito a educação e para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social na universidade. Contudo, não expressa de forma alguma a superação desta última condição, considerando como afirma Mota (2010)

⁶⁹ Vale destacar que esse debate feito por Iamamoto no livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológico” é contraposto em diversos aspectos por Lessa, considerando que cada autor versa sobre uma definição distinta da categoria *trabalho*. Ver “O Serviço Social como Trabalho: afirmação que ainda provoca debates no interior da profissão”, disponível em: <https://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/45/45362b02-bd65-405d-95d4-d8a37de5c2f1.pdf>. Último acesso em: 16 de julho de 2020.

“que a desigualdade é inerente ao desenvolvimento do capitalismo e das suas forças produtivas” (MOTA, 2010, p. 21)⁷⁰.

Esta contradição limita a atuação profissional e das políticas sociais estruturalmente, o que não significa dizer que a superação desta não seja possível mediante a organização coletiva da classe trabalhadora. À vista disto, apesar da “questão social apresentar-se como um problema real, a partir do qual pode ser transformada num objeto de conhecimento e intervenção” (MOTA, 2010, p. 37), neste estudo mediante a atuação da AE, o Serviço Social segundo a autora, deve recair suas atenções à totalidade que configura e reconfigura esta problemática historicamente, e que media o trabalho dos(as) assistentes sociais por meio das contradições próprias da relação entre capital e trabalho.

Quando questionado sobre essa atuação, o entrevistado a descreve como um desafio e a AE como mais um campo de trabalho para os(as) assistentes sociais repleto de contradições.

[...] a nossa atuação é extremamente desafiante né... nós... nós nos inserimos nessas... nas políticas né, na assistência estudantil buscando a garantia de direitos dos estudantes é... visibilizar as suas demandas né... tensionar as suas demandas né... [...] Nós nos movemos, como Iamamoto fala, nas contradições dos processos né (Assistente Social).

O que pretendemos com as análises por meio de Iamamoto (2014; 2015) e Mota (2010) é definir o Serviço Social enquanto uma profissão especializada que surge dentro do sistema capitalista e trabalha no limite da contradição própria das políticas sociais⁷¹, desse modo, Mota (2010) afirma ser necessário “pensar a relação entre Serviço Social e questão social sem atrelá-la *exclusivamente* à luta pelos direitos e pelas políticas públicas [...] entender que não se pode enfrentar a questão social sem enfrentar o capitalismo” (MOTA, 2010, p. 49-50, *grifo nosso*), contudo, retomando o debate de Mészáros (2008) apresentado no primeiro capítulo, aqui não deslegitimamos a luta pela cidadania, pelo contrário, a ressignificamos, todavia, estas conquistas são meio e não fim.

⁷⁰ “O modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que institui o trabalhador assalariado e o patronato, também produz o fenômeno do pauperismo, responsável pelo surgimento da pobreza como questão social” considerando que “a produção capitalista se funda na socialização do trabalho e na apropriação privada da riqueza produzida” (MOTA, 2010, p. 24-25).

⁷¹ Behring e Boschetti no livro “Política Social: fundamentos e história” definem as políticas sociais como essencialmente contraditórias, quando nascem tanto como conquista da luta da classe trabalhadora quanto como uma mediação do capital para a reprodução da força de trabalho e a consequente manutenção da acumulação capitalista. “As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 51).

Mais adiante na entrevista, confirmando, segundo Cavaignac e Costa (2017), que “a ideia de que o trabalho na assistência estudantil se configura como uma tarefa simples, que se restringe à administração de auxílios [...] não corresponde à realidade” (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 424,425), o entrevistado explana sobre as diversas possibilidades de atuação do(a) assistente social, assim como os seus desafios, também no campo político, na luta por avanços que permitam gradativamente sua atuação para além dos processos de seleção para auxílios.

Neste sentido, destacamos na entrevista, a relevância de pensar a atuação dos(as) assistentes sociais para além da dimensão tecnicista – insuficiente para desvelar as contradições da realidade – há de se pensar os fundamentos teóricos da formação crítica na apreensão das políticas sociais nas quais estão inseridos(as) e na percepção da conjuntura política, econômica e social que as configuram, assim como a prática socioeducativa desses(as) profissionais, que pautada em um projeto de sociedade mais justo, democrático e igualitário, cria variadas possibilidades na articulação da educação inspirada na emancipação humana por meio da consciência de classe (SANTOS, 2012).

[...] essa aliança com os estudantes e com a classe trabalhadora também fortalece nosso exercício profissional [...] fazer um processo inclusive socioeducativo que é primordial do nosso trabalho né, e tá trabalhando com esses estudantes né a dimensão crítica, que eles percebam e elas percebam criticamente a realidade né, que... então instigar neles esse processo de indignação frente aos desmontes e as desigualdades (Assistente Social).

Partindo da análise sobre as práticas socioeducativas explanada pelo profissional, segundo Abreu (2016) os(as) assistentes sociais na realidade brasileira assumem perfis pedagógicas em seu exercício deste seu processo de profissionalização até a contemporaneidade, não apresentando-se como sucessões uns dos outros, mas estando em constante construção e reconstrução⁷².

A autora identifica três perfis fundamentados pelas determinações sócio históricas e teórico-metodológicas que configuram a profissão, a “pedagogia da ajuda”⁷³, a “pedagogia da

⁷² Caracterizado pela disputa de saberes e de projetos societários que incidem nos processos de organização política social e profissional. Para esta discussão indicamos “A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social” (1999) de Netto, disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-etico-politico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf>. Último acesso em 17 de julho de 2020.

⁷³ Característico, principalmente, das décadas de 1930 e 1940, sob influência da perspectiva filosófica da Igreja e da psicologização da prática mediante o aporte tecnicista norte-americano positivista, reduz a questão social a um “problema moral” direcionando a intervenção para a “reforma moral e a “reintegração social” (ABREU, 2016, p. 102). “Constitui conduto de uma função pedagógica consubstanciada na ordem estabelecida, combinando sutilmente, processos persuasivos e processos coercitivos, na formação de subjetividades e condutas individuais e coletivas” (ABREU, 2016, p. 114).

participação”⁷⁴ e a “pedagogia emancipatória”, esta última vinculada à perspectiva que se cristaliza com o projeto ético-político atual o que “implica desenvolver o trabalho profissional para reconhecer a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, reforçando princípios e práticas democráticas” (IAMAMOTO, 2015, p. 141).

Isto posto, o Serviço Social passa a atuar na tônica da democratização dos espaços públicos e na valorização da *troca de saberes* entre profissional e usuários (ABREU, 2016), ou seja, no âmbito da AE da pós-graduação, dando voz aos estudantes.

[...] por mais que não possa garantir o acesso aquele auxílio, mas eu posso expor ao estudante quais são as formas de reivindicação dentro da universidade que ele, coletivamente, pode fazer pra garantir os seus direitos né. Então a gente tem um papel primordial aí nesse... no borbulhar desse caldeirão né, porque que as coisas só se transformam com indignação e resistência coletiva (Assistente Social).

Ademais, o/a assistente social se depara com um espaço sócio ocupacional com muitos desafios ao exercício profissional em consonância com o projeto ético-político, bem como com um campo (a universidade) historicamente vasto em possibilidades de mediações e articulações para o fortalecimento da organização popular na luta pela ampliação e efetivação dos direitos sociais conquistados, neste caso pela ampliação e consolidação do PNAES, como veremos adiante.

3.2. Atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil da Pós-Graduação da UFPB

A institucionalização do PNAES (2010) se apresenta como uma grande conquista para o movimento estudantil e para a classe trabalhadora como tratamos no capítulo anterior. Entretanto, além de todo o processo contraditório que cria suas bases e seu direcionamento, apresenta variadas falhas e omissões que destoam da lógica da universalidade dos direitos, apesar de seus eixos – *moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico* (BRASIL, 2010) – caminharem pela atuação articulada de diversas políticas.

A primeira fragilidade do plano explanada em diversos momentos nas falas do entrevistado e anteriormente comentada no presente trabalho (tópico 2.2 do capítulo 2) se expressa na natureza do mesmo, que regulamentado como um decreto (instrumento jurídico inferior à lei) não se estabelece como Política de Estado, fator que o configura como

⁷⁴ Desenvolve-se, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960, fundamentado na lógica desenvolvimentista, adequa as perspectivas da “pedagogia da ajuda” para, também através de processos *persuasivos* e *coercitivos*, responsabilizar os indivíduos agora pelo bem-estar coletivo através das relações comunitárias sob um discurso de “participação” no desenvolvimento econômico e social do país.

vulnerável no contexto de desestruturação das políticas sociais nos processos de contrarreforma.

[...] hoje ainda existe um desafio que a assistência estudantil não é uma política de Estado, né, ela se constitui hoje como um decreto, um programa, né... e daí a sua fragilidade é muito grande pra que ela fosse algo consolidado como uma política social é... mais efetiva, né.

[...] ele (o PNAES) é frágil por ser um decreto, ele não é lei, então, o decreto ele é um instrumento jurídico extremamente frágil, né (Assistente Social).

Quando questionado se o PNAES é um instrumento de ação completo frente às desigualdades sociais enfrentadas no campo educacional, o profissional afirmou mais uma vez sua fragilidade enquanto decreto e destacou a perspectiva reducionista de quem é esse “estudante” público da AE, que diminui exponencialmente o alcance das ações, deixando de fora inclusive os estudantes de pós-graduação que segundo o profissional têm “demandas semelhantes às dos estudantes de graduação”.

[...] ele (o PNAES) tem uma concepção bem reduzida, né, do que é ser estudante, né quando ele reduz apenas a uma graduação... estudante de graduação, de primeira graduação né, e aí fica de fora os estudantes que tão em outra graduação ou os estudantes que estão na própria pós-graduação, porque o PNAES não contempla esses e essas estudantes (Assistente Social).

A realidade das demandas da pós-graduação brasileira, já reconhecida pelo PNPG 2011-2020, vem sendo visibilizada nos contextos das mais diversas universidades federais por todo o país através dos movimentos estudantis representados pela Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG⁷⁵, que localmente pressiona as gestões das IFES à consolidação de ações voltadas à pós; e nacionalmente coloca as demandas dos pós-graduandos em debate, principalmente, junto ao FONAPRACE⁷⁶ e ao MEC.

Os movimentos exigem um posicionamento político no sentido da garantia da permanência, continuidade e ampliação da formação desta população que finalmente acessou a educação superior, visto que os incentivos por meio de bolsas são reduzidos a cada novo passo do projeto neoliberal no país⁷⁷, conforme gráficos apresentados no capítulo anterior.

⁷⁵ A ANPG é o órgão de representação nacional dos estudantes de pós-graduação do país, se formou em meados da década de 1980 (registrada em 1986) e tem papel importante na luta do movimento estudantil pela valorização da ciência e da pesquisa no Brasil. Ocupa lugar em diversos conselhos de controle social e deliberativos relacionados à Política de Educação Superior, além de organizar a frente da luta dos pós-graduandos, através das Associações de Pós-graduandos – APGs, em nível local.

⁷⁶ Oficialmente a ANPG participou de reunião da FONAPRACE em 2014 e colocou as demandas existentes na pós-graduação em relação à assistência estudantil, solicitando em ofício a inclusão destas no PNAES. Disponível em: https://issuu.com/associacaonacionaldepos-graduandos/docs/oficio_fonaprace.

⁷⁷ Inúmeros são os cortes na área da educação desde o início do ano de 2019 quando o governo de Jair Bolsonaro (sem partido) assumiu a chefia do poder executivo no Brasil, segundo a editora Rede Brasil Atual “a educação é o setor mais atingido pelos cortes orçamentários do governo de Jair Bolsonaro (PSL). A pasta perdeu R\$ 5,84 bilhões, que corresponde a 18,81% dos R\$ 31 bilhões cortados até agora de 28 áreas, conforme um estudo do

Vemos que “[...] essa permanência passa pela garantia de políticas de assistência estudantil, hoje restritas à graduação, também aos estudantes da pós” (BRASIL, 2010, p. 31).

Na particularidade da UFPB, essas ações se deram por iniciativa da gestão da PRPG em busca de suprir crescente demanda que já se manifestava para a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE, responsável por gerir o PNAES na universidade, esta, por meio da ação dos assistentes sociais, iniciou alguns processos de seleção voltados para a pós em meados do ano de 2017, levando à emergência de abertura de um setor competente na própria PRPG. Consequentemente, por volta do mês de novembro do mesmo ano, o setor de Serviço Social da PRPG surge.

Isto posto, o Serviço Social começa a operacionalizar o que o entrevistado chama de “ações pontuais” que além de não suprirem as demandas colocadas pela realidade são instáveis e deslocam-se do campo do direito – visto que não estão previstas no decreto que regulamenta a AE nas IFES brasileiras nem em normativa institucional – para movimentar-se de acordo com posicionamentos políticos e institucionais.

[...] nós enquanto assistência estudantil da pós-graduação, nós não somos institucionalizados, né [...] não temos nenhuma resolução dentro da universidade, por exemplo, que regulamente a assistência estudantil pra pós, nós não temos né. Então de fato, essa assistência estudantil, né, via auxílios estudantis que são disponibilizados, elas são uma decisão da gestão atual [...] E aí a gente tem um desafio muito grande de fazer com que isso seja regulamentado porque institucionalmente, quando o... a política, o programa é consolidado os estudantes têm como cobrar né, nós temos como cobrar recurso, cobrar sua implementação. E sendo uma decisão de gestão, né, a próxima gestão que entrar pode entender que isso não é necessário (Assistente Social).

Segundo Faleiros (2015) as instituições, aqui trabalhando a universidade, “[...] não são um simples superestrutural. São organizações transversais a toda a sociedade” (FALEIROS, 2015, p. 45), ou seja, se configuram no sistema capitalista permeadas por suas contradições de classe, sobretudo a universidade enquanto espaço de construção de conhecimento e também espaço político. Dessa forma o/a assistente social se insere na correlação de forças⁷⁸ dessa instituição e no desafio de uma prática em conformidade com o compromisso ético-político da profissão.

Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc)”. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/07/educacao-e-a-area-mais-afetada-pelos-cortes-de-orcamento-por-bolsonaro/>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

⁷⁸ “As relações de força não se confundem com uma polarização dicotomizada, mas se definem em conflitos e alianças entre classes, grupos, frações, categorias e indivíduos nas lutas concretas do cotidiano. No âmbito institucional, ‘a guerra de posições’ implica lutas pelo poder de decisão e de manipulação de recursos e se manifesta claramente no processo de escolha dos nomes para os cargos de chefia. Nessas lutas, em geral, fica excluído o público a quem se dirige a própria instituição” (FALEIROS, 2015, p. 71-72).

Desse modo, uma das frentes de trabalho do Serviço Social da PRPG é a construção da pesquisa do perfil socioeconômico dos pós-graduandos da UFPB⁷⁹, objetivando conhecer, analisar e publicizar as demandas dessa população além de criar meios cristalizados para a construção de uma política e legitimar instrumentos de cobrança de sua efetivação como as pesquisas históricas no âmbito da graduação.

[...] é uma frente de trabalho que eu venho desenvolvendo desde que eu entrei na PRPG, que é entender esse perfil socioeconômico, ou seja, quem são esses estudantes [...] diversos indicadores aí pra tentar compreender realmente quem são esses estudantes. No âmbito da graduação a gente já tem pesquisas nacionais mais consolidadas né, sobre o perfil socioeconômico dessas estudantes, desses estudantes, mas na pós-graduação... na pós-graduação nós não temos ainda algo consolidado né, então eu fui fazendo isso localmente né [...] pra que dentro da instituição a gente possa apresentar as reais demandas desses estudantes né. É a partir desse perfil que a gente diz: olha, precisa disso, os estudantes tão dizendo isso, tá faltando isso, essa é a realidade das e dos estudantes (Assistente Social).

O entrevistado afirma ainda que a pesquisa é “*inerente ao exercício profissional*” e fundamental para a compreensão da realidade concreta dos usuários dos serviços, sendo ainda uma forma de no campo do exercício da profissão impulsionar a democratização dos espaços e serviços fortalecendo a participação dos estudantes nesse processo. A participação enquanto “força social organizada segundo interesses de uma base social determinada” (FALEIROS, 2015, p. 105), ou seja, a organização das *vontades* e *exigências* dos estudantes.

[...] a gente só é capaz de conhecer o usuário e as suas demandas e as suas necessidades, se a gente pesquisa sobre elas, e eles e elas precisam dizer o que eles necessitam né, quando a gente tem uma postura profissional que eu digo o que aquele usuário necessita, na verdade eu não tô fazendo um processo educativo, reflexivo e de intervenção né... e eu não tô, inclusive, fortalecendo a democracia né [...] ninguém mais do que esses sujeitos podem dizer o que necessitam, é como diz aquela frase: ninguém sabe da sua vida mais do que você mesmo né. (Assistente Social).

Iamamoto (2015) discorre sobre a incorporação da pesquisa como um importante recurso do(a) assistente social quando afirma ser “fundamental [...] que os projetos de trabalho elaborados estejam calçados em dados [...] que respaldem a capacidade de argumentação e negociação [...] na defesa de suas propostas de trabalho” (IAMAMOTO,

⁷⁹ Pesquisa realizada nos anos de 2018 e 2019, por meio de reuniões articuladas com os diversos programas de pós-graduação da UFPB, nas quais foram aplicados questionários socioeconômicos compostos de questões abertas e fechadas, totalizando até o momento 334 questionários respondidos. Em relatório institucional apresentado à PRPG podemos identificar que, segundo os dados da amostra, a pós-graduação da UFPB é composta em sua maioria por mulheres, pardas ou brancas, entre 21 e 29 anos, heterossexuais, solteiras, sem filhos, com renda per capita familiar de 1 (um) a 3 (três) salários mínimos, inscritas em programas de mestrado, graduadas em IFES da região Nordeste, naturais da mesma região, não assistidas pelo PNAES durante a graduação, sem especialização, tendo como principal fonte de renda a bolsa Capes e colaboração familiar, residindo com familiares ou amigos. E apresentam múltiplas demandas para permanência na pós, desde alimentação, transporte e moradia até o custeio de eventos, materiais e equipamentos para pesquisa e assistência psicológica.

2015, p. 146). Sempre considerando os processos históricos, a realidade concreta e o posicionamento ético-político que norteia a categoria.

A despeito disto, alerta para os extremismos da prática profissional, o messianismo e o fatalismo que, respectivamente, tratam da visão ingênua da profissão como “salvadora” e da perspectiva conformista de uma realidade imutável (IAMAMOTO, 2015).

[...] Então nosso trabalho ele é essencial, mas o nosso trabalho também é um trabalho que depende das condições objetivas que a realidade nos coloca né [...] mas nós trabalhamos lá (na PRPG) na direção do nosso projeto ético-político que é exatamente é... buscar garantir direitos, entendendo não numa visão messiânica, de que nós sozinhos vamos salvar o mundo né... e nem tendo uma visão fatalista, de que a realidade tá dada e não pode ser alterada né (Assistente Social).

Destarte, é revelada a *dimensão política* da profissão defendida por Iamamoto (2015), contudo não se confundindo com partidarismo, nem tão pouco substituindo a organização dos movimentos populares na proposição de ações na defesa pela ampliação da AE no âmbito universitário, “a institucionalização (da AE para a pós) *ela depende aí de um processo amplo né, de mobilização na universidade*” (Assistente Social).

De acordo com Faleiros (2015), “o desafio de enfrentar teoricamente a questão da prática institucional é tão complexo quanto a própria atuação” (FALEIROS, 2015, p. 61), desse modo, temos como frente de ação estratégica profissional a aliança com os movimentos populares e a criação de bases para uma AE consolidada “utilizando os mecanismos institucionais para incentivar e apoiar reivindicações” (FALEIROS, 2015, p 60), pois como tratamos nos capítulos anteriores é através de pressão e organização coletiva que se constrói políticas públicas.

Como fruto desta perspectiva surgiu o Fórum em Defesa da Pós-graduação da UFPB, no dia 17 de setembro de 2019, composto por discentes e com participação de representante da ANPG. Teve sua articulação viabilizada no II Seminário: Universidade na Conjuntura atual – por uma Política de Assistência Estudantil para a pós-graduação da UFPB, cuja organização teve expressiva participação do Serviço Social.

Quando questionado sobre o processo de articulação dos estudantes e sobre a participação da categoria profissional neste, o entrevistado se coloca ao lado de um projeto societário⁸⁰ na defesa da manutenção e ampliação dos direitos sociais em uma visão não apenas local, mas em sua totalidade macrossocial na realidade brasileira.

⁸⁰ “Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade” (NETTO, 1999, p. 2).

[...] não só normativa interna, a gente tem que lutar ao fundamento da questão, é por uma política nacional né, de pós-graduação [...] Então o desafio não é só local, o desafio é uma mobilização inclusive nacional de articulação e de que a gente possa construir força com os movimentos estudantis né... e populares (Assistente Social).

Todavia, a materialização de projetos progressistas e, como afirma Iamamoto (2015), “a consolidação do projeto ético-político profissional [...] requer remar na contracorrente, andar no contravento” (IAMAMOTO, 2015, p. 141) da sociabilidade capitalista regida no Brasil desde a década de 1990 pelos ideários neoliberais que norteiam os processos de contrarreforma que trabalhamos no capítulo anterior, cujos impactos no âmbito da AE da pós-graduação analisaremos no próximo tópico.

3.3. Impactos da contrarreforma neoliberal na Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB: o Serviço Social entre a garantia de direitos e a focalização dos serviços

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar os impactos das contrarreformas neoliberais na AE da pós-graduação a partir da compreensão do Serviço Social. Desse modo, partindo da perspectiva de totalidade abordaremos nesse momento estes impactos no campo geral da educação, educação superior e AE, para enfim adentrarmos nas particularidades da pós-graduação, por meio da perspectiva do profissional entrevistado.

Considerando o campo mais amplo das políticas sociais, estas se encontram inseridas na história da luta de classes própria do sistema capitalista, mediando e sendo mediadas pelas crises e conflitos no quadro histórico que apresentamos nos capítulos anteriores, configurando-se de forma *multifuncional e multicausal*.

Pelo ângulo econômico, as políticas sociais assumem a função de reduzir os custos da reprodução da força de trabalho e elevar a produtividade [...] Pelo ângulo político, as políticas sociais são vistas como mecanismos de cooptação e legitimação da ordem capitalista, pela via da adesão dos trabalhadores ao sistema [...] e as políticas sociais podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites para os ganhos do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 37-38).

Neste sentido, o profissional afirma que a própria estrutura do modo de produção capitalista ameaça a sustentação das políticas sociais, visto que estas são mediadas pela contradição da relação entre capital e trabalho, se desenvolvendo no sentido de garantir a manutenção da acumulação do capital e da exploração do trabalho.

Todas as políticas sociais né, elas são ameaçadas né, pela própria estrutura né, da sociedade capitalista, que a gente sabe que as políticas sociais elas são fruto de luta

da classe trabalhadora né, fruto do processo de tensionar por garantia de direitos, então só por isso elas estão ameaçadas (Assistente Social).

Quando fizemos o recorte temporal para o período que demarcamos em nosso trabalho (1990-2020) e questionamos sobre os impactos específicos das políticas neoliberais para a educação a afirmação não foi divergente, porquanto afirma que a Política de Educação em seu quadro mais amplo “*sofre os mesmos impactos né, de todas as políticas sociais pra sua efetivação e sua concretização de direitos*” (Assistente Social).

[...] então se a gente for aqui detalhando o desmonte que a educação brasileira vem sofrendo nós passaríamos aqui dias né, porque não só a universidade né, se agente for aí pro campo de outros níveis né além da educação superior, a educação básica, educação tecnológica é um desmonte progressivo né... progressivo em termos de manutenção mesmo (Assistente Social).

Segundo Mézáros (2011) o capitalismo contemporâneo amplifica o *caráter destrutivo* de seus processos produtivos, tanto em relação à natureza quanto em relação à própria sociedade e como ela se revela, no que Netto e Braz (2006) vai chamar de *exponenciação da questão social* deixando marcas específicas nas políticas sociais, como a sua mercantilização e focalização.

Neste cenário, a educação é atingida sobremaneira pelos processos próprios do ideário neoliberal que explanamos no segundo capítulo, pelas privatizações, flexibilização/precarização das relações de trabalho e desfinanciamento/sucateamento dos serviços públicos, como afirma o entrevistado, *em termos de manutenção mesmo*.

[...] o próprio funcionamento das universidades né, nós temos aí uma sobrecarga docente né, é... poucos concursos pra professores efetivos e agora né, com as subcontratações e as terceirizações a tônica vai ser as contratações por tempo determinado e não a efetividade do concurso né, nós temos aí a redução ano a ano de recursos que vêm pras universidades pra sua manutenção, o pagamento de água, energia, manutenção dos laboratórios né (Assistente Social).

Segundo Abramides (2012) a universidade pública brasileira no contexto neoliberal “desenvolve uma racionalidade instrumental [...] de sucateamento e destruição do ensino público, com redução de recursos da dotação orçamentária para a educação, ausência e ou redução de concursos públicos e de subordinação do ensino às demandas do mercado” (ABRAMIDES, 2012, p. 11).

A universidade neste momento perde sua identidade à custa da falsa ideia de “modernização”, seja dos processos de formação ou da compreensão da docência, por exemplo. Passa a apenas operacionalizar processos objetivando produtividade dentro de si mesma, perdendo o caráter de instituição social autônoma e heterogênea a serviço do

desenvolvimento da sociedade para se configurar tão somente como uma organização prestadora de serviços (CHAUI, 2001).

Essa explícita desestruturação da educação superior pública no Brasil, tanto do ponto de vista ideológico, quanto na realidade concreta, ou seja, no direcionamento que a política assume e em como se constrói a visão do público em um contexto de sucateamento da política, são meios extremamente funcionais de efetivação de uma política privatista, como revelam os gráficos do capítulo anterior. Isto posto, percebemos um percurso norteado pela lógica da lucratividade do mercado.

Ademais, quando questionamos sobre AE, identificamos que conforme se configura intersetorialmente, ou seja, perpassa pelas diversas políticas sociais e setoriais mediante os eixos estabelecidos no decreto que a regulamenta, aquilo que atinge o conjunto das políticas sociais também a compreende.

Olha, eu tô há três anos e pouquinho na universidade e de lá pra cá a gente já vem percebendo um desmonte progressivo tanto do financiamento da assistência estudantil, da quantidade desses recursos que chega né, quanto é... esse financiamento que vai ano a ano caindo né [...] e que dificulta mesmo a operacionalização desses auxílios estudantis e de uma política mais ampla né (Assistente Social).

A contradição da AE é perceptível também quando as necessidades dos estudantes, devido à conjuntura econômica, política e social do país, aumentam, na mesma medida em que os investimentos na educação diminuem, como afirma Iamamoto (2015) “temos, por um lado, o crescimento da pressão na demanda por serviços, cada vez maior [...] esta se choca com a [...] agravada falta de verbas e recursos” (IAMAMOTO, 2015, p. 160).

Como podemos perceber, todos estes acontecimentos são permeados por relações contraditórias em um movimentado campo de disputa, levando a AE muitas vezes a assumir uma posição mercadológica “sendo cada vez mais tratada como um ‘serviço’, portanto, passível de mercantilização” (KOWALSKI, 2012, p. 102) ao contrário da perspectiva da educação como direito.

O desfinanciamento contínuo e progressivo das políticas sociais e a sua mercantilização culminam em duas tendências expressas, nas últimas duas décadas no Brasil, principalmente na Política de Assistência Social na qual tem bases a AE, sobre as quais discutimos no segundo capítulo. A primeira trata da extrema focalização e seletividade.

[...] a própria estrutura das políticas sociais, o direcionamento que é dado coloca o Serviço Social pra fazer aí, a seleção da... do pobre do mais pobre né, que vai na contramão do que a gente defende da universalidade das políticas né... da... da... que a classe trabalhadora possa acessar as políticas, mas no conjunto de desigualdade que nós temos né, como as políticas sociais elas são pensadas nós

somos chamados a trabalhar com a focalização e a seletividade né (Assistente Social).

Esse processo tem como consequência o não cumprimento do objetivo próprio do PNAES, de garantir a permanência dos estudantes sem condições materiais objetivas para tal ou em situação de vulnerabilidade social. Reduz o alcance das ações, sendo as respostas às demandas insuficientes, além de, conforme afirma Yamamoto, (2015) “excluir parcelas significativas de cidadãos aos direitos e serviços sociais [...] dos programas e projetos sociais” (IAMAMOTO, 2015, p. 145).

[...] então nós temos aí poucos recursos pra operacionalizar né, quantidade de vagas muito limitadas pra o universo de estudantes que necessitam né [...] Então assim, é... as demandas elas são múltiplas, elas são complexas, mas elas não surpreendem a gente, porque as demandas da vida cotidiana dos sujeitos são complexas né, então, na verdade, é... quando as políticas né estruturam e focam como PNAES, em alimentação e moradia, por exemplo, e as universidades operacionalizam dessa forma, é uma concepção extremamente reducionista né... é uma concepção extremamente reducionista (Assistente Social).

O entrevistado afirma ainda que a focalização/seletividade se expressa já no texto do decreto que institucionaliza o PNAES, quando desconsiderando a complexidade dos fatores socioeconômicos que caracterizam a vulnerabilidade social, estabelece apenas um recorte de renda para o acesso ao programa.

[...] é arbitrário (o PANES), né, a questão da renda, você coloca o critério de renda, né, apenas o critério de renda como algo que norteia pra classificar se o sujeito vive em condição socioeconômica desfavorável ou não, né, então um salário mínimo e meio como um patamar né (Assistente Social).

A segunda tendência, que não se expressa separada da primeira, estando inclusive nas afirmações feitas pelo profissional entrevistado – expostas acima – é o que Mota (2010) denomina *fetichismo/ mito* da Assistência Social, trata da supervalorização das políticas e programas compensatórios, como os de transferência de renda, nos quais a questão social é reduzida a uma questão da Política de Assistência Social, em detrimento a outras políticas estruturantes.

A Política de Assistência Social é institucionalizada como parte da Seguridade Social brasileira no texto da CF de 1988 (Art. 203), assumindo caráter de direito direcionada “a quem dela necessitar”, ou seja, aos segmentos mais empobrecidos da sociedade. Entretanto, a política neoliberal, como vimos nos capítulos anteriores, e suas contrarreformas (do trabalho, da previdência, da educação, da saúde – das políticas sociais em sua totalidade) exponenciam às expressões da questão social (NETTO; BRAZ, 2006) aumentando a demanda desta política.

[...] A partir de então a tendência é ampliar as ações compensatórias ou de inserção, antes restritas àqueles impossibilitados de prover seu sustento e, ao mesmo tempo, impõe novas condicionalidades de acesso aos benefícios sociais e materiais (MOTA, 2010, p 137).

Isso significa que além da negação dos processos históricos concretos e contraditórios produzidos na sociedade capitalista temos uma desarticulação das políticas sociais e a compensação desta, via assistência social, sobretudo por meio das políticas de transferência de renda (SITCOVSKY, 2010) conforme explanado no capítulo anterior. No que tange a AE o entrevistado afirma que esta tendência se manifesta na supervalorização dos auxílios em formato de bolsas.

[...] a gente tem um foco muito grande hoje da assistência estudantil é, no que a gente vem chamando bolsificação né, que é a concessão de bolsas de auxílios que se restringem basicamente a alimentação e moradia né, é grave observar, assim, a tônica nas universidades e nos IFs e a gente sabe que as necessidades dos e das estudantes extrapolam somente alimentação e moradia né (Assistente Social).

Em outros termos, assim como a Assistência Social assume centralidade no enfrentamento às múltiplas expressões da questão social em um cenário de desestruturação de direitos e políticas sociais (MOTA, 2010) a AE segue essa tendência garantindo condições mínimas, compensatórias de acordo com os requisitos institucionais no entanto, esbarra nas determinações objetivas da lógica privatista.

No que concerne à AE da pós-graduação na UFPB, quando questionado sobre esses impactos nesta particularidade, o profissional afirma estar no interior do conjunto dessa contrarreforma expressando todas as tendências citadas na análise mais ampla feita anteriormente: desfinanciamento, focalização/seletividade, *bolsificação*.

[...] A [...] dificuldade é ter um recurso fixo né, nós tivemos aí, por exemplo, 2018 nós tivemos três editais de auxílio pra pós-graduação, 2019 nós tivemos dois e 2020 a gente ainda não teve nenhum... né, de auxílios estudantis. Então, essa instabilidade de recurso e de fixar um recurso como existe no PNAES [...] na pós-graduação não existe né [...] Nós já tivemos um edital de auxílio na pós-graduação que nós tínhamos dez vagas e tinham se candidatado pra o auxílio setenta estudantes (Assistente Social).

Nesta fala percebemos mais uma vez expresso o maior desafio da AE da pós-graduação segundo o profissional, o fato de não ser institucionalizada, como apresentamos anteriormente no tópico 3.2 deste capítulo. Portanto, é nesta frente que tem se dado a maior parte do trabalho do Serviço Social neste espaço, colaborando na fundamentação concreta desta luta, principalmente mediante a pesquisa do perfil socioeconômico dos pós-graduandos

da UFPB, realizada durante os anos de 2018 e 2019 e esquematizada em relatório institucional.

Todavia, ao ser questionado sobre as configurações econômicas, políticas e sociais mais recentes do Brasil, o profissional afirma o aprofundamento de aspectos como a desvalorização do diálogo e o autoritarismo, diferente dos que caracterizaram o Estado brasileiro durante o período *neodesenvolvimentista*, sobre o qual tratamos no capítulo anterior.

[...] o governo que tá aí ele [...] nega o diálogo, a participação popular né, prova disso foi fechamento de conselhos, desde Temer que se aprofunda com Bolsonaro, inúmeros decretos nesse governo limitando o papel da universidade, autoritarismo [...] a lógica mesmo autoritária que nós vivemos, mas nesse governo isso se aprofunda, porque a margem de diálogo ela diminui enormemente né (Assistente Social).

Identificamos aqui algumas das características que particularizam o governo Bolsonarista, presidido por Jair Messias Bolsonaro – sem partido (2019 – atual), sobre as quais também tratamos no segundo capítulo. Apesar de manter a agenda neoliberal, bem como todos os governos brasileiros desde a década de 1990, se apresenta sobre uma nova roupagem conservadora baseando-se em um progressivo desprestígio da democracia capitalista representativa⁸¹, para justificar seus posicionamentos antidemocráticos.

Segundo Gallego (2019) “o governo Bolsonaro é um exemplo caro de conjugação entre neoliberalismo e neoconservadorismo” (GALLEGO, 2019, p 6), ou seja, mantém as políticas voltadas às privatizações, a desestruturação das políticas sociais e retirada de direitos (com destaque para a reforma da previdência) somando-se a posicionamentos autoritários, com viés moralizante e antidemocráticos. Neste cenário, o profissional afirma que o desafio da AE continua sendo sua configuração como Política de Estado e, conseqüentemente o da pós-graduação sua institucionalização.

⁸¹A democracia é incompatível com a própria configuração do modo de produção capitalista e esta incompatibilidade se aprofunda com o neoliberalismo, pois “passa a ser um acessório do capitalismo, que é o verdadeiro coração do sistema. O âmbito do poder decisório está totalmente afastado da população e fica na órbita das grandes empresas e oligarquias políticas. As formas autoritárias clássicas do século passado foram substituídas por formas despóticas muito mais sutis, pois vestem roupagens democráticas. A sofisticação do controle é muito mais elaborada, mas também mais perversa, porque, por ser muito mais imperceptível, permite uma margem muito menor para a reação [...] em paralelo, as estruturas clássicas de representatividade e luta coletiva trabalhista estão imensamente fragilizadas, assim como o conceito de classe como um fator de mobilização [...] Nesta ordem de coisas, os partidos políticos transformam-se em partidos decorativos, em máquinas profissionalizantes e hiperburocratizadas, cartelizadas, que perdem sua conexão ideológica, emocional e psicológica com o eleitor [...] Crise de representação partidária que incide mais ainda nos partidos da esquerda tradicional, incapazes, muitas vezes, de cumprir suas promessas de mais inclusão social e igualdade [...] Esse contexto – no qual crises econômicas e políticas se misturam e se retroalimentam – possibilita a reorganização de um campo neoconservador, o qual utiliza a retórica do medo e do inimigo como instrumento mobilizador e retoma os valores da família tradicional” (GALLEGO, 2019, p. 8-9).

[...] No contexto neoliberal, no contexto é [...] que a gente vive hoje com o governo Bolsonaro né, é... nós sabemos que todas as políticas... e nós vemos né, a destruição de direitos e de todas as políticas sociais no Brasil, assistência estudantil não fica atrás né, tendo um agravante de não ser uma política institucionalizada, mas ser um decreto frágil né, que coloca esse... essa política num patamar ainda mais frágil de se fixar né (Assistente Social).

Sem diálogo e participação efetiva da população não é possível construir políticas efetivas na realidade, como explanado pelo profissional é dando voz aos usuários dos serviços que são conhecidas suas reais demandas. Dando prosseguimento a estes processos, no campo da educação observamos uma ação *anti-intelectualista* (GALLEGO, 2019)⁸² sistemática, que atingem, segundo o entrevistado, sobretudo a autonomia universitária.

[...] indicação de reitor por lista tríplice do presidente e não pelo processo democrático da universidade, então assim, eu posso aqui colocar pra você inúmeros pontos de como a autonomia da universidade vem sendo restringida (Assistente Social).

Neste momento, o profissional se refere à Medida Provisória 914, publicada em 24 de dezembro de 2019 que permite interferência direta da Presidência da República na escolha dos reitores das IFES brasileiras, que dá permissão ao presidente para escolher a seu critério ignorando o resultado das votações da comunidade acadêmica. Medida que se soma a tantas outras como as explanadas no segundo capítulo deste trabalho.

No mais, todos os sujeitos que fazem parte dessa comunidade são impactados com essas ações, sob esta afirmação o entrevistado expõe como uma dificuldade particular a este governo os ataques à autonomia profissional especialmente contra as categorias profissionais que se colocam no campo da oposição as decisões políticas atuais, como o Serviço Social e seu projeto ético-político.

Nós, por estarmos inseridos na universidade como profissionais, nós também sofremos de todos esses males né... então nós já tivemos situação de saber de colegas em que a CGU tava lá abrindo parecer social dos profissionais né, é... questionando a autonomia que o profissional e a profissional tem pra condução do seu parecer social [...] Então é... a tônica desse governo é limitar a democracia, limitar as liberdades e as profissões aí que tão no frente da crítica e do debate elas são profundamente atacadas (Assistente Social).

Segundo Iamamoto (2015), os(as) assistentes sociais estão inseridos na divisão social e técnica do trabalho como profissão especializada e, portanto, tem capacidade técnica-operativa para o exercício de suas funções, porém dispõe do que chama de *relativa autonomia*, em outros termos, “não detém todos os meios necessários para a efetivação de seu

⁸² Segundo Gallego (2019) o “Bolsonarismo” se funda na supervalorização do senso comum, “a opinião parece ganhar cada vez mais status de verdade numa clara dinâmica anti-intelectualista” (GALLEGO, 2019, p. 6), que somado ao antiesquerdismo e o discurso de ódio à diversidade cultural criam uma “guerra” contra a estrutura multicultural da universidade.

trabalho” (IAMAMOTO, 2015, p. 63), como classe trabalhadora encontram-se submetidos as relações institucionais e seus recursos, bem como da própria organização do Estado.

Contudo, a autora afirma também ser necessário o esforço coletivo da categoria na preservação da relativa autonomia e na sua potencialização mediante o fortalecimento do projeto ético-político profissional que mediado pela “insatisfação e a indignação com esta sociedade, cindida por profundas desigualdades, perfila significativas parcelas da categoria, como força propulsora que impulsiona o seu envolvimento, com garra e determinação, nos movimentos da sociedade” (IAMAMOTO, 2015, p. 65), diferenciando-a de outras categorias profissionais.

Diante da realidade supracitada e das falas analisadas, observamos que o(a) assistente social na AE se depara com um espaço sócio-ocupacional com muitos desafios ao exercício profissional em consonância com o projeto ético-político afirmando a nossa hipótese inicial de que a AE da pós-graduação da UFPB sofre os impactos da contrarreforma neoliberal no âmbito da educação, sobretudo no período político e social atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explanação e análise disposta neste trabalho recupera a perspectiva da AE como parte de um amplo e complexo processo social que configura o contexto na qual está inserida e sua estrutura. No marco temporal analisado, compreendemos o neoliberalismo enquanto direcionamento político que sustenta um contexto de perda de direitos por meio da desresponsabilização do Estado no que tange as políticas sociais, consolidando o mercado como centralidade da sociabilidade capitalista através das privatizações, neste sentido, observamos uma forte tendência de desestruturação, sucateamento e ataques à educação pública e gratuita.

A educação, em todos os processos sociohistóricos dos quais temos conhecimento, é profundamente vinculada à produção e reprodução das relações sociais, adquirindo, dessa forma, diversas funções sociais a serviço da manutenção dos quadros de vida e de produção construídos socialmente pelo gênero humano e estabelece, sobretudo, essencial relação com o trabalho e suas diversas constituições através da história.

Na sociabilidade capitalista a função social que a educação formal assume está intimamente ligada à nova configuração do trabalho, em outros termos, a exploração de uma classe pela outra e a apropriação das riquezas por este produzidas, que por sua vez consubstancia a sociabilidade capitalista, caracteriza a educação como uma nova possibilidade de reprodução de capital e de manutenção do sistema dual e desigual que sustenta e conserva o modo de produção capitalista.

Na conjuntura neoliberal de reestruturação produtiva, vivenciada no Brasil a partir da década de 1990, a educação assume tanto a função de formar trabalhadores “qualificados” para as novas configurações do trabalho quanto se configura como mercadoria altamente rentável ao capital, dando margem para o exponencial crescimento de IES privadas e, nesta esteira, a privatização interna das universidades públicas.

Por conseguinte, a AE surge e se desenvolve refletindo essas contradições quando expressa-se como uma conquista da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que é produto de uma leva de ações características de um processo macrossocial que prioriza parcerias público-privado e privatizações através da expansão de vagas no ensino superior desvinculada de uma proposta de ampliação e aperfeiçoamento estrutural das universidades, desconsiderando as condições objetivas de muitos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Isto posto, tanto a AE institucionalizada pelo PNAES quanto as ações locais voltadas à pós-graduação, objeto de nosso estudo, assim como a educação em seu contexto mais amplo

e no recorte do ensino superior, são impactadas pelas políticas neoliberais implementadas nas últimas três décadas no país.

Desse modo, a partir das análises teóricas, documentais e dos dados coletados, podemos responder a questão que orientou o percurso da pesquisa, *Quais os impactos da contrarreforma neoliberal para a AE da pós-graduação da UFPB?* Mediante a ocorrência de três tendências que se manifestam no conjunto das políticas sociais, notadamente na Política de Assistência Social, bem como de uma característica particular ao contexto estudado. Apresentados no resultado da análise dos dados e reflexões suscitadas a partir das falas do profissional do serviço social que atua na AE da pós.

O progressivo desfinanciamento das políticas é a primeira tendência que observamos refletiva na AE, a desresponsabilização do Estado frente às expressões da questão social é refletida na diminuição do repasse de verbas e nos cortes nos investimentos públicos, que gera sucateamento dos serviços, lembrando que estes servem para justificar as propostas de “alternativas” de financiamento por meio de parcerias com o setor privado, criando as bases para a total privatização do ensino superior público de qualidade.

A segunda tendência que se manifesta como consequência da primeira é a focalização e seletividade dos serviços, programas e projetos sociais. Com a redução dos recursos temos a redução do alcance das políticas que são direcionadas a uma operacionalização destoante à universalidade dos direitos sociais. Apresenta-se de modo focalizado e condicionado, muitas vezes, através de uma relação de poder entre o usuário e o Estado, enquanto política pública que abandona a ideia de universalidade de direitos e se estabelece enquanto seletiva, gerando um sentimento de competição naqueles que esperam pelo benefício, além de gerar diversas condicionalidades.

No que concerne a AE, as ações são reducionistas desde a estruturação do PNAES que dentro dos seus nove eixos não compreende toda a complexidade da realidade concreta das demandas dos estudantes, além da concepção do ser estudante que é essencialmente exclusiva.

Ademais, considerando a operacionalização da AE uma atribuição privativa do Serviço Social, notamos um espaço de trabalho em conflito com o projeto ético-político profissional, quando coloca o(a) assistente social para selecionar o “mais necessitado dentre os necessitados” (CARNELOSSI, 2016), minimizando a AE aos valores monetários repassados por meio de bolsas, o que chamamos de *bolsificação*.

Neste percurso, percebemos a terceira tendência, a centralidade de planos, programas e projetos de caráter compensatório, esta que vem estruturando essencialmente a Assistência

Social nas últimas décadas, colocando-a como solução à *exponenciação da questão social* (NETTO, 2006) face ao total desmonte das demais políticas, como a de educação.

A AE vem assumindo essa “dimensão compensatória” frente às expressões da questão social que são indissociáveis da lógica de exploração do trabalho, quando substitui seu conceito original de materialização da democratização da educação, para compensar – sobretudo através da transferência de renda – a desestruturação de uma educação pública de qualidade, que proporcionasse condições de permanência de forma universal.

Especificamente na pós-graduação da UFPB, percebemos por meio de observação, reflexão e análise teórica e de dados um desmonte especificamente recente e atual da pesquisa científica no Brasil que somada a precarização dos espaços e dos trabalhos em sua maioria realizados por discentes, se revela sob a face de novas demandas que gestam a AE neste espaço. Não obstante, é este contexto que produz e reproduz o maior desafio posto atualmente à AE da pós-graduação da UFPB, sua institucionalização.

Neste sentido, apresentamos como relevante frente de trabalho a pesquisa do perfil socioeconômico dos pós-graduandos, já sistematizada em relatório institucional, no processo de democratização dos serviços públicos, participação popular na construção das políticas e na fundamentação da organização e luta pela institucionalização da AE no âmbito da pós-graduação, como instrumento fundamentado de pressão pela ampliação de direitos. Vale indicar que mediante a dinamicidade da realidade observamos que no contexto da crise agravada pelo Covid-19 certamente esse perfil mudará acirrando ainda mais as contradições já existentes.

Ademais, para além da hipótese com a qual trabalhamos identificamos algumas dificuldades específicas do momento econômico, político e social *neoliberal* que vivenciamos no Brasil. Temos observado a constituição “de uma ordem abertamente autoritária” (MANCIBO, 2018, p. 65) que se baseia em perspectivas moralizantes e antidemocráticas, ameaçando substancialmente a autonomia universitária e profissional.

Neste contexto, retomamos as afirmações da relevância do compromisso com a garantia dos direitos sociais arduamente conquistados e a ampliação das políticas sociais como instrumento deste, no âmbito da educação e da AE voltando-se a perspectiva da emancipação humana. Todavia, não temos na educação “um meio em si mesma” para a emancipação, dessa forma, não podemos perder de vista a totalidade que compõe a sociabilidade capitalista, que mediada por contradições produz e reproduz as desigualdades, só sendo possível sua superação por meio da luta coletiva e organização política da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação e qualidade. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas, SP. V 11, n 1 (13), 2012, p. 7-26. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635009/2877>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. PT 30 anos: democracia, socialismo, transformismo e o poder. **Marxismo21**, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/G-Rozentino.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2018.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. V 30, n 2, 2014, p. 351-376.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 26 de julho de 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de julho de 2020.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília/ DF: Capes, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2019.

CAMARGO, Murilo Silva de. **Evolução dos indicadores da educação superior brasileira no período 2003 a 2013:** dados e resultados das políticas públicas implementadas. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131810/2014-179.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

CAPRIOGLIO, Carlos A. et al. Análise da L.D.B. da educação nacional Lei nº 9394/96: visão filosófico-política dos pontos principais. **Metavóia**, São João del-Rei, n 2, 2000, p. 25-30. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista02/texto03_analise_politicas_educacionais.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2020.

CARNELOSSI, Bruna. O trabalho do assistente social no Programa Bolsa Família: desafios ao Código de Ética profissional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n 125, 2016, p. 124-147. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.059>. Acesso em 26 de julho de 2020.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, 2012, p. 613-636. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/02.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

CASTRO, Alba Tereza Barrozo de. **Política educacional e direitos sociais:** reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (orgs). *Capitalismo em crise, política social e direitos.* São Paulo: Cortez, 2010, p. 195-210.

_____. **Tendências Contemporâneas do Ensino Público Superior Brasileiro:** capital humano e desigualdade social. V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital. São Luis – MA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSE_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/TENDENCIAS_CONTEMPORANEAS_DO_ENSINO_PUBLICO.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2019.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte; COSTA Renata Maria Paiva da. Serviço Social, Assistência Estudantil e “Contrarreforma” do Estado. **Temporalis**, Brasília (DF), 2017, p. 411-435. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/17589/pdf_1. Acesso em: 28 de abril de 2019.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília: CFESS, 2014. Disponível em:

http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, n 46, 2016, p. 7-12. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à

FONAPRACE. **Sobre**. S/D. Disponível em: <http://www.fonaprace.ufma.br/site/index.php/sobre/>. Acesso em: 02 de maio de 2019

_____. **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002528920af5f77f7cd1c>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

GALLEGO, Esther Solano. La bolsonarización de Brasil. **Documentos de Trabajo IELAT**. Nº 121, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914400>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas/CAPES. **Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil**. 2017; 2018; 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

HUBERMAN, Leo. **A história da riqueza do homem: do Feudalismo ao século XXI**. 22 ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. In: CFESS. Atribuições privativas do/a assistente social em questão. 1 ed. ampliada, Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____; CARVALHO, Raúl de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 40 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A Questão Social no Capitalismo. **Temporalis**. Ano 2, n 3. Brasília: ABEPPS, 2001, p. 9-18.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, 2017, p. 285-303.

KOWALSKI, Aline Vieiro. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Serviço Social/ Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2019.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. 3 ed, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

LESSA, Sérgio. A Emancipação Política e a defesa de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://baierle.files.wordpress.com/2011/09/sc3a9rgio-lessa-a-emancipac3a7c3a3o-polc3adtica-e-a-defesa-de-direitos-2008.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LIMA, Fabiana Alcântara. **Crise contemporânea, microcrédito e trabalho informal**: uma reflexão sobre a tendência desenvolvimentista da política social. João Pessoa, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

LOWY, Michael. **Da tragédia à farsa**: o golpe de 2016 no Brasil. In: CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana. (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo editorial, 2016.

MACIEL, David. De Lula à Dilma Roussef: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. **Marxismo21**, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/D-Maciel-2.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2018

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v 56, n 49, 2018, p. 62-84. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES**: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2014.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político.** In: SILVA, Marcela Mary José da (org.). *Serviço Social na educação: teoria e prática.* Campinas: Papel Social, 2012, p. 33-54.

MEC – Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro.** 4 ed, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

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

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, Ana Elizabete (org.). **As ideologias da contrarreforma e o serviço social.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. **O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-eticipolitico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Nº 19, 2007, p 135-170.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PALAVEZZINI, Juliana. **Trajetória da assistência estudantil no ensino superior federal do Brasil**. Londrina PR, 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/133956.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

PINASSI, Maria Orlanda. O PT e os trabalhadores brasileiros: lutas, conciliação, desregulamentação. **Marxismo21**, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/MO-Pinassi.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2018.
Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n 28, 2006, p 17-36. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003. Acesso em: 26 de julho de 2020.

SANTOS, André Michel dos. **As práticas socioeducativas do assistente social inserido na política de educação**. In: SILVA, Marcela Mary José da. Serviço social na educação: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012, p. 73-86.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, n 34, 2007, p. 152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso: em 26 de julho de 2020.

SILVA, Antonio Israel Carlos da. **Os ideários dos egressos da formação profissional em Serviço Social no ensino a distância**. Recife, 2018.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**. V 11, n 21, 2005, p. 255-264. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

SITCOVSKY, Marcelo. **Particularidades da expansão da Assistência Social no Brasil**. In: MOTA, Ana Ellizabete (org.). O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-179.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
ROTEIRO DE ENTREVISTA
(ASSISTENTE SOCIAL - PRPG)

1. Perfil Profissional:

Formação Profissional: _____ Ano: _____ Instituição: _____

Pós-graduação:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Especialização | <input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento Profissional |
| <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Outros | <input type="checkbox"/> Não possui |

Em caso afirmativo: Qual/Onde? _____

Tempo de atuação na instituição: _____

Forma de Contratação: _____

2. Em sua opinião, qual o função social da educação?

3. Qual sua percepção sobre a atuação da Assistência Estudantil na garantia do direito à educação?

4. Você considera o PNAES completo?

()SIM ()NÃO

Se não, o que acrescentaria ao plano?

5. A Assistência Estudantil da UFPB, atualmente, consegue atender todas as demandas que chegam até os serviços? ()SIM ()NÃO

Se não, quais as demandas mais desassistidas na UFPB?

6. Quais as principais dificuldades e desafios que particularizam a Assistência Estudantil na pós-graduação da UFPB?

10. Qual sua percepção sobre a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil?

11. O Serviço Social encontra dificuldades na operacionalização das suas ações na Assistência Estudantil da UFPB na conjuntura política atual? Justifique.

12. Justifique a relevância da construção do perfil socioeconômico dos estudantes de pós-graduação da UFPB e as particularidades da atuação do Serviço Social neste processo.

13. Quais as principais demandas encontradas na pesquisa do perfil socioeconômico desses estudantes?

14. Quais são os principais desafios à Assistência Estudantil no que se refere à institucionalização de uma política que contemple a pós-graduação?

15. Você é filiado/militante de algum partido/movimento social?

() NÃO () SIM. QUAL/QUAIS? _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre os impactos do neoliberalismo na educação superior e na Assistência Estudantil e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Luiza Medeiros Araújo aluna do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Ms. Fabiana Alcântara Lima.

Os objetivos do estudo são: levantar informações sobre a contribuição do Serviço Social para a garantia e permanência dos estudantes na educação superior e avaliar os impactos da atual contrarreforma neoliberal na realidade da Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB, à luz do Serviço Social.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a expansão da discussão sobre o tema tanto no campo do Serviço Social quanto na luta pela ampliação do direito à educação.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para tornar público os resultados deste estudo e fazer gravação da entrevista. Em caso que publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Contudo, apresentando riscos na manutenção do sigilo devido às especificidades da população pesquisada.

Esclarecemos que a entrevista será realizada de forma remota, considerando o contexto mundial de pandemia, em respeito às orientações médicas oficiais de distanciamento social.

Ademais, sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Fabiana Alcântara Lima (Prof.^a do Departamento de Serviço Social da UFPB) - Endereço: Av. Rio Grande do Sul, n.1422, Bairro dos Estados Telefone: (83) 8816-5009 E-mail: fabianalyma@hotmail.com

Contatos da pesquisadora participante: Ana Luiza Medeiros Araújo.

Telefone: (83)98622-4844. Aluna de Graduação do Curso de Serviço Social da UFPB.

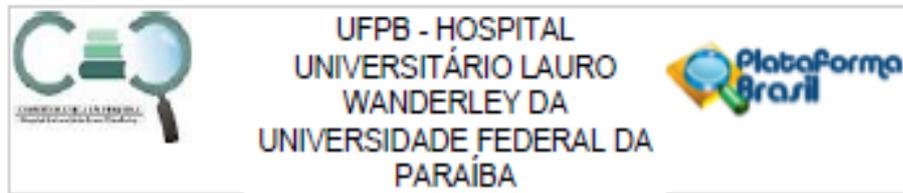
Ou: Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley– 4º andar. Campus I – Cidade Universitária. Bairro Castelo Branco – João Pessoa – PB. CEP: 58059-900 CNPJ:24098477/007-05. Fone: 32167964 e-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contrarreforma neoliberal do Estado na contramão do direito à educação: Assistência Estudantil na pós-graduação da UFPB

Pesquisador: Fabiana Alcântara Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26462819.7.0000.5183

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.786.338

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado à Disciplina TCC, do Departamento de Serviço Social, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/UFPB, da aluna ANA LUIZA MEDEIROS ARAÚJO, sob orientação da professora Ms. Fabiana Alcântara Lima.

DADOS SOBRE O ESTUDO:

Pesquisa quali-quantitativa, de campo, de caráter exploratório, buscando aprofundamento teórico sobre o tema a partir da perspectiva crítico-dialética, realizado por meio do levantamento de fontes já existentes sobre o tema; e documental, através da análise de relatório institucional, objetivando uma maior aproximação com a realidade local. Será realizada na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus I – João Pessoa, especificamente no setor de Serviço Social da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG, onde se desenvolvem as ações de Assistência Estudantil para os pós-graduandos. Sendo a pesquisa realizada no setor de Serviço Social da PRPG/UFPB, cuja população é composta por um profissional, responsável pelo planejamento, gestão e execução das ações de Assistência Estudantil voltadas à pós-graduação ao qual será direcionada a entrevista, a amostra será de 100% da população pesquisada. Considerando ser a investigação à luz do Serviço Social e direcionada à particularidade da pós-graduação, torna-se imprescindível a participação do

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.059-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7964 Fax: (83)3216-7522 E-mail: comitedeetica.huv2015@gmail.com



UFPB - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO LAURO
WANDERLEY DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA



Continuação do Projeto: 3.786.330

profissional de Serviço Social alocado na PRPG. Por conseguinte, nenhum dos demais profissionais da PRPG está vinculado diretamente às ações de Assistência Estudantil, ademais, não serão abordados temas relacionados à gestão, sendo, portanto, excluídos do processo de pesquisa gestores e demais profissionais. Para a realização desta pesquisa serão utilizados como instrumento de coleta de dados a análise documental de relatório institucional e entrevista semi-estruturada, dirigida ao profissional de Serviço Social com vistas a oportunizar maior liberdade de expressão ao entrevistado.

Para o processamento e análise dos dados coletados, será exposto, inicialmente, o perfil socioeconômico dos pós-graduandos da UFPB, por meio de dados quantitativos abordados através de gráficos e tabelas extraídos do relatório institucional. E dados qualitativos apresentados mediante exposição e análise das ideias e questões levantadas na entrevista acerca do tema investigado.

VIGÊNCIA DO PROJETO: fevereiro a abril de 2020

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

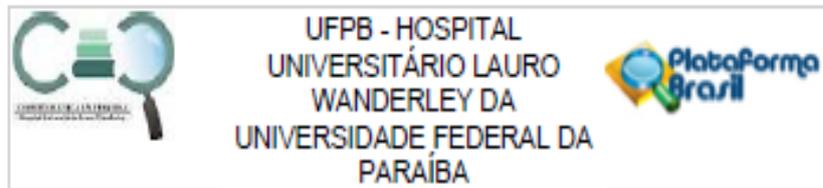
Analisar os possíveis impactos da contrarreforma neoliberal do Estado para a Assistência Estudantil na pós-graduação da UFPB.

Objetivos Secundários:

- Investigar sobre a gênese e o desenvolvimento da educação superior e da Assistência Estudantil no Brasil;
- Identificar os rebatimentos da contrarreforma neoliberal nas universidades públicas brasileiras, da década de 1990 até os dias atuais;
- Levantar informações sobre a contribuição do Serviço Social para a garantia e permanência dos estudantes na educação superior;
- Avaliar os impactos da atual contrarreforma neoliberal na realidade da Assistência Estudantil da pós-graduação da UFPB, à luz do Serviço Social.

Critério de Inclusão: a participação do profissional de Serviço Social alocado na PRPG/UFPB.

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.050-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 Fax: (83)3216-7522 E-mail: comitedeetica.hulv2018@gmail.com



Continuação do Processo: 3.716.330

Critério de Exclusão: Gestores e demais profissionais da PRPG/UFPB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos declarados pela pesquisadora responsável:

A provável incidência de riscos se manifesta na dificuldade estrutural e de pessoal do locus da pesquisa que diminui, de acordo com o universo pesquisado, a amostra e no caráter aberto da entrevista, sendo necessário um roteiro bem estruturado para que o caminho das ideias expressas não se distancie do tema da pesquisa e expresse a realidade; além de um ambiente favorável ao sigilo, sinalizando assim, a necessidade de preparação do momento oportuno para a abordagem.

Benefícios

Pretende-se com esta pesquisa verificar a partir da perspectiva da prática do Serviço Social os possíveis impactos da contrarreforma neoliberal do Estado para a Assistência Estudantil no âmbito da educação superior, especificamente nas ações direcionadas à pós-graduação da UFPB. Desse modo, busca-se colaborar para o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas sobre a relevância da Assistência Estudantil enquanto instrumento de garantia de direitos, ademais, sobre os avanços nas ações em âmbito local, estando estas para além de seu marco legal e, sobretudo, sobre as demandas reais e concretas que as justificam.

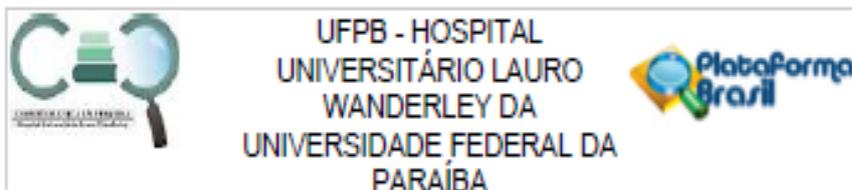
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Percebe-se que no contexto dos resultados almejados no presente estudo a contribuição e importância é no sentido de colaborar para o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas sobre a relevância da Assistência Estudantil enquanto instrumento de garantia de direitos, a partir da perspectiva da prática do Serviço Social os possíveis impactos da contrarreforma neoliberal do Estado para a Assistência Estudantil no âmbito da educação superior, especificamente nas ações direcionadas à pós-graduação da UFPB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão compatíveis e adequados: folha de rosto; certidão de aprovação da Instituição de

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.059-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (33)3216-7964 Fax: (33)3216-7522 E-mail: contatedeetic.hulw2016@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.788.338

origem do estudo, carta de aceite da instituição onde será desenvolvida a pesquisa, instrumento de coleta de dados, cronograma de execução; previsão de orçamento para o estudo. TCLE para os envolvidos na pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12, do CNS/MS.

Recomendações:

(O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores deverão **MANTER A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-HULW.**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica e encontra-se em consonância com as diretrizes da Resolução 466/2012, do CNS, MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ratificamos o parecer de **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa, emitido pelo Colegiado do CEP/HULW, em reunião ordinária realizada em 10 de dezembro de 2019.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PARA O(S) PESQUISADORES

. O participante da pesquisa e/ou seu responsável legal deverá receber uma via do TCLE na íntegra, com assinatura do pesquisador responsável e do participante e/ou responsável legal. Se o TCLE contiver mais de uma folha, todas devem ser rubricadas e com aposição de assinatura na última folha. O pesquisador deverá manter em sua guarda uma via do TCLE assinado pelo participante por cinco anos.

. O pesquisador deverá desenvolver a pesquisa conforme delineamento aprovado no protocolo de pesquisa e só descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade, pelo CEP que o aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas por meio de **EMENDA** ao CEP/HULW de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O pesquisador deverá apresentar o Relatório **PARCIAL E/OU FINAL** ao CEP/HULW, por meio de **NOTIFICAÇÃO** online via Plataforma Brasil, para **APRECIÇÃO** e **OBTENÇÃO** da Certidão Definitiva

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.059-000
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7984 Fax: (83)3216-7522 E-mail: combedetica.hulw2018@gmail.com



**UFPB - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO LAURO
WANDERLEY DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.706.330

por este CEP. Informamos que qualquer alteração no projeto, dificuldades, assim como os eventos adversos deverão ser comunicados a este Comitê de Ética em Pesquisa através do Pesquisador responsável uma vez que, após aprovação da pesquisa o CEP-HULW torna-se co-responsável.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1483307.pdf	02/12/2019 20:24:12		Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	02/12/2019 20:21:58	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Outros	ORCAMENTO.docx	02/12/2019 20:21:26	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.docx	02/12/2019 20:20:51	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CERTIDAO.pdf	02/12/2019 20:20:34	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Outros	Anuencia.PDF	02/12/2019 20:19:13	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCPR.docx	02/12/2019 20:18:46	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/12/2019 20:18:28	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjelodepesquisaCompleto.doc	02/12/2019 20:17:01	Fabiana Aicântara Lima	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	02/12/2019 20:16:39	Fabiana Aicântara Lima	Aceito

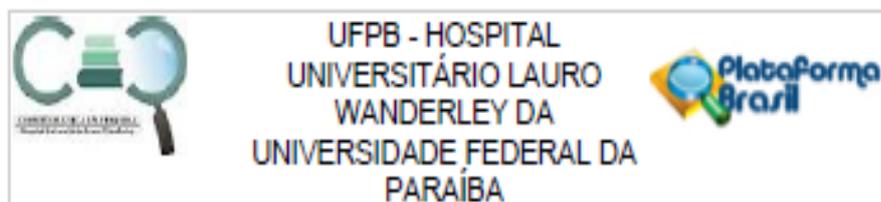
Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreolição da CONEP:

Não

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.069-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 Fax: (83)3216-7522 E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.786.336

JOÃO PESSOA, 20 de Dezembro de 2019

Assinado por:
MARIA ELIANE MOREIRA FREIRE
(Coordenador(a))

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.059-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7964 Fax: (33)3216-7522 E-mail: comitedeeticos.huly2018@gmail.com