cress-sp conselho regional de serviço social de são paulo 9ª região

Emancipa

o cotidiano em debate

Nº 06

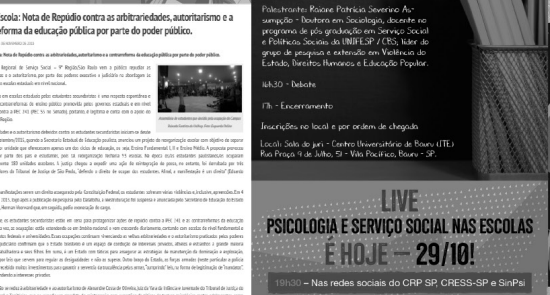
Serviço Social, educação e resistências populares • **Junho de 2021**

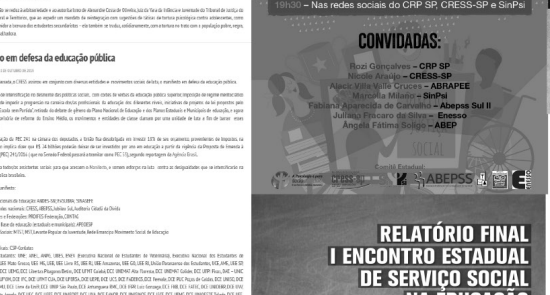


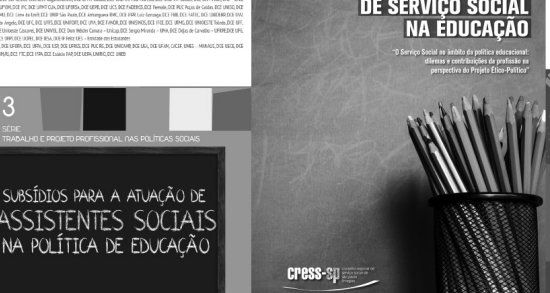












RELATÓRIO FINAL
I ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
"O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político"


CFESS Manifesta
Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social
Brasília, 29 de maio de 2015
Gestão Tempo de Luta e Resistência
www.cfess.org.br
EDUCAÇÃO NÃO É FAST-FOOD
Diga não para a graduação à distância em Serviço Social
ABAIXO A CENSURA
DIÁLOGO COM ASSISTENTES SOCIAIS
Núcleo Leste
TEMA: Serviço Social na Educação
PALESTRANTE: Maria Borges – Assistente Social no Instituto Federal de São Paulo, doutoranda na PUC-SP
Patrícia de Melo Batista – Assistente Social no Mackenzie, mestranda no Mackenzie
LOCAL: CRAS Ermelino Matarazzo Avenida Paranaguá, 1494 Vila Paranaguá
DATA: 26/08/2016
HORÁRIO: 14h
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ALERTA: UM ANO DA LEI!
No dia 11/12/2020, a lei 13.935 completará um ano, e seu artigo 2º enfatiza: "Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições".
CURSOS DE EXTENSÃO E/OU LIVRES OFERTADOS ILEGALMENTE COMO GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
Relatório Final do Grupo de Trabalho [GT]
Brasília [DF], 2019
RELATÓRIO FINAL I ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
"O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político"
NUCRESS
DIALOGANDO COM A CATEGORIA
NÚCLEO VALE HISTÓRICO
TEMA
Serviço Social na Educação
FACILITADORES
Daniela Kajiya Barbosa
Izamara Monteiro
08/11/2017
15h às 17h30
Inscrições deverão ser feitas por meio do e-mail scampos@cress-sp.org.br
LOCAL Sala da Congregação - Bloco da Eng. Civil da UNESP Av. Dr. Ariberto Pereira da Cunha, 333 - Portal das Colinas Guaratinguetá - SP
LIVE
PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS
É HOJE – 29/10!
19h30 – Nas redes sociais do CRP SP, CRESS-SP e SinPsi
PSICÓLOGAS(OS) E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019
Política de Educação Permanente
do Conjunto CFESS-CRESS
Brasília, 2012
NUCRESS
DIALOGANDO COM A CATEGORIA
NÚCLEO SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
TEMA
Articulações necessárias para implantação da Lei 13.935/2019 - Queremos o Serviço Social e Psicologia na Educação Básica!
CONVIDADOS/AS:
Carlos Danilo Barbosa - professor efetivo da rede municipal e estadual
André Takano - psicólogo, colaborador na Subsede Vale do Paraíba do CRP
Ana Lea Martins Lobo - assistente social, conselheira estadual CRESS-SP
27/10/20
19h às 21h
PLATAFORMA: Google Meet
(o link será informado no dia da reunião).
AGORA É LEI!
Seminário
Serviço Social x Educação
PARTE II
05 / 12 / 2019
Programação:
14h - Credenciamento
14h20 - Abertura
14h30 - Palestras: "A concepção de Educação Popular como referencial teórico-metodológico para ações do âmbito do Serviço Social"
Palestrantes: Raiane Patrícia Severino Assumpção - Doutoranda em Sociologia, docente no programa de pós graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UNIFESP / CFESS, líder do grupo de pesquisa e extensão em Violências do Estado, Direitos Humanos e Educação Popular.
16h30 - Debate
17h - Encerramento
Inscrições no local e por ordem de chegada
Local: Sala do júri - Centro Universitário de Bauru (ITE) Rua Praça 9 de Julho, 51 - Vila Pacífico, Bauru - SP.
"Qualquer proposta de ensino remoto que se instale neste momento sem considerar as condições de vida dos/as estudantes mais diferentes modalidades de ensino representa uma ajudizoção das desigualdades educacionais"
disponível no site: www.cress-sp.org.br
Maria Conceição Borges Dantas
Assistente social, Doutoranda na Política de Educação no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Conselheira Estadual licenciada do CRESS-SP
#VOTAFUNDEB
PELA AMPLIAÇÃO DE CAMPOS DE TRABALHO PARA ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGAS/OS
Audiência Pública com conselhos profissionais da saúde r
com o decreto 9.057/17 que trata da formação em EaD
#VOTAFUNDEB
PRESSIONE OS DEPUTADOS FEDE
ESTADO DE SÃO PAULO
#OcupaEscola: Nota de Repúdio contra as arbitrariedades
contrarreforma da educação pública por parte do poder p
Manifesto em defesa da educação pública
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO
ASSISTENTES SOC
NA POLÍTICA DE EDUC

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
DE SÃO PAULO – 9ª REGIÃO (CRESS-SP)

20ª DIRETORIA
GESTÃO "AMPLIAÇÕES: EM DEFESA DO SERVIÇO SOCIAL, NOS ENCONTRAMOS NA LUTA!"

Presidenta: Nicole Barbosa de Araujo *CRESS Nº 48.478*
Vice-Presidenta: Francilene Gomes Fernandes *CRESS Nº 38.876*
1º Secretário: Ubiratan de Souza Dias Junior *CRESS Nº 56.238*
2ª Secretária: Patrícia Maria da Silva *CRESS Nº 40.136*
1ª Tesoureira: Laressa de Lima Rocha *CRESS Nº 48.137*
2ª Tesoureira: Keila Rafaela de Queiroz *CRESS Nº 57.274*

CONSELHO FISCAL
Anne Oliveira da Silva *CRESS Nº 57.945*
Maria Conceição Borges Dantas *CRESS Nº 33.767*
Regiane Cristina Ferreira *CRESS Nº 31.262*

SUPLENTES
Ana Léa Martins Lobo *CRESS Nº 51.291*
Nayara Albino Gonçalves *CRESS Nº 50.037*
Erly Fernandes de Araujo *CRESS Nº 63.801*
Pammella Barbosa Galdino *CRESS Nº 49.184*
Thiago Estevão Ramos *CRESS Nº 39.127*
Bárbara Canela Marques *CRESS Nº 39.904*
Camila Gibin Melo *CRESS Nº 39.957*
Thiago Agenor dos Santos Lima *CRESS Nº 41.968*
Aparecida Mineiro do Nascimento Santos *CRESS Nº 15.204*

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO
Camila Gibin Melo *CRESS Nº 39.957*
Nicole Barbosa de Araujo *CRESS Nº 48.478*
Ubiratan de Souza Dias Junior *CRESS Nº 56.238*

CONSELHO EDITORIAL
Ana Léa Martins Lobo *(Direção Estadual)*
Camila Gibin Melo *(Direção Estadual)*
Maria Conceição Borges Dantas *(Direção Estadual)*
Nicole Barbosa de Araujo *(Direção Estadual)*
Ubiratan de Souza Dias Junior *(Direção Estadual)*
Kelly Rodrigues Melatti *(convidada)*
Maria Liduína de Oliveira e Silva *(convidada)*
Márcia Campos Eurico *(convidada)*
Patrícia Soraya Mustafa *(convidada)*
Maria do Socorro Reis Cabral *(convidada)*
Terezinha de Fátima Rodrigues *(convidada)*

Larissa Furtado *(assessora de comunicação)*
comunicacao@cress-sp.org.br
(11) 3351-7506

REVISÃO ARTIGOS
Ricardo Ondir

EDITORA MPM COMUNICAÇÃO
Diagramação: Jeniffer Crispim
Atendimento: Alex Nicolau
Jornalista: Ana Paula Cappellano

IMPRESSÃO
GRÁFICA E EDITORA
LUAR EIRELI

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Carmem Fernanda P. Teixeira, CRB/8ª n. 3712

Emancipa: o cotidiano em debate / Revista do Conselho Regional de Serviço Social - 9ª Região (CRESS-SP).
n. 6, maio 2021. São Paulo: CRESS 9ª Região, 2016 -.

Tema deste fascículo: Serviço Social, educação e resistências populares.
Periodicidade anual.
Gestão 2020-2023 Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta!
ISSN 2448-2285

1. Serviço Social – Periódicos. 2. Educação – Serviço Educação. 3. Educação Superior. 4. Pós-Graduação – Serviço Social – Política Pública. 5. Formação Profissional – Serviço Social – Pandemia COVID-19. 6. Educação – Pandemia. I. Conselho Regional de Serviço Social do Estado de São Paulo (CRESS-SP). II. Gestão 2020-2023 Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta!

CDD 361.001

Rua Conselheiro Nébias, 1022.
Campos Elíseos
CEP: 01203-002
São Paulo/SP

(11) 3351-7500
www.cress-sp.org.br

Sumário

Apresentação 6
Editorial 10

Fascistização das estruturas de poder e Educação Superior no Brasil 14
Kátia Lima

Construção de conhecimento e pesquisa no Serviço Social em tempos de desmonte da política de pós-graduação 38
Carola C. Arregui

O contexto da formação profissional no Serviço Social: limites e desafios diante das implicações da pandemia COVID-19 54
Larissa Dahmer Pereira

Pandemia e Educação 76
Caio Antunes, Joana Alice Ribeiro de Freitas, Lênin Tomazett Garcia, Peterson Soares Pessôa

América Latina e o popular: reflexões (IM)pertinentes 96
Roberta Traspadini

O Serviço Social na Política de Educação: uma história de avanços e possibilidades 120
Maria Conceição Borges Dantas

Apresentação

"EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, em defesa de uma Educação para todes!"

SOBREVIVER é a palavra de ordem neste momento de crise sanitária, política e econômica que acomete toda a classe trabalhadora, em virtude da pandemia da COVID-19. Somado aos duros ataques dos governos conservadores e ultraliberais contra as políticas públicas, vemos o aumento das relações de exploração da força de trabalho e o aumento da pobreza, trazendo grandes dilemas para as lutas políticas e o campo profissional dos(as) assistentes sociais.

A gestão do Conselho Regional de Serviço Social - 9ª Região (CRESS-SP) "Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta!" teve seu início de mandato no contexto da pandemia da COVID-19, em maio de 2020. Desde o início da pandemia, deparamo-nos com diversos questionamentos sobre o processo de formação e as condições de trabalho profissional dos(as) assistentes sociais. Atrelado a isso, tem-se, então, a intensificação do processo de precarização da educação brasileira, com a instauração do ensino remoto como uma modalidade de formação possível para esse contexto.

Ao passo que essa modalidade passou a ser uma opção para a garantia da oferta da Educação, em todos os níveis de ensino, ela também possibilitou que o ensino a distância[1], por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganhasse ainda mais espaço na cena contemporânea, trazendo rebatimentos à condição de ensino e à condição de trabalho de todo o corpo educacional, favorecendo, ainda, a expansão das relações de exploração do trabalho, promovida pelo fortalecimento desse nicho do mercado educacional.

Nesse cenário, o CRESS-SP, em conjunto com as entidades Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional dos(as) Estudantes de Serviço Social (ENESSO), vem participando de uma série de ações, como a fiscalização profissional e a articulação com Fóruns de Trabalhadores(as) e movimentos sociais que se colocam em defesa da vida e de uma Educação presencial e de qualidade.

[1] As diversas peças de mobilizações partilhadas pelo Conjunto CFESS-CRESS, ENESSO e ABEPSS, intituladas como "Educação não é *fast food*", são tão necessárias neste momento, tendo em vista a defesa de educação à qual devemos nos ater.

O contexto pandêmico impôs, então, a necessidade coletiva de reafirmar posicionamentos e construir coletivamente à classe trabalhadora e aos movimentos de resistência e de enfrentamento às crises impostas.

A revista Emancipa é reconhecida por trazer em suas edições temas que se fazem presentes na conjuntura, visando, sobretudo, promover a reflexão crítica e necessária de questões apresentadas no cotidiano do trabalho profissional e servindo como mais um canal de comunicação com a categoria e a sociedade em geral.

Nesse sentido, o sexto número do periódico tem como tema **Serviço Social, Educação e Resistências Populares**, e busca trazer, por meio dos artigos, reflexões das lutas sociais que demarcam a defesa pelo direito à educação, as formas de resistências e a construção do conhecimento neste contexto da pandemia.

O Conselho Editorial é formado por conselheiros(as) do CRESS-SP e por assistentes sociais convidadas, que puderam debater com o rigor necessário e planejar uma publicação repleta de contribuições para o Serviço Social e para a defesa de um projeto de educação defendido pela profissão: uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, democrática em todos os níveis.

Ana Léa Martins Lobo (Direção Estadual)

Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela UNESP, campus de Franca, em 2014. Assistente social, desde 2017, é assistente social da Prefeitura Municipal de Jacupiranga, atuando no Serviço de Proteção Social Básica - CRAS. Conselheira Estadual da atual gestão do CRESS-SP - "Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta!".

Camila Gibin Melo (Direção Estadual)

Doutoranda e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela mesma instituição, em 2008. Assistente social terceirizada da Política de Assistência Social, atuando em Organização da Sociedade Civil na cidade de São Paulo. Conselheira Estadual da atual gestão do CRESS-SP.

Maria Conceição Borges Dantas (Direção Estadual)

Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela UNESP, campus Franca, em 2003. Assistente social, desde 2013, do Instituto Federal de São Paulo — Campus São Paulo. Organizadora do livro "Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica". Conselheira Estadual da atual gestão do CRESS-SP – "Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta!".

Nicole Barbosa de Araujo (Direção Estadual)

Assistente social, trabalhadora da Política de Direitos Humanos no município de Barueri-SP. É mestre em Serviço Social pela PUC/SP (2018) e compôs a gestão estadual do CRESS-SP no triênio 2017-2020. É conselheira-presidenta do CRESS-SP na gestão 2020-2023.

Ubiratan de Souza Dias Junior (Direção Estadual)

Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Graduado e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Pesquisador e assistente social. Conselheiro Estadual do CRESS-SP, triênio 2020-2023.

Kelly Rodrigues Melatti (convidada)

Assistente social pela FMU/SP, mestre e doutoranda em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Atualmente é assistente social da Prefeitura de São Paulo e integra a gestão do Conselho Federal de Serviço Social (gestão 2020-2023).

Maria Liduína de Oliveira e Silva (convidada)

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS) e docente do curso de Serviço Social da UNIFESP; coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Criança, Adolescente e Família (GCAF). Assessora editorial da área de Serviço Social da Cortez Editora.

Márcia Campos Eurico (convidada)

Doutora em Serviço Social – PUC/SP, assistente social no Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS. Docente no Curso de Serviço Social e na Pós-Graduação da Faculdade Paulista de Serviço Social - FAPSS/SP (2014 - atual). Integrante do Núcleo Docente Estruturante da FAPSS/SP. Coordenadora da ênfase de Relações étnico-raciais e desigualdades/Antirracismo e Serviço Social do GTP Serviço Social, Relações de Exploração e Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades ABEPSS - Biênio 2019-2020. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Relações Étnico-Raciais e Serviço Social Carolina Maria de Jesus.

Patrícia Soraya Mustafa (convidada)

Professora do curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca. Pós-Doutorado pela Universidade Católica Portuguesa de

Lisboa/Portugal, realizado em 2012-2013. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociais (GEPPS), pesquisadora do grupo Teoria Social de Marx e Serviço Social. Coordenadora do Grupo Temático de Pesquisa Serviço Social e Política Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), gestão 2019-2020 e gestão 2021-2022.

Maria do Socorro Reis Cabral (convidada)

Professora do curso de Serviço Social e coordenadora do Núcleo de Qualidade de Vida e Saúde na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pesquisadora da área de Previdência Social com livros e artigos publicados. Membro da equipe editorial do Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT).

Terezinha de Fátima Rodrigues (convidada)

Professora na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Campus Baixada Santista, na Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social, e coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional Rede de Atenção Psicossocial. Membro da ABEPSS - Regional Sul II - Coordenadora de Graduação/Gestão 2019-2020. Membro da Comissão Permanente de Ética do CRESS-SP.

Larissa Furtado (assessora de comunicação do CRESS-SP)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2017), pós-graduada em Políticas Integradas para Infância e Juventude (2010) e graduada em Comunicação Social com ênfase em Rádio e TV (2001) pela Universidade Metodista de São Paulo.

Temos a certeza de que o trabalho comprometido desses(as) companheiros(as) possibilita demarcar este contexto histórico com contribuições e reflexões de extrema relevância e que demarcam o posicionamento histórico do Conjunto CFESS-CRESS em defesa de uma Educação pública, presencial, popular, socialmente referenciada e para todos, todas e todes!

Boa leitura!

Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo – 9ª Região (CRESS-SP)
Gestão Ampliações: Em defesa do Serviço Social, nos encontramos na luta! (2020-2023)

São Paulo, junho de 2021.

Editorial

"EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE do descortinar de novas relações"

De maneira considerada assertiva, temos em mãos a sexta edição da revista **Emancipa: o cotidiano em debate** – *Serviço Social, educação e resistências populares*, tema absolutamente relevante e necessário em tempos de acirramento da barbárie que assola a sociedade marcada pelo capitalismo pandêmico em suas lógicas desumanizadoras (ANTUNES, 2020), acrescidas do negacionismo da ciência e do neoconservadorismo do atual (2021) antipresidente.

Urge retomarmos as reflexões sobre a educação, pensá-la, não como mera transmissão de informações e/ou conhecimentos, mas como ato vivo, concreto, permeado pelos saberes e produções que se expressam de diferentes formas, a exemplo da arte nas *"quebradas da perifa"*, onde diferentes expressões mostram possibilidades infinitas de conhecimento gestado no chão da realidade concreta do cotidiano. Cotidiano avassalador, atravessado pela desumanização crescente, de ódios e negacionismos que se sobrepõem. Resistir a esse processo é tarefa também da educação, educação como possibilidade do descortinar de novas relações em uma perspectiva de crítica a uma sociedade que produz e reproduz a barbárie expressa nas desigualdades presentes na vida de milhares de trabalhadores(as).

Com essa perspectiva, este número da revista dimensiona a educação em diferentes contextos, com a reflexão acurada e ênfase na contribuição de assistentes sociais neste importante complexo social. No primeiro capítulo, temos a **Fascistização das estruturas de poder e Educação Superior no Brasil, de Kátia Lima**, com a explicitação da educação como campo de disputa de projetos antagônicos e, dentre esses, o que potencializa o processo de fascistização das estruturas de poder na Educação Superior brasileira neste início da segunda década do séc. XXI. Como elemento de análise, reforça o privatismo como traço estruturante da política de educação superior, em tempos de ofensiva ultraconservadora.

O artigo **Construção de conhecimento e pesquisa no Serviço Social em tempos de desmonte da política de pós-graduação, de Carola C. Arregui**, analisa o desmonte da pós-graduação brasileira a partir de 2019, com a desestruturação do sistema público em uma forma combinada entre cortes orçamentários e contin-

genciamento de recursos. Dentre suas análises, enfatiza que, no quadro pandêmico, a generalização de "um novo normal", associado às modalidades de trabalho e ensino remoto, não pode ser naturalizada, exigindo acompanhamento crítico, pois certamente muitas dessas estratégias, adotadas em situação de excepcionalidade, serão tensionadas para a sua ampliação após a pandemia.

Larissa Dahmer Pereira, no artigo **O contexto da formação profissional no Serviço Social: limites e desafios diante das implicações da pandemia COVID-19**, analisa o aprofundamento da mercantilização e financeirização do ensino superior no pós-anos 2000, momento demarcado pela expansão do ensino superior brasileiro, com políticas indutoras estatais para a expansão e retração de matrículas nos cursos de Serviço Social. Apresenta dados de recente pesquisa (2020) com os cursos presenciais públicos e privados de Serviço Social, realizada nas Coordenações de Cursos de todo o país, onde a dimensão do ensino remoto se coloca sendo, para alguns, "oportunidade", no sentido de novas aprendizagens tecnológicas e de aceitação de um "novo normal", e, para outros(as), com a avaliação de que muitas atividades remotas passarão a fazer parte do cotidiano institucional, em um sistema híbrido (presencial e/ou a distância). Neste contexto de ensino/trabalho remoto e/ou híbrido, **Caio Antunes**, no artigo **Pandemia e Educação,** recupera a trajetória de profundas alterações no mundo do trabalho, que possibilita uma nova morfologia com destaque para a uberização, que, "com o seu canto de sereia, ao falar de liberdade, flexibilidade, trabalho sem patrão, tenta, na verdade, atrair trabalhadores e trabalhadoras para a informalidade, para a precariedade, para o trabalho sem direitos". Suas análises abordam, também, os impactos desses processos no trabalho docente e, por fim, destacam que, mesmo que possa parecer "fora de moda", a palavra ainda é resistência.

Com a dimensão de resistência é que se coloca o artigo de **Roberta Traspadini, América Latina e o popular: reflexões (IM)pertinentes**. Roberta enfatiza a centralidade da memória e da história na recuperação das resistências à hegemonia mercantil na América Latina, em diálogo com o pensamento decolonial sobre a colonialidade do saber e poder. Em suas análises, aponta que a "América Latina do presente é a síntese diversa de muitos movimentos processados em uma história que, apesar de violenta, segue germinando sementes de rebeldia, resistência e sobrevivência".

É também em contextos de resistências e avanços que se coloca o artigo de **Maria Conceição Borges Dantas, O Serviço Social na Política de Educação: uma história de avanços e possibilidades**, o qual nos brinda com importantes análises sobre os avanços e possibilidades do Serviço Social na Política de Educação, destacando que não se trata meramente de ampliação do mercado de trabalho, mas

envolve também a apropriação crítica das dinâmicas do mundo do trabalho e, no caso da especificidade do trabalho profissional do(a) assistente social nas políticas sociais, as conquistas e retrocessos pela garantia desse espaço sócio-ocupacional. Enfatiza que o debate diz respeito ao real significado social da inserção da profissão nesta política, desvelando a importância dos aspectos sociais no processo de elaboração/gestão e execução da Política de Educação.

Por fim, ressaltamos nossas defesas da educação como direito humano fundamental, e neste ano em que se comemora 100 anos do nascimento de Paulo Freire, esta revista também celebra a atualidade de seu pensamento. Recuperamos sua reflexão sobre o verbo "esperançar", em que "esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir, (...) é juntar-se com outros para fazer de outro modo...". Com essas palavras, juntamo-nos para esperançar uma sociedade humanamente emancipada, na qual a educação em uma perspectiva crítica se faz necessária!

Juntar-se a outros(as), na defesa de uma outra sociabilidade, tendo a emancipação humana colocada, é o que nos une! **Uma boa leitura!**

Conselho Editorial
Junho/2021



Fascistização das estruturas de poder e Educação Superior no Brasil

Kátia Lima[1]

O presente texto é fruto das reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS vinculado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Escola de Serviço Social/Universidade Federal Fluminense. O GEPESS/UFF é formado por doutorandos, graduandos, professoras e mestrandos das áreas de Serviço Social, Educação e Direito da UFF, UFRJ e UERJ. O que nos une é o estudo da interface entre Educação e Serviço Social, a partir do diálogo com o saudoso intelectual militante Florestan Fernandes.

Na obra florestaniana, identificamos a concepção da educação como um campo em disputa. Para a burguesia, a educação objetiva formar força de trabalho para reprodução da ordem do capital e para difundir a concepção burguesa de mundo, constituindo-se como um lucrativo campo de exploração. Para os trabalhadores, a educação é um direito conquistado. O acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade é, assim, uma luta histórica da classe trabalhadora: uma luta dentro da ordem burguesa que objetiva pavimentar o caminho para a construção da ruptura com essa ordem, tendo como horizonte a emancipação política e humana.

Analisar como se configura a disputa entre projetos antagônicos de educação e de sociabilidade e como o processo de fascistização das estruturas de poder incide na educação superior brasileira no início da segunda década do século XXI são os objetivos deste texto. Para tal, além desta introdução, estruturamos o artigo em três seções. Na primeira, analisaremos brevemente os traços estruturantes e conjunturais da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, recuperando as contribuições de Florestan Fernandes que nos auxiliam a compreender como se manifesta, no Brasil, uma forma particular de fascismo. Trata-se de um fascismo de menor refinamento ideológico, mas profundamente autoritário e repressor, essencialmente contrarrevolucionário, como afirmava Fernandes (1981).

O acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade é, assim, uma luta histórica da classe trabalhadora: uma luta dentro da ordem burguesa que objetiva pavimentar o caminho para a construção da ruptura com essa ordem, tendo como horizonte a emancipação política e humana.

Na segunda seção, abordaremos como essa forma particular de fascismo incide na política de educação superior pelo exame do privatismo em sua dupla face, isto é, pela concentração de matrículas nas instituições privadas de ensino superior associada à redução do financiamento público das instituições federais

[1] Atualmente é Professora Associada da Escola de Serviço Social e professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF).

de ensino, realizada pela Emenda Constitucional 95/2016 e pelos sistemáticos cortes orçamentários efetivados pelo Governo Federal (2019 – atual). Se o privatismo é um traço estruturante da política de educação superior no capitalismo dependente, em tempos de ofensiva ultraconservadora, conduzida pela fascistização das estruturas de poder, esse traço será ampliado e aprofundado pela agenda neoliberal visando garantir tanto a movimentação lucrativa do setor educacional brasileiro e seus parceiros internacionais, como a conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade.

Na terceira seção do artigo, examinaremos as particularidades das ofensivas conservadoras constitutivas desse processo de fascistização pelo encaminhamento do "Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores — Future-se", que expressa a movimentação do Governo Federal para impor uma lógica empresarial às instituições federais de ensino, conduzindo mais um ataque à sua autonomia didático-pedagógica, financeira e de gestão. Um ataque que passa, inclusive, pela nomeação de reitores não eleitos pelas referidas instituições federais, como estratégia para garantir a adesão das instituições ao programa. Por fim, identificaremos algumas das ações de resistência e luta dos estudantes e trabalhadores em defesa da educação pública neste contexto de fascistização, de exacerbação do poder autoritário e de violência de classe.

A análise dos dados recentes da política de educação superior demonstra que estão em disputa duas concepções antagônicas de educação: uma educação conteudista e aligeirada, marcada pelas lógicas do empreendedorismo e do empresariamento e uma educação crítica, criativa e referenciada nas lutas históricas da classe trabalhadora, isto é, uma educação como direito humano. Seguir nas lutas coletivas em defesa da educação pública e gratuita e enfrentar a fascistização das estruturas de poder no Brasil constituem as tarefas urgentes a serem coletivamente realizadas.

Fascistização das estruturas de poder no Brasil[2]

Florestan Fernandes (1968, 1975, 2005), em sua contribuição à teoria do desenvolvimento capitalista, trabalha dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, as

[2] O conceito de fascistização está sendo utilizado em uma perspectiva ampliada, pois não se trata da repetição do fascismo clássico alemão ou italiano, mas do exame das particularidades dos traços fascistoides em países capitalistas dependentes. Para aprofundar essa abordagem, consultar a obra de Florestan Fernandes, especialmente, FERNANDES, F. Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo". SP: HUCITEC, 1979, e FERNANDES, F. Poder e contrapoder na América Latina. RJ: Zahar, 1981.

particularidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho. Nesse quadro teórico, Fernandes (2005) analisa como a configuração da sociedade de classes ocorreu, no Brasil, conduzida por uma burguesia sem um perfil revolucionário que rompesse com a mentalidade do senhor rural. A burguesia brasileira se forjou na relação que articula o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, consubstanciando os vínculos entre as frações locais mais conservadoras e reacionárias com o imperialismo, para realizar o rateio do excedente econômico.

A burguesia, dessa forma, não assumiu o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Assim, não se pode explicar a revolução burguesa no Brasil como um processo de vitória do capitalismo sobre uma oligarquia decadente e anticapitalista, pois, aqui não tivemos uma burguesia distinta e em conflito de vida e morte com a aristocracia agrária. Em nosso país, a violência e o ódio de classe inerentes à ordem burguesa ganham contornos particulares pela própria natureza da burguesia nativa.

Os padrões de sobre-expropriação do excedente econômico e de hegemonia burguesa inerentes ao capitalismo dependente demandam, portanto, uma ação contrarrevolucionária permanente e prolongada para garantir a superconcentração da riqueza, do prestígio e do poder. Violência e sobre-expropriação são, dessa forma, elementos estruturantes da natureza da burguesia brasileira (LIMA, 2019).

Nesse sentido, o papel do Estado burguês no capitalismo dependente é central: organizar a polícia, as forças armadas e o aparato judiciário para reprimir, prender, excluir, disciplinar e exterminar, conduzindo a militarização do poder. Daí a compreensão da autocracia burguesa pelo poder ilimitado de uma classe estabelecido no capitalismo dependente. Sequer a democracia de participação ampliada é conduzida pela burguesia brasileira, mas tão somente a esvaziada democracia restrita ofertada apenas aos considerados *mais iguais*, isto é, às classes dominantes (FERNANDES, 1981).

Em tempos de crise do capital e de avanço internacional da ofensiva ultraconservadora como estratégia para garantia das margens de lucro e da hegemonia burguesa, precisamos identificar como as classes se movimentam na disputa entre projetos antagônicos de sociabilidade, particularmente no capitalismo dependente.

Autocracia burguesa e contrarrevolução burguesa permanente e prolongada constituem, na obra florestaniana, dois eixos teóricos fundamentais para análise da luta de classes em países capitalistas dependentes e nos auxiliam no exame do processo que Fernandes (1981) identificou como a manifestação da fascistização das estruturas de poder realizada pela sistemática repressão e pela busca do silenciamento e apassivamento da classe trabalhadora.

Dessa forma, a condição colonial permanente se renova, isto é, o burguês tem a mentalidade do senhor rural e o ódio de classe manifesta-se pela intolerância religiosa, pelo racismo, pela aversão aos indígenas, pela homofobia e a misoginia, fazendo com que as expressões do ódio sejam ressignificadas cotidianamente desde o Brasil colônia.

Florestan Fernandes (1979) ressalta que o Estado autocrático-burguês tem, portanto, três faces: a democrática, a autoritária e a fascista. A face democrática conduz a democracia restrita, isto é, uma democracia nos limites da autocracia burguesa, que precisa garantir, ainda que minimamente, as funções de legitimação da ordem burguesa. A face autoritária é condutora de uma política econômica que viabiliza a incorporação do país ao padrão de acumulação capitalista e a face fascista que, nos termos de Fernandes (1979, p. 43-44)

A condição colonial permanente se renova, isto é, o burguês tem a mentalidade do senhor rural e o ódio de classe manifesta-se pela intolerância religiosa, pelo racismo, pela aversão aos indígenas, pela homofobia e a misoginia, fazendo com que as expressões do ódio sejam ressignificadas cotidianamente desde o Brasil Colônia.

> *se implanta 'dentro do Estado' e nasce de necessidades ultra repressivas e da institucionalização da opressão sistemática (sem ela, seria impossível o próprio capitalismo selvagem e a manutenção da ordem, pois os assalariados e os setores pobres se revoltariam, com apoio de divergentes de outras classes. A principal função dessa conexão é a fragmentação do movimento operário e sindical bem como a neutralização de qualquer potencialidade de protesto popular).*

Examinando a contrarrevolução burguesa em escala mundial, Fernandes (1979, p. 53) afirma que, "em um contexto de agravamento das suas contradições, o capitalismo, para resguardar-se, caminha na direção do fascismo, da exacerbação do poder autoritário e da violência de classe". O autor analisa como a manifestação do fascismo persiste por meio de tendências mais ou menos abertas ou dissimuladas, especialmente em países capitalistas dependentes, onde o autoritarismo foi largamente intensificado e reciclado.

> *A consequência disso é que uma forma de fascismo de menor refinamento ideológico, que envolve menor 'orquestração de massa' e um aparato de propaganda menos rudimentar, mas que se baseia fundamentalmente na monopolização de classe do poder estatal e em uma sociedade de totalitarismo de classe (FERNANDES, 1981, p. 16).*

Nesse sentido, Florestan Fernandes (1981) considera que o fascismo, nestes países marcados por propensões internas para o autoritarismo, é substancialmente contrarrevolucionário e atua para impedir que a democratização (pela passagem da democracia restrita para a democracia de participação ampliada), nos limites da própria democracia burguesa, conforme destacamos anteriormente, ameace a superconcentração de riquezas, prestígio e poder. Assim, o fascismo nos países capitalistas dependentes "pressupõe mais uma exacerbação do uso autoritário e totalitário da luta de classes, da opressão social e da repressão política pelo Estado, do que uma doutrinação de massa e movimentos de massa" (FERNANDES, 1981, p. 17).

Esses traços fascistoides, para o autor, apresentam também certas continuidades culturais herdadas das estruturas autoritárias de poder do colonialismo, mas não se constituem em meros produtos dessas estruturas arcaicas que são permanentemente recicladas. O fascismo, para Florestan Fernandes (1981), é uma força moderna associada aos interesses imperialistas na periferia do capitalismo. Ainda que não se manifestem formas extremas do fascismo, é importante observar que,

> *no entanto, nessa mesma condição se acha a raiz da extrema difusão de traços e tendências fascistóides e especificamente fascistas, em diferentes tipos de composição de poder (embora, com frequência, o elemento propriamente fascista apareça como uma conexão política seja de uma dominação autocrática de classe, seja do Estado burguês autocrático) (FERNANDES, 1981, p. 18).*

A obra florestaniana nos auxilia, portanto, a compreender como esses traços de fascismo aberto, difuso ou dissimulado se manifestam no Brasil, mais precisamente no início da segunda década do século XXI, buscando a neutralização da oposição ao projeto burguês de sociabilidade e o controle da economia — para viabilizar a incorporação do país ao padrão de acumulação capitalista — e das políticas sociais, especialmente a educação, conduzindo, assim, o aprofundamento da agenda neoliberal, como analisaremos a seguir.

Privatismo na Educação Superior

Se no capitalismo, a ampliação do acesso à educação superior tem como funções a formação de força de trabalho, a difusão da concepção burguesa de mundo e a constituição da educação como campo de exploração lucrativa para o capital;

no capitalismo dependente, tais funções ganham contornos bastante específicos. A obra florestaniana nos revela que a universidade nasce e se desenvolve, no Brasil, como um privilégio de classe, pois a racionalidade burguesa instaurada no Brasil faz com que, historicamente, a conservadora burguesia brasileira tenha dificuldades de garantir sequer as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo.

Em uma sociedade, como a brasileira, que não viveu a revolução burguesa clássica, conforme analisamos anteriormente, marcada por uma burguesia que esvazia até mesmo a democracia de participação ampliada, o acesso dos trabalhadores e seus filhos à educação, particularmente, à educação superior, é concebido como ameaça à superconcentração da renda, do prestígio e do poder burguês.

O nexo orgânico entre capitalismo dependente, heteronomia cultural e heteronomia racial fundamenta a dualidade educacional inerente ao padrão dependente de educação, isto é, uma educação para os(as) filhos(as) da burguesia local, visando formar futuros(as) dirigentes, e uma educação conteudista e aligeirada para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as).

A inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, examinada pela obra florestaniana, está associada à heteronomia cultural pela transplantação de modelos culturais europeus, particularmente portugueses e, posteriormente, estadunidenses e à heteronomia racial pela desigualdade estruturante de acesso à educação de negros e negras em nosso país (LIMA, 2017). O nexo orgânico entre capitalismo dependente, heteronomia cultural e heteronomia racial fundamenta a dualidade educacional inerente ao padrão dependente de educação, isto é, uma educação para os(as) filhos(as) da burguesia local, visando formar futuros(as) dirigentes, e uma educação conteudista e aligeirada para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as).

A configuração desse padrão dependente de educação articula a referida dualidade educacional com o privatismo, pela movimentação do setor privado na oferta da educação superior. A ampliação do acesso à educação superior ocorreu, historicamente, pela sua privatização, processo identificado por Fernandes (1975b) como *privatismo exaltado*, um elemento estruturante da referida política no capitalismo dependente, que foi aprofundado, especialmente, no regime burguês-militar e pós anos 1990, com a agenda neoliberal (LIMA, 2007).

O exame dos dados do "Censo da Educação Superior — Notas Estatísticas 2019" revela como o privatismo se manifesta em tempos recentes de ofensiva ultraconservadora, conduzida pela fascistização das estruturas de poder, associada ao programa neoliberal de corte nos gastos públicos para financiamento das áreas sociais e de privatização das

políticas públicas. Segundo o referido documento, em 2019, do total de instituições de ensino superior/IES, 11,6% eram públicas (incluindo federais, estaduais e municipais) e 88,4% eram IES privadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

A concentração de matrículas de graduação no setor privado também foi mantida. Segundo o mesmo documento, em 2019, "as IES privadas têm uma participação de 75,8% (6.523.678) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,2% (2.080.146) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 16).

O documento também destaca que "com um aumento de 18,7% no número de matrículas, os Centros Universitários apresentaram o maior crescimento percentual entre 2018 e 2019 de matrículas, entre todas as organizações acadêmicas" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 19). Isso significa que o aumento de matrículas ocorreu em instituições de ensino que não têm, por força da lei — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), a obrigação de pautar-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os centros universitários constituem-se, portanto, em instituições de ensino, que não realizam, em sua maioria, pesquisa e produção de conhecimento e estão direcionados para a formação aligeirada e conteudista dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora, uma marca da dualidade educacional indicada acima.

Na análise dos dados do "Censo da Educação Superior — Notas Estatísticas 2019", é importante realizar um destaque. O documento apresenta o crescimento das matrículas no ensino a distância/EaD nos seguintes termos:

> *O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 3,8% entre 2018 e 2019. Na modalidade a distância, o aumento é de 19,1% no mesmo período, mais que o crescimento registrado no período 2017/2018 (17,0%). Entre 2009 e 2019, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 20,3% nesse mesmo período (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 20).*

93,6% destas matrículas em cursos a distância estão concentradas no setor privado e 6,4% em instituições públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NA-

CIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), demonstrando que a privatização não só está mantida como um traço estruturante da política de educação superior, como está sendo aprofundada, configurando um movimento de continuidades e de novidades na manifestação do privatismo.[3]

A outra face desse privatismo manifesta-se na redução da alocação da verba pública para o financiamento das instituições públicas de ensino conduzida, especialmente, pela Emenda Constitucional 95/2016 e pelos sistemáticos cortes orçamentários realizados pelo Governo Federal (2019 – atual) (BRASIL, 2016). A EC 95/2016 foi promulgada depois de tramitar, na Câmara, como Proposta de Emenda à Constituição/PEC 241 e, no Senado, como PEC 55. A EC 95/2016 instituiu o novo regime fiscal, limitando os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos. Tal regime fiscal implica no congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União. Disso resulta que os investimentos públicos em saúde e educação terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017, desconsiderando o crescimento da população brasileira e as demandas sociais pela ampliação do acesso à saúde e à educação públicas.

Além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos. Apesar das lutas da classe trabalhadora contra a sua aprovação, a PEC foi promulgada como EC 95 em 15 de dezembro de 2016. Se projetarmos a redução na alocação de verba pública para financiamento da educação superior pública nos próximos 20 anos, como preconiza a EC 95/2016, as perspectivas de agravamento das condições de trabalho e de formação profissional nas instituições públicas de ensino são ainda maiores (LIMA, 2019).

No mesmo sentido, os sistemáticos cortes no orçamento da União ampliam e aprofundam a precarização das condições de trabalho e de formação profissional, particularmente, nas instituições federais de ensino. Tal política de subfinanciamento das áreas sociais, especialmente a educação, não tem início recente. Trata-se de uma política estru-

[3] Cabe ressaltar que esse número de instituições e matrículas no setor privado foi garantido, historicamente, pelo uso do fundo público via Programa Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975; o Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC), criado pela Lei n. 8.436, de 25 de junho de 1992, no governo Fernando Collor de Mello; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1995, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC, e oficializado em 12 de julho de 2001 pela Lei no 10.260/2001 e o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096/2005). A privatização em larga escala da educação superior evidenciou-se também na instituição do "Novo Fies", pela Medida Provisória nº 785/2017, que dividiu o programa em modalidades, extinguindo o período de carências e obrigando os estudantes a começarem a pagar imediatamente o financiamento logo após a conclusão do curso. Além disso, abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados, garantindo, ao capital, a ampliação de uma lucrativa movimentação. Uma análise detalhada destes dados é realizada por Queiroz (2015).

turante da contrarreforma do Estado brasileiro[4] alicerçada, especialmente, na Emenda Constitucional da Desvinculação das Receitas da União/DRU nº 95/2016 (BRASIL, 2016b), criada em 1994, no Governo Itamar Franco, como Fundo Social de Emergência e, posteriormente, identificada como Fundo de Estabilização Fiscal e na Lei de Responsabilidade Fiscal/Lei Complementar 101 de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000).

A partir de 2018, entretanto, essa política torna-se ainda mais contundente. No referido ano, a Lei nº 13.633 aprofundou a política de subfinanciamento das áreas sociais realizando, conforme análise do ANDES/SN (2019, s/p)

> *um corte dos investimentos na ordem dos 2 bilhões de reais nos seguintes órgãos: Ministério da Educação (R$ 600.000.000), Ministério da Justiça e Segurança Pública (R$ 224.734.791), Ministério da Saúde (R$ 454.202.968), Ministério do Trabalho (R$ 10.600.000), Ministério da Cultura (R$ 13.307.174), Ministério da Defesa (R$ 294.887.583), Ministério do Desenvolvimento Social (R$ 400.000.000), Advocacia-Geral da União (R$ 1.367.484), e Ministério dos Direitos Humanos (R$ 900.000).*

Outra referência desse corte orçamentário pode ser encontrada no Decreto 9.741, publicado no dia 29 de março de 2019, em edição extra do Diário Oficial da União, retirando R$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019 (BRASIL, 2019). Com isso, a Educação perdeu R$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do previsto. O referido corte atingiu o orçamento discricionário de custeio (dinheiro usado para o pagamento das contas de luz e segurança, por exemplo) como de investimentos (para reformas, por exemplo), prejudicando a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão existentes e os investimentos em futuras ações político-pedagógicas.

Tal política de subfinanciamento foi mantida em 2020 em um contexto absurdamente adverso com a pandemia da Covid-19[5] e, segundo análises do Projeto de Lei Orçamentária Anual (BRASIL, 2021), realizadas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES/SN, o subfinanciamento da educação superior será aprofundado em 2021, identificando claramente quais são as metas e prioridades do Governo Federal.

[4] O aprofundamento desta análise encontra-se em BEHRING (2003).

[5] No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus anunciou em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, era caracterizada como uma pandemia. Mais detalhes sobre o pronunciamento da OMS podem ser encontrados em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812 Acesso em: 3 jan. 2021.

> *O governo anunciou, no início de agosto, a intenção de retirar R$ 4,2 bilhões do orçamento do Ministério da Educação para 2021. O corte terá um impacto de, aproximadamente, R$ 1 bilhão no orçamento de universidades federais, institutos federais e Cefet, o que representará 18,2% a menos para as chamadas despesas discricionárias, que englobam, por exemplo, pagamentos de contas de água e luz, serviços terceirizados de limpeza e segurança, entre outros (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020, p.7).*

Todo esse processo de subfinanciamento da educação pública, especialmente das instituições federais de ensino brevemente apresentado tem uma intencionalidade clara: objetiva a precarização das condições de trabalho e de formação profissional nas referidas instituições, de forma a pavimentar o caminho para uma profunda reconfiguração de suas funções político-pedagógicas, pautada nas lógicas do empreendedorismo e do empresariamento defendidas pelo programa "Future-se", como analisaremos a seguir.

Empreendedorismo e empresariamento nas universidades federais

É nesse contexto de ofensiva ultraconservadora, como expressão da fascistização das estruturas de poder associada ao programa neoliberal de corte nos gastos públicos e de privatização, que o Governo Federal apresenta o "Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores — Future-se". Nos limites desse artigo, analisaremos a última versão do Projeto de Lei 3076/2020, apresentado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados no dia 2 de junho de 2020, que trata da criação do Future-se. No primeiro artigo do texto são apresentados os objetivos do programa:

> *I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais;*

> *e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (BRASIL, 2020, p. 1).*

O texto do PL deixa claro, portanto, o objetivo central do programa: ampliar o arcabouço jurídico que fundamenta a movimentação das universidades e institutos federais para a captação de recursos privados. Como essa obtenção de recursos privados acontecerá? A análise cuidadosa do PL 3076/2020 indica que a subvenção de recursos privados ocorrerá de duas formas: (i) pela celebração de contratos e convênios com empresas privadas, viabilizados pelas fundações de apoio e (ii) pela ação dos fundos patrimoniais.

Examinemos a primeira forma de captação de recursos privados. A celebração de contratos e convênios deverá ocorrer diretamente com fundações de apoio devidamente credenciadas (Lei nº 8.958, de 1994 e a Lei nº 10.973, de 2004). A atuação da fundação de apoio ocorrerá, conforme os art. 15 e 16 do PL 3076/2020, pela contratação de serviços, execução de obras e aquisição de materiais, equipamentos e outros insumos relacionados às atividades de ensino, inovação e pesquisa científica e tecnológica, bem como, pela produção, fornecimento e comercialização de insumos, produtos e serviços das universidades ou institutos federais participantes do Programa "Future-se", no território nacional ou no exterior.

O programa foi dividido em três eixos (art. 4º): Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; Empreendedorismo; e Internacionalização, propondo a assinatura de contrato de resultado (seções I e II) entre a União e cada universidade ou instituto federal. O referido contrato estabelecerá, para o período de sua vigência, metas de desempenho e indicadores de produtividade para as instituições federais de ensino.

O capítulo IV, que trata do primeiro eixo (Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), concebe a produção acadêmica das universidades e institutos federais como serviços técnicos a serem oferecidos para as empresas. Para tal, a universidade ou instituto deverá ampliar uma cultura empresarial pelas seguintes ações: (i) capacitar docentes, discentes e técnico-administrativos da instituição de ensino realizando eventos sobre o empreendedorismo; (ii) reconfigurar as matrizes curriculares nos diferentes níveis da formação acadêmica, de forma que empreendedorismo e inovação constituam conteúdos transversais dessa formação e (iii) proporcionar a criação e a gestão de redes e centros de laboratórios institucionais com o objetivo de atender a demandas de empresas.

O capítulo V trata do segundo eixo do programa (Empreendedorismo) e tem como objetivos (i) implantar e a consolidar ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial; (ii) aperfeiçoar a gestão patrimo-

nial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato e fundos de investimentos imobiliários; (iii) promover as marcas e os produtos das universidades e dos institutos federais; (iv) apoiar a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores; (v) disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação e (vi) promover ações de empregabilidade e empreendedorismo para os discentes das universidades e dos institutos federais. Tais ações serão realizadas, conforme o PL do Programa "Future-se", pelo estabelecimento de contratos entre o MEC e as instituições de ensino de concessão de direito de nomear pessoas físicas ou jurídicas para a exploração econômica de nome ou de marca da referida instituição de ensino, em contraprestação de recursos financeiros. Esse contrato de concessão do direito de nomear poderá abranger uma parte ou a totalidade de bem, móvel ou imóvel, de local ou de evento.

O capítulo VI do PL 3076/2020 apresenta os artigos referentes ao terceiro eixo (Internacionalização), que trata da promoção da mobilidade internacional da comunidade acadêmica e da colaboração e estabelecimento de parcerias internacionais, indicando, no art. 25, que a instituição de ensino brasileira, credenciada para ofertar graduação ou pós-graduação, poderá expedir diploma conjuntamente com instituição estrangeira, em regimes de dupla titulação, cotutela e titulação conjunta, sem a necessidade de novo credenciamento ou autorização específica. Cabe ressaltar que o estabelecimento dessas parcerias e da mobilidade internacional fundamentadas na produção para as empresas viabilizará a ampliação de um lucrativo mercado internacional de educação, já em formação e que tem como importante referência o Processo de Bolonha, iniciado no fim da década de 1990.

Examinemos, nos limites deste texto, a segunda estratégia de captação de recursos privados indicada no PL 3076/2020 – os fundos patrimoniais, conforme o art. 27:

> *Os fundos patrimoniais de que trata a Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019, podem apoiar as ações do Programa Future-se, sem prejuízo da existência de outros fundos patrimoniais específicos para universidades e institutos federais (BRASIL, 2020, p. 11).*

Segundo Queiroz (2019, p. 47), "os fundos patrimoniais constituem-se por uma soma de recursos provenientes de doações, heranças onde o valor principal é aplicado no mercado financeiro, que gera rendimentos e são direcionados para diversas inciativas a longo prazo".

A gestora de fundo patrimonial, segundo a Lei 13.800/2019, será uma instituição privada sem fins lucrativos, instituída na forma de associação ou de fundação

privada com o intuito de atuar exclusivamente para um fundo na captação e na gestão das doações oriundas de pessoas físicas e jurídicas e do patrimônio constituído. As receitas do fundo patrimonial são, conforme a referida Lei 13.800/2019, decorrentes de: (i) doações; (ii) alienação de bens; (iii) alienação de direitos de publicações de material técnico, dados e informações; (iv) venda de bens com a marca da instituição apoiada; (v) exploração de direitos de propriedade intelectual e (vi) utilização dos imóveis das instituições de ensino, sua locação ou alienação para facilitar os investimentos.

A instituição apoiada (universidade ou instituto federal) firmará instrumento de parceria com a organização gestora de fundo patrimonial (fundação de direito privado) para execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público, isto é, contratos de gestão/contratos de resultado fundamentados na difusa noção de público não estatal, condutora da contrarreforma do Estado brasileiro desde Fernando Henrique Cardoso/Bresser Pereira até Jair Bolsonaro/Paulo Guedes.

O programa "Future-se" só pode ser analisado, quando articulado a EC 95/2016 e aos sistemáticos cortes na alocação de verba pública para as IFES, em um contexto de subfinanciamento público da educação pública, conforme analisado na seção anterior deste artigo. Trata-se, portanto, do aprofundamento de um modelo de financiamento (privado) e de gestão (empresarial), que ressignifica as funções político-pedagógicas da educação superior pública, esvaziando o sentido de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo e a busca de soluções para os problemas econômicos e sociais urgentes de um país capitalista dependente, substituídos pela venda de serviços educacionais e de bens imobiliários das instituições públicas, e pelo investimento no lucrativo mercado financeiro.

Nesse contexto de fascistização das estruturas de poder, o Governo Federal conduz um novo ataque às instituições federais de ensino pela nomeação de reitores não eleitos pela votação das referidas instituições federais para, justamente, garantir a adesão das instituições ao programa "Future-se". O intenso processo de intervenção nas instituições federais de ensino fica evidente no quadro abaixo apresentado.

Quadro 1 — Intervenção nas instituições federais de ensino (2019/2021)

Instituição de ensino	Posição da instituição	Imposição do Governo Federal
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Na eleição realizada no Conselho Superior, o candidato que ficou em primeiro lugar não havia concorrido na consulta à comunidade acadêmica.	O MEC dissolveu a gestão e nomeou uma professora da própria instituição que não havia concorrido na consulta pública e nem no conselho superior.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Desde que foi fundada, a universidade não tinha estatuto aprovado e por isso todos os reitores eram indicados pela presidência da República. Recentemente a universidade aprovou o estatuto e estão em processo de discussão sobre o formato da consulta pública.	Interventor nomeado pelo Governo Federal. Os governos anteriores também indicaram reitores temporários por conta da ausência de um estatuto na Unilab.
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Interventor nomeado (pró-tempore) que não concorreu na consulta pública e nem na eleição no Conselho Superior.
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Interventor nomeado (pró-tempore) que não concorreu na consulta pública e nem na eleição no Conselho Superior.
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Eleição realizada com a comunidade acadêmica. Pela legislação dos IFs, não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	Foi nomeado um professor que não concorreu na eleição. No fim de 2020, o reitor eleito ganhou processo na justiça e tomou posse.
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Nomeada professora interventora da própria instituição que não concorreu na consulta pública.
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Nomeado interventor, pró-tempore, de fora da instituição. Após as manifestações da comunidade acadêmica e a saída do interventor de fora da instituição, mais dois diretores pró-tempore foram indicados, sendo esses do CEFET.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O professor nomeado pelo MEC não participou da consulta pública e se candidatou no Conselho Universitário, ficando em último lugar.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Consulta pública à comunidade acadêmica com duas chapas concorrendo. Na eleição no Conselho Universitário cinco chapas concorreram. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	A professora nomeada como reitora pró-tempore não havia concorrido às eleições e nomeou como vice-reitor pró-tempore o candidato que havia ficado em 2º lugar nas eleições Posteriormente, o segundo colocado foi nomeado pelo Governo Federal.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Eleição realizada com a comunidade acadêmica. Pela legislação dos IFs não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	Nomeado professor pró-tempore que não concorreu no processo eleitoral.
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Eleição realizada com a comunidade acadêmica. Pela legislação dos IFs não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	O Governo Federal nomeou um professor pró-tempore que não concorreu no processo eleitoral. A nomeação da reitora eleita demorou 11 meses para ser efetivada e só ocorreu depois de ação judicial.
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal Rural do Semiárido/RN (Ufersa)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG (UFVJM)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º lugar na lista tríplice nomeado. O referido professor não teve nenhum voto no Conselho Universitário, mesmo assim foi nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeada pelo Governo Federal
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O Governo Federal não nomeou o professor mais votado. Foi nomeada a professora que estava no segundo lugar da lista tríplice.
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O Governo Federal não nomeou o professor mais votado. Foi nomeado um professor que estava no terceiro lugar da lista tríplice.

Fonte: Elaborado pela autora e pela Prof.ª Dra. Eblin Farage com base nas informações disponíveis em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2021) e Giovanaz (2020).

Tais nomeações demonstram claramente como a fascistização ocorre pela sistemática repressão, pela busca do silenciamento das vozes consideradas dissonantes e pela indicação dos representantes do projeto de educação de traços marcadamente fascistoides nas instâncias político-pedagógicas das instituições públicas de ensino, lócus de produção do conhecimento crítico e criativo.[6]

Ainda que seja um fascismo de menor refinamento ideológico, sem envolver partidos de massas e sem assumir diretamente a expressão de uma ditadura empresarial-militar, essa forma de fascismo tem um papel fundamental na autodefesa e no autoprivilegiamento das classes dominantes, conduzido pelo uso autoritário e totalitário das estruturas de poder, incidindo diretamente na política de educação superior.

[6] A luta pela garantia da autonomia universitária alcançou o Supremo Tribunal Federal. Segundo matéria do ANDES/SN (2021): "Por 7 votos a 3, a maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu na sexta-feira rejeitar liminar solicitada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para que Jair Bolsonaro seja obrigado a nomear como reitor(a) o primeiro nome da lista tríplice enviada pelas universidades federais... De acordo com a Lei 9192/95, cabe ao presidente da República indicar ao cargo de reitor(a) um dos nomes constantes na lista tríplice. No entanto, em respeito à decisão das instituições e à autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal, historicamente, os presidentes vinham, salvo poucas exceções, indicando o primeiro nome da lista. No entanto, desde que assumiu, o presidente Bolsonaro já interveio na nomeação de gestores de pelo menos 20 instituições federais, entre universidades, institutos e Cefets". Matéria disponível em < https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sTF-rejeita-liminar-que-obrigava-bolsonaro-a-respeitar-lista-triplice-para-reitores-de-federais1 > Acesso em: 12 fev.2021

Considerações finais

A análise dos dados do "Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas (2019)"; do subfinanciamento das instituições federais de ensino e das nomeações de reitores não eleitos pelas referidas instituições acima apresentados revela como um tipo específico de fascismo tem se manifestado nas estruturas de poder em nosso país, evidenciando a natureza violenta e antissocial da burguesia brasileira pelo exacerbamento do privatismo associado às políticas de subfinanciamento das instituições públicas de ensino, objetivando, assim, operar a mercantilização da educação superior e o silenciamento e o apassivamento das lutas da classe trabalhadora pela educação pública e gratuita em nosso país.

Trabalhadores e estudantes unidos enfrentam o avanço da extrema direita e a condução de seu projeto de sociabilidade e de educação. As manifestações em defesa da educação pública e contra a contrarreforma da Previdência realizadas nos dias 15 e 30 de maio de 2019; a Greve Geral realizada no dia 14 de junho de 2019 e as manifestações do dia 13 de agosto do mesmo ano em defesa da previdência e da educação públicas denunciando o caráter privatista do Programa "Future-se" constituem importantes referências das ações em defesa da educação pública.

Nesse contexto tão adverso marcado pela pandemia da Covid-19, o governo federal prossegue em seus ataques pelos sistemáticos cortes orçamentários; pelo envio do PL 3076/2020 que trata do Programa "Future-se" à Câmara dos Deputados e pela nomeação de reitores não eleitos pelas instituições federais de ensino superior.

Como estratégia de defesa da autonomia e da democracia interna das instituições, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ANDES/SN organizou a campanha "Autonomia e Democracia: Reitor(a) eleito(a) é reitor(a) empossado(a)" e ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade/ADI nº 6.565, visando garantir que a nomeação de reitores e vice-reitores nas instituições federais respeitasse a autonomia universitária, prevista no Artigo 207 da Constituição Federal, seguindo a nomeação dos eleitos pelas instituições de ensino. A mesma defesa da autonomia e da democracia interna foi realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em nota divulgada em setembro de 2019 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS IINSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

O breve exame das principais ações conduzidas pela ofensiva reacionária da burguesia brasileira na atualidade evidencia que está em curso uma nova fase da histórí-

ca dualidade educacional e da mercantilização da educação superior, resultando em novos desafios políticos e educacionais para os que lutam pela educação pública e concebem a educação como um direito humano. Seguir nas lutas coletivas e enfrentar a fascistização das estruturas de poder no Brasil constituem as tarefas urgentes e necessárias a serem realizadas.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR — ANDIFES. Nota da Andifes sobre a nomeação de reitores nas universidades federais. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/nota-da-andifes-sobre-nomeacao-de-reitores-nas-universidades-federais/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.076, de 2 de junho de 2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores — Future-se. Brasília: Congresso Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 29 mar. 2019, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 9 set. 2016, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc93.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 16 dez. 2016, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de segurança de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 5 mai. 2000, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — MEC; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP.. Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CERCA DE 20 INSTITUIÇÕES federais de ensino estão sob intervenção no país. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"**. São Paulo: Hucitec, 1979.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira.** Reforma ou Revolução? 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

GIOVANAZ, Daniel. Instituições reagem à nomeação arbitrária de 19 reitores e marcam ato para esta terça. **Brasil de Fato**, Florianópolis, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/07/instituicoes-reagem-a-nomeacao-arbitraria-de-19-reitores-e-marcam-ato-para-esta-terca>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**, p. 8, Edição Online, out. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/75bf0b10543f15346505a341061d6cc7_1571859228.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LIMA, Kátia. Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v20n3/1414-4980-rk-20-03-00353.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

QUEIROZ, Viviane. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**: uma nova versão do CREDUC. 2015. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

QUEIROZ, Viviane. O fundo patrimonial (endowment fund): a agenda do capital para as universidades brasileiras. **Universidade e Educação**, Ano XXX, n. 65, p. 42, fev. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/e6044942a65bd14f8e145ac61c2db303_1581944312.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR — ANDES. Nota sobre os novos cortes nas IES. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-os-novos-cortes-nas-iES1>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR — ANDES. Cortes na Educação previstos para PLOA podem inviabilizar funcionamento das instituições. In: Informandes. **Informativo nº 107**, Brasília (DF), ago. 2020.

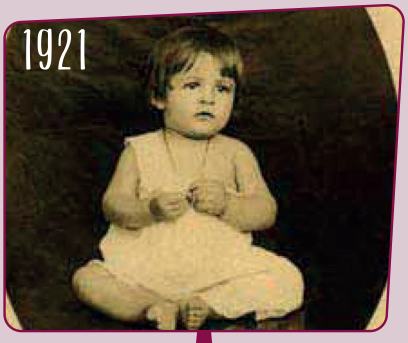
STF REJEITA LIMINAR que obrigava Bolsonaro a respeitar lista tríplice para reitores de Federais. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/con-

teudos/noticia/sTF-rejeita-liminar-que-obrigava-bolsonaro-a-respeitar-lista-triplice-para-reitores-de-federais1>. Acesso em: 13 fev. 2021.

Galeria CRESS

A Galeria CRESS, expressa no decorrer de toda a sexta edição da revista Emancipa: o cotidiano em debate, trará uma homenagem ao centenário do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

LINHA DO TEMPO: PAULO FREIRE



AOS 13 ANOS PERDEU O PAI E COUBE À MÃE A RESPONSABILIDADE DE SUSTENTAR TODOS OS QUATRO FILHOS.





INGRESSOU NA FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE.

"ME MOVO COMO EDUCADOR, PORQUE, PRIMEIRO, ME MOVO COMO GENTE"
PAULO FREIRE

TRABALHOU COMO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO COLÉGIO OSWALDO CRUZ E DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.



1944

CASOU-SE COM ELZA MARIA COSTA DE OLIVEIRA.



1946-1947

FOI NOMEADO DIRETOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA.

Créditos: Memorial Paulo Freire – Instituto Paulo Freire (SP) em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAP).

Construção de conhecimento e pesquisa no Serviço Social em tempos de desmonte da política de pós-graduação

Carola C. Arregui[1]

Cena um: educação pública no olho do furacão

A universidade para todos não existe foi a manchete de uma das primeiras entrevistas do recém-empossado Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, no fim de janeiro de 2019. Ter durado apenas três meses não nos poupou da truculência dos seus sucessores que fizeram do campo da educação uma arena de tensão e conflito permanente. Diante desse cenário não é de estranhar que as primeiras manifestações, atos massivos e paralizações, em 2019, tenham ocorrido no campo da educação, em resposta aos ataques contra as universidades, a ciência e a cultura, em geral (LEHER, 2019). A complexidade do atual momento exige a compreensão das múltiplas determinações que estão em jogo em um processo que é, ao mesmo tempo, econômico, político, social e cultural.

A alegação de que a universidade não é para todos, baseada no exemplo do desperdício e irracionalidade de um sistema que investe anos de graduação no indivíduo que termina sendo um trabalhador precarizado, além de expressar uma concepção elitizada do ensino superior, evidencia o avanço peculiar do bloco histórico da hegemonia neoliberal na redução do ensino universitário (e da educação, em geral) ao mero adestramento de mão de obra para o mercado.

Sob essas premissas aprofundam-se as reformas iniciadas no governo Temer, que tiveram como alvo o ensino médio e o ensino superior, para a sua mercantilização e privatização. Trata-se de um processo iniciado na ditadura cívico-militar de 1964, levado adiante pelos governos neoliberais, que se radicaliza ao extremo neste governo ultraliberal e reacionário, por meio de uma guerra ideopolítica que promove um acionar de destruição massiva da educação pública brasileira.

O postulado essencial da transformação que se pretende e está em curso é o da apropriação do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira (LEHER, 2019). Nesse sentido, a desestruturação do campo da educação está relacionada com as profundas modificações do capitalismo que, desde a década de 1970 e de forma mais brutal desde as crises de 2008-2009, apresentam como traços fundamentais o predomínio do capital-financeiro que, sob um impulso avassaladoramente expropriador, busca novas brechas para a acumulação, capturando todas as esferas da vida social (FONTES, 2010).

[1] Assistente social, Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E é justamente nesse contexto que a América Latina é alvo da recalibração de expropriações e de um padrão de exploração, ainda mais destrutivo (HARVEY, 2005; FONTES, 2010; LEHER, 2019). Abaixo da linha do Equador, a busca de novas fronteiras para a acumulação do capital tem significado no recrudescimento do conjunto de usurpações.

A exploração e precarização da força de trabalho, traços estruturais da expropriação nas nossas latitudes, vêm assumindo configurações intrinsicamente relacionadas ao aumento da informalidade, do desemprego, da intensificação do trabalho. E se materializam na profusão e transitividade de trabalhos intermitentes, ocasionais, flexíveis e/ou análogos ao trabalho escravo, sob formas abertas e/ou ocultas de subocupação, subutilização, subcontratação e terceirizações (ANTUNES, 2020). Em abril de 2020, quando o Coronavírus estava adentrando em território latino-americano, os dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020) revelavam que, no Brasil, o nível de ocupação formal estava abaixo de 50%, demonstrando que mais da metade da força de trabalho brasileira carecia de garantias trabalhistas que permitissem o isolamento voluntário como forma de enfrentamento da pandemia.

De outro lado, como demonstra o relatório sobre direitos humanos no Brasil de 2020 (STEFANO; MENDONÇA, 2020), os conflitos e a violência no campo não tiveram quarentena (PLANS, 2020). Queimadas intencionais na Amazônia, assassinatos de lideranças indígenas e de militantes de movimentos sociais do campo, aumento dos conflitos vinculados à terra não são fatos fortuitos e/ou isolados, mas profundamente vinculados com os interesses do capital transnacional e da burguesia agrária brasileira na busca violenta de novas brechas para a exploração de minérios e avanço do agronegócio. Além da depredação dos bens ambientais e a transformação da natureza em mercadoria, o chão humano latino-americano tornou-se especialmente útil para os modos capital-intensivos agrícolas de produção, sustentados em relações de exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras, que reeditam as formas de escravidão de outrora. Tendo como base a mesma lógica, o assalto à biodiversidade das selvas e florestas e dos conhecimentos dos povos originários em território latino-americano tem como sobrenomes grandes conglomerados multinacionais que avançam na usurpação dos nossos recursos naturais e do nosso conhecimento tradicional, por meio da biopirataria e apropriação de patentes genéticas. Para David Harvey (2005), dentre as expropriações aos bens coletivos, públicos e comuns dos países do sul global, encontram-se os processos brutais e acelerados de mercantilização e privatização dos fundos públicos, que têm como especial alvo a educação e a previdência.

Para que isso fosse possível, os regimes democráticos na América Latina deixaram de ser úteis, evidenciando que, nas nossas latitudes, a democracia é dispen-

sável toda vez que se visa franquear as riquezas nacionais e as verbas públicas à voracidade dos interesses do capital.

Inaugurado em Honduras, em 2009, para destituir o presidente Manuel Zelaya, os golpes adentraram novamente no cenário latino-americano, sob uma nova roupagem, os *impeachments*, formas institucionalizadas de destituição de governos democráticos que não servem mais aos interesses dos blocos dominantes, pois é preciso apagar qualquer tipo de resistência política, social e cultural que se oponha às reformas necessárias para a acumulação do capital (BRAZ, 2017).

No Brasil, apenas um ano após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, Ivanete Boschetti (2017) analisava a barbárie expressa na agudização das expressões da questão social que se evidenciavam como resultados dos desmontes, operados pelo conjunto de ataques à legislação trabalhista, à previdência, à garantia de orçamento para as políticas sociais e as diversas medidas de ajuste fiscal. A radicalização dessa crise assumia como particularidade o avanço do campo abertamente conservador e reacionário, evidenciado em processos crescentes de supressão de direitos em um contexto cada vez mais antagônico à concepção de direitos humanos, e que se expressavam e se expressam nos mais diversos tipos de violências e violações contra a população negra, contra a população indígena, contra a população LGTB+, contra a mulher, contra os imigrantes, contra a classe trabalhadora, em suma, contra a maioria da população brasileira.

A expressão máxima da violência fica explícita quando o presidente, ao tratar um problema sanitário mundial como uma "gripezinha", é responsável por quase um quarto de milhão de vidas perdidas pelo COVID19 até início de 2021 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021)[2].

Cena dois: o desmonte da pós-graduação

O desmonte da pós-graduação brasileira ocorre nesse contexto geral e assume traços dramáticos a partir de 2019.

Com Eduardo Galeano, meu conterrâneo, aprendi a pinçar, desde cedo, as ironias da história de colonização subalternizada e violenta contra a América Latina. [3] En-

[2] O número de mortes pelo COVID19 alcançou, até início fevereiro de 2021, 230.000 pessoas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021).

[3] Recomendo a leitura de **O livro dos abraços**, que por meio de contos e crônicas, o escritor uruguaio Eduardo Galeano apresenta o testemunho vivo, escrito a muitas vozes, sobre a história de subalternização, mas também de resistência da América Latina.

quanto o maior presídio de Uruguai chama-se "Liberdade", os projetos que desenvolvem um claro método na escalada de desmonte da educação pública brasileira têm por nomes a "Ponte para o Futuro" e "Future-se"[4] (LEHER, 2021). Assim como a dignidade e a liberdade são impossíveis de ser projetadas em contextos do encarceramento em massa, que confina milhões de latino-americanas e latino-americanos, na base da produção e reprodução combinada de discriminações e desigualdades estruturais de classe, raça, etnia, gênero e migratórias, não há perspectiva de futuro possível para um país que desestrutura a inteligência do aparelho estatal e desmonta o sistema nacional e público de ciência, tecnologia e educação.

Como uma das facetas do método de desmonte da educação pública é a blindagem das informações, as ações de organização e resistência supõem, também, o fortalecimento na socialização e compartilhamento do que está acontecendo, de forma a contribuir para o debate e resistência aos processos de desmonte. Em função disso é possível constatar que a dimensão de cortes operados pelo governo federal (e garantidos pela Emenda Constitucional 95, de 2016) vem provocando o sufocamento dos órgãos de fomento de referência para a formação em nível de pós-graduação e para o desenvolvimento da pesquisa. Os gastos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), em 2018, foram reduzidos a menos da metade dos valores executados em 2014 (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2019). Se consideramos o orçamento dos principais fundos de pesquisa científica e tecnológica do país — CAPES, CNPq e FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) —, o orçamento de 2020 caiu mais ainda, pois os gastos representam um terço do que foi destinado em 2014 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2020).

A desestruturação do sistema público se dá combinando cortes orçamentários e contingenciamento de recursos. Entre 2019 e 2020, 80% do orçamento do FNDCT e 90% do orçamento da FINEP, órgãos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa no país, foram contingenciados e transferidos ao Ministério de Economia, para pagamento da dívida pública, relacionada muito mais com as taxas de lucro do sistema financeiro, do que com as demandas que se apresentaram, em plena pandemia, nas políticas sociais (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2019).

[4] O Programa "Uma ponte para o futuro", lançado na Convenção do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 2015, e que se tornou peça central na gestão do Michel Temer, apresenta um conjunto de reformas que, além de argumentar a favor de medidas regressivas, com especial foco nas políticas sociais, tiveram como alvo os direitos trabalhistas, a previdência e a educação pública. Em 2019, o Ministério de Educação lança o Projeto Future-se, com um claro viés de mercantilização do ensino superior e de ataque à autonomia universitária.

Essa sangria implicou uma sistemática de cortes de bolsas de mestrado, doutorado e de iniciação científica que afetaram a permanência de milhares de discentes e pesquisadores(as) pelo país. Somente na CAPES, foram retiradas 23.000 bolsas entre o ano de 2019 e o primeiro semestre de 2020. A retenção que resultou da Portaria 34 da CAPES, efetivada no início de 2020, representou um corte de 10% do total de bolsas existentes, e nos Programas com nota 3 e 4 essa proporção aumentou para 40% (CARVALHO; GONÇALVES, 2020). Esse corte de caráter seletivo demonstra a perversidade de um plano que penaliza cursos que estão em processo de consolidação e que são fundamentais para a expansão da pós-graduação brasileira. E torna-se um desmonte de caráter massivo, quando constatamos que esses Programas representam dois terços do total de Programas de Pós-graduação no país e dois terços também do total dos 36 Programas da área do Serviço Social. A mudança no sistema do CNPq agrava essa situação, pois a agência reteve 100% das bolsas, que são liberadas progressivamente pelos(as) mestrando(as) e doutorando(as) e passou a operar por via de Editais, criando uma disputa entre as áreas de conhecimento e entre os Programas.

Essa sangria implicou uma sistemática de cortes de bolsas de mestrado, doutorado e de iniciação científica que afetaram a permanência de milhares de discentes e pesquisadores(as) pelo país.

A falta de transparência da informação sobre os cortes de bolsas[5] ocultamente cumpre uma função ideológica central: promover indivíduos isolados, atomizados, desinformados, não articulados em organizações populares de defesa contra o poder concentrado. Assim, o corte de bolsas, a redução orçamentária do ensino público superior e o seu desmonte têm uma função política fundamental nos processos de contrarreforma e de regressão de direitos sociais. Como afirma Leher (2021):

> *(...) As universidades são constrangidas economicamente a "empreender" negócios em áreas atraentes para o capital e deixar à mingua (por falta de orçamento) os projetos de extensão, as humanidades, as ciências básicas e a assistência estudantil. Os corolários disso são a hipertrofia da razão utilitarista com o abandono progressivo da ética na produção do conhecimento e tectônicos retrocessos no processo de democratização das universidades e institutos federais. A assistência estudantil é, de fato, um alvo muito fun-*

[5] Na pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho da SBPC sobre os cortes decorrentes da portaria 34 da CAPES, o acesso a dados reportados pela agência se deu porque as informações se tornaram públicas em função de processo judicial, impetrado pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul (CARVALHO; GONÇALVES, 2020).

> *damental para o governo – descapitalizada, contribuiria para debilitar as cotas que, na ótica governamental, alimentam o "coitadismo", e, sobretudo, para afastar os estudantes pobres que, no futuro, atrapalhariam o pretendido fim da gratuidade, objetivo sistematicamente acalentado pelo ministro da economia Paulo Guedes, ecoando os organismos internacionais.*

Sem mobilização ampla e organização não somente da comunidade universitária, mas da sociedade brasileira, essa mudança irá restringir o que já é restrito no cenário brasileiro. Conforme os dados apresentados pelo Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Audiência Pública na Câmara dos Deputados, em setembro de 2019, somente 18% das pessoas entre 25 e 64 anos têm ensino superior completo, e apenas 2% dos(as) jovens de 25 a 34 anos que concluíram o ensino superior, têm mestrado e/ou doutorado (MOREIRA, 2019).

Desmonte do orçamento público, hiperelitização do ensino superior e derrubada da autonomia universitária são estratégias que confluem a uma única direção: o avanço na expropriação por parte do mercado do sistema público da educação superior. Daí que termos e enunciados como "universidades empreendedoras", "contratos de gestão", "demandas de inovação das empresas, para tornar o país competitivo", "avaliação por resultados" são nomenclaturas recorrentes na pauta de pressões contra as instituições públicas, simbolizando o modo pelo qual o neoliberalismo reorienta, por meio de uma nova racionalidade, as funções do Estado e da sociedade, na base da "concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Sob o discurso de exigência da competitividade, as contrarreformas, especialmente, a partir da década de 1990, criaram as condições para expansão de um novo nicho mercadológico nos cursos e vagas do ensino superior e na modalidade a distância.

Se no fim da década de 1990 a incidência de empresas de caráter mercantil e o ensino a distância eram residuais ou quase inexistentes no ensino superior, o Brasil que adentra o século XXI revela que as mudanças operadas permitiram que a iniciativa privada fizesse do ensino superior de graduação o terreno fundamental de seus investimentos, com especial ênfase da modalidade de ensino a distância. Em 2015, 90% das matrículas de educação a distância eram controladas pela iniciativa privada (GIOLO, 2018). No Serviço Social, pela sua vez, o ensino privado mercantil é majoritário tanto em relação às vagas quanto às matrículas. Na graduação, 64% das vagas ofertadas são de instituições privadas mercantis e todos os cursos de graduação em Serviço Social ofertados na modalidade de EAD são de natureza privada mercantil (IAMAMOTO, 2019). O que está em disputa, no atual processo de des-

monte, é o aprofundamento e radicalização da mercantilização do ensino superior, não sem ações e propostas de resistência às orientações dominantes.

É nesse contexto que ocorreram ao longo de 2019 as manifestações massivas e paralizações em defesa da educação pública. E é justamente nesse contexto que as entidades de representação acadêmico-científica e profissional, como o Conjunto CFESS (Conselho Federal de Serviço Social), CRESS (Conselho Regional de Serviço Social) e a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), vêm realizando diversas ações e posicionamentos em defesa da universidade pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, alertando para as consequências da subordinação da ciência e da educação à lógica mercantil.

Cena três: defesa da formação de qualidade e produção de conhecimento contra-hegemônico

No quadro pandêmico atual, a generalização de "um novo normal", associado às modalidades de trabalho e ensino remoto, não pode ser naturalizada, exigindo acompanhamento crítico, pois certamente muitas dessas estratégias, adotadas em situação de excepcionalidade, serão tensionadas para a sua ampliação após a pandemia.

O Serviço Social como área de conhecimento tem suas diretrizes de formação balizadas por projeto ético-político-profissional e, com isso, referencia suas críticas a projetos de formação sem qualidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2020). As informações produzidas pelas ações de fiscalização do Conjunto CFESS-CRESS têm demonstrado reiteradamente as irregularidades cometidas no ensino de graduação a distância das instituições privadas mercantis, que não respeitam os parâmetros curriculares da área e, portanto, rebaixam a qualidade e ferem a formação das(os) discentes de Serviço Social (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2016). No início da pandemia, a ABEPSS (2020), reconhecendo a necessidade de se garantir o distanciamento social, tendo em vista as contradições decorrentes do ensino a distância, posicionou-se em nota pública pela suspensão do calendário acadêmico, tanto da graduação como da pós-graduação.

Contudo, ao longo de 2020, e em decorrência da continuidade de suspensão das atividades presenciais, foram desenvolvidas diversas ações de ensino remoto emergencial nas Universidades brasileiras. Em Seminário Nacional de Pós-Graduação da área de Serviço Social, no fim de 2020, que teve como um dos seus objetivos a análise dos impactos das atividades remotas emergenciais no contexto da formação, foram problematizados os riscos de improvisação e desqualificação do processo de aprendizagem e as fragilidades do

ponto de vista das bases legais e dos pressupostos pedagógicos, além da intensificação e precarização do trabalho do corpo docente. A apresentação da pesquisa organizada pela representação discente da ABEPSS permitiu debater os desdobramentos e os efeitos das modalidades remotas para as(os) estudantes. Destacaram-se, dentre outros, os riscos de aprofundamento das desigualdades e segregação de estudantes por falta de condições materiais de acesso e condições objetivas para o ensino remoto; de precarização das condições de estudo e pesquisa, que derivam da sobreposição das modalidades de trabalho e ensino remoto no ambiente familiar/doméstico; da intensificação na multiplicidade de jornadas, sobrecarga e sobre-exploração da força de trabalho feminino das discentes; além da precarização das garantias de permanência no âmbito da pós-graduação.

As questões que emergem com a pandemia revelam mais do que uma mera crise sanitária; desnudam os efeitos da crise estrutural do capital no mundo do trabalho, no campo dos direitos, no Serviço Social e no trabalho cotidiano de assistentes sociais. A última edição do *Jornal Ação do CRESS-SP*, no fim de 2020, teve como tema a luta central pelo trabalho e a sobrevivência. Na entrevista com Camila Gibin, Assistente Social, Pesquisadora e Conselheira Estadual do CRESS-SP, e Raquel Raichelis, Assistente Social e Coordenadora do Programa de Estudos Pós-graduados da PUC/SP, destacava-se que "a precarização do trabalho e da vida da classe trabalhadora é um dos saldos mais negativos da COVID-19". A reportagem alerta para o fato de que essa precarização resulta dos processos de contrarreformas neoliberais que antecederam à pandemia, mas generalizaram-se "pelo uso massivo e a adoção desregrada e intensiva das TICs e do teletrabalho" (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, Camila Gibin, ao afirmar que "em tempos de pandemia, o capitalismo não deixou de ser capitalismo", destaca a importância do crivo da crítica para decifrar o tempo presente.

> *As relações produtivas capitalistas permaneceram se realizando, agora com o marco de uma crise sanitária, a quem é possível tratar como 'bode expiatório'. Se não cuidarmos de nossas lentes de análise, falaremos que o mundo está de 'ponta-cabeça' devido ao infortúnio de um vírus. Mas limpando nossas lentes, ou as trocando por umas que nos façam olhar para a raiz dos problemas, aí sim, desvendaremos os tempos vividos (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 5).*

Consequentemente, como afirma Potyara Pereira (2005), a pesquisa longe de ser um luxo intelectual, é uma necessidade de realização consequente da profissão, para

intervir com capacidade crítica e criativa, produzindo conhecimentos sobre a realidade e sobre o trabalho profissional. A pesquisa é princípio e condição para a produção de conhecimento e para o trabalho profissional, pois possibilita compreender os modos de operar do capitalismo, que estão na base das desigualdades e dos antagonismos da questão social, e torna-se tarefa fundamental para desvendar a forma contemporânea da crise do capital que, ao mesmo tempo em que renova velhas questões e consolida novas configurações, exige a construção de instrumentos, processos e alternativas críticos para a transformação do real, na perspectiva da emancipação humana.

Na pesquisa, construímos perguntas, porque problematizamos aquilo que aparece como naturalizado, porque sabemos que o cotidiano carrega dinâmicas e contradições que precisam ser compreendidas e explicadas. Interrogamos a realidade, tendo como pressupostos referências e princípios ético-políticos que nos mobilizam em torno de parâmetros analíticos e horizontes de intervenção, na direção de uma sociabilidade mais justa, mais igualitária.

Como nos ensina Octávio Ianni (2003, p. 14), a pesquisa é a metáfora de uma viagem. O ato de conhecer/investigar é um percurso de descobrimento. Descobrimento, porque o real precisa ser desvendado, exige "ultrapassar o que é dado empiricamente e surpreender o que está escondido, desvendando as articulações e o movimento do real". A pesquisa, portanto, tem como atividade peculiar o propósito de desvendar esse jogo de luzes e sombras e descobrir o fundamento oculto das coisas, de forma a observar e evidenciar os processos que nelas ocorrem.

Na pesquisa, construímos perguntas, porque problematizamos aquilo que aparece como naturalizado, porque sabemos que o cotidiano carrega dinâmicas e contradições que precisam ser compreendidas e explicadas.

Ao longo da sua trajetória, a área de Serviço Social conquistou uma sólida organização acadêmica e profissional, por meio do Conselho Federal e dos 26 Conselhos Regionais de Serviço Social (Conjunto CFESS-CRESS), tendo como "objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistentes Sociais em todo o território nacional" (BRASIL, 1993), além da direção ético-política em meio aos contextos conjunturais que determinam o trabalho profissional; bem como pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que, em consonância com as diretrizes ético-políticas construídas pelo coletivo profissional, orienta e articula o projeto de formação no âmbito de graduação e pós-graduação.

A ruptura com o legado conservador da origem da profissão foi sendo consolidada mediante a aproximação com o legado marxiano e com um pensamento crítico e contra-hegemônico, consolidando uma maturidade teórica na produção de conhecimento, que é referência para as áreas de ciências humanas e sociais.

A legitimidade do Serviço Social como área do conhecimento resulta, portanto, da direção de um projeto de formação com qualificação teórico-política que permita a compreensão das questões e confrontos presentes nos diversos espaços sócio-ocupacionais, remetidos à totalidade da vida social (SIMIONATO, 2013). Uma direção, em termos de pesquisa e produção de conhecimento pautada na razão crítica, com capacidade de analisar as condições histórico-sociais em que se desenvolve o trabalho profissional, sob um "rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996, p. 7).

Como pesquisadores(as) e assistentes sociais, não podemos ser indiferentes nem imunes seja às condições, seja às implicações da nossa reflexão. Na pesquisa, o sujeito se encontra "no princípio, no fim e na travessia". E na perspectiva dialética, "essa cumplicidade é plenamente assumida, de tal maneira que o pensamento se põe e repõe, todo o tempo, como prático-teórico, ou melhor, prático-crítico".

A atual conjuntura relacionada à internacionalização do capital e ao conjunto de expropriações e usurpações em curso, assentada em uma visão reacionária, propensa a apoiar alternativas autoritárias, requer a acumulação de forças no campo coletivo, teórico e político, na disputa pela hegemonia, em relação às formas de explicar, direcionar e realizar o Serviço Social. Como incita Yazbek (2019, p. 99)

> *A profissão é interpelada e desafiada a resistir pela necessidade de construir direitos e outras mediações políticas e ideológicas. O desafio é construir ações de resistência e alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais. Seja no tempo miúdo do cotidiano, por dentro dos espaços institucionais onde atuamos, politizando nossas iniciativas, buscando novas práticas, retomando ações de educação de base, buscando espaços a ocupar, considerando as variadas lutas e propostas de resistência. Seja no apoio às resistências cotidianas das classes subalternas em suas lutas em nossa sociedade, expressando que profissionalmente caminhamos junto aos nossos usuários.*

Nesse campo de resistências, estão situadas as lutas pela defesa de uma Universidade plural, democrática, pública, gratuita e de qualidade, bem como o avanço da produção de um conhecimento que desvende o tempo presente e auxilie na construção das formas da sua transformação.

Dialogando com Octávio Ianni (2011, p. 65), fechamos a nossa reflexão lembrando que o pesquisador "não é mera mediação que se põe, inocente, na trama das relações entre o pensamento e o real". Como pesquisadores(as) e assistentes sociais, não podemos ser indiferentes nem imunes seja às condições, seja às implicações da nossa reflexão. Na pesquisa, o sujeito se encontra "no princípio, no fim e na travessia". E na perspectiva dialética, "essa cumplicidade é plenamente assumida, de tal maneira que o pensamento se põe e repõe, todo o tempo, como prático-teórico, ou melhor, prático-crítico".

Referências

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Recife. 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Trabalho remoto em tempos de pandemia em defesa da Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social**. Nota Pública de 23 de abril de 2020. Brasília: ABEPSS, 2020. Disponível em: http://www.abepss.org.br/noticias/abepss-suspencao-calendario2020-pos-370. Acesso em: 12 fev.2021.

BOSCHETTI, Ivanete. Agudização da barbárie e desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 54-71, abr. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000100054&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 8 jul. 1993, p. 7613.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, n. 128. São Paulo: Cortez, abr. 2017 (pp.85-103). Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf Acesso em: 21 set. 2020.

CARVALHO, Reinaldo Ramos de; GONÇALVES, Thiago Signorini. **A Nova Política de Distribuição de Bolsas da CAPES**: Onde Estamos e o que Esperamos do

Novo Plano. Relatório de Pesquisa do Grupo de Trabalho da SBPC sobre Políticas da CAPES, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 2020. Disponível em: http://www.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2020/06/GT-SBPC-bolsas-CAPES-2.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. O conjunto CFESS/CRESS e o projeto profissional do Serviço Social brasileiro. **Emancipa**: o cotidiano em debate. São Paulo, CRESS 9ª Região n. 1, maio 2016.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SÃO PAULO. Ação, Jornal do CRESS-SP, n. 95, dez. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo** — ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 73 - 97, abr. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 11 fev. 2021. doi:https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82465.

HARVEY, David. **El "nuevo" imperialismo**: acumulación por desposesión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. **Serviço Social & Sociedade**,

IANNI, Octávio (org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O declínio do investimento público em ciência e tecnologia**: uma análise do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações até o primeiro semestre de 2020. Nota Técnica n. 48, Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, IPEA, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 30 out. 2020.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Future-se leva adiante política de supressão da autonomia universitária. Dossier Educação. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 11 fev. 2020.. Disponível em: https://diplomatique.org.br/future-se-leva-adiante-politica-de-supressao-da-autonomia-universitaria/. Acesso em: 4 fev. 2021.

MOREIRA, Ildeu de Castro. **Importância das agências de fomento e seus recursos para 2020**: CNPq, Finep e Capes. Apresentação de Power Point da SBPC em Audiência Pública da Câmara dos Deputados em 11 de setembro de 2019. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-presidente-da-SPBC-Ildeu-Moreira-de-Castro.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa Covid-19. Escritório Regional no Brasil, Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 4 fev. 2020.

PEREIRA, Potyara. A utilidade da pesquisa para o Serviço Social. In: **Revista Serviço Social & Saúde**, v. 4, n. 4, Campinas: Unicamp, mai. 2005. p. 17-28.

PLANS, Josep Iborra. Conflitos e violência no campo não têm quarentena. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (orgs.). **Direitos humanos no Brasil**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

SIMIONATTO, Ivete. Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 7- 21, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 17 fev. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **2019**: A política brasileira de CT&I e as manifestações da comunidade científica. Cadernos SBPC. São Paulo, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Edição 2019.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (orgs.). **Direitos humanos no Brasil**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e seu projeto ético-político em tempos de devastação: resistências, lutas e perspectivas. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (orgs.) **Serviço Social na História**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019.

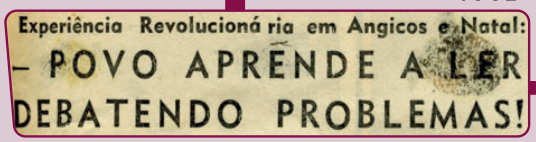
"A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA"
PAULO FREIRE



1961

ATUOU COMO DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÕES CULTURAIS DA UNIVERSIDADE DO RECIFE.

1962





JUNTO COM OUTROS(AS) EDUCADORES(AS), FUNDOU, NO RECIFE, O INSTITUTO CAPIBARIBE.

"SEM UM SENSO DE IDENTIDADE, NÃO PODE HAVER LUTA REAL"
PAULO FREIRE



1964-1967

GOLPE MILITAR DE 1964 - PAULO FREIRE FOI ACUSADO DE AGITADOR E LEVADO PARA A PRISÃO, ONDE PASSOU 70 DIAS, E, EM 1967, EXILOU-SE NO CHILE.





1962

EM 1962, O "MÉTODO PAULO FREIRE" FOI APLICADO PELA PRIMEIRA VEZ, NA CIDADE DE ANGICOS, NO SERTÃO DO RIO GRANDE DO NORTE, QUANDO FORAM ALFABETIZADOS(AS) 300 TRABALHADORES(AS) DA AGRICULTURA.

Créditos: Memorial Paulo Freire – Instituto Paulo Freire (SP) em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAP).

O contexto da formação profissional no Serviço Social: limites e desafios diante das implicações da pandemia COVID-19

Larissa Dahmer Pereira [1]

Dedico este texto às(aos) assistentes sociais que perderam suas vidas e às(aos) que adoeceram, com inúmeras sequelas e sofrimento.

A pandemia do Coronavírus assolou o mundo em 2020 e permanece, ainda, ceifando vidas e adoecendo milhares de pessoas. No momento em que escrevo este artigo, mais de 100 milhões de pessoas em todo o mundo foram infectadas pelo vírus, com a morte de 2.418.543 pessoas vítimas da doença.[2] A alta transmissibilidade do vírus e o agravamento da doença — ainda não conhecida em toda a sua dimensão — trouxeram, para a preservação de vidas, a exigência do isolamento social. A solidão e o sofrimento nos acompanham cotidianamente: não podemos nos encontrar com nossos queridos(as), não podemos cuidar e acolher nossos(as) doentes, não podemos enterrar e velar nossos(as) mortos(as).

Além disso, soma-se a situação de milhares de pessoas que não podem realizar o isolamento social, visto que precisam batalhar pela sobrevivência a cada dia, o que faz aumentar ainda mais a circulação do vírus, o adoecimento e as mortes, especialmente dos(as) mais fragilizados(as). A crise sanitária é acompanhada, portanto, de uma crise intensa econômica, social, política e moral. Digo, moral, quando os valores éticos, de convivência social, são colocados a nu: não foi a pandemia que criou um profundo desprezo por idosos(as) e doentes, que não servem à produtividade permanente do *status quo*; não foi a pandemia que criou o egoísmo presente e permanente nas relações sociais burguesas. A pandemia agravou e colocou à mostra, escancaradas, todas as nossas mazelas enquanto humanidade: a desigualdade presente e permanente em uma sociedade, cuja finalidade última é a acumulação.

Desiguais são as formas de resistir e enfrentar, no cotidiano, todas as agruras postas pela pandemia, o que é elevado à máxima potência na particularidade brasileira.[3]

No Brasil, vivemos uma crise intensa sob diversos aspectos, que se aprofundou com a pandemia: desde 2016, após o golpe midiático-parlamentar, com a destituição da presidenta Dilma Roussef, assistimos – pasmos – à ascensão ao poder do que de mais conservador e retrógrado temos nos porões de nossa sociedade. Primeiro, com o governo

[1] Docente da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF. Pesquisadora do CNPQ, Bolsista em Produtividade Nível 2. E-mail: larissadahmerpereira@gmail.com.

[2] "De 1º de dezembro de 2019 até o momento, 109.491.385 pessoas já foram infectadas pelo vírus e 2.418.543 já morreram vítimas da doença". Notícia publicada em 17 de fevereiro de 2021, cf. https://correiodoestado.com.br/cidades/saiba-quais-sao-as-piores-pandemias-da-historia/382488.

[3] O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) produziu diversos trabalhos sobre a pandemia do Coronavírus e desigualdade. Cf. Silva; Silva (2020).

Michel Temer, vice da presidenta Dilma Roussef que cooperou e operou o golpe "legalmente" nomeado por *impeachment*. Após o golpe, a aprovação da Reforma Trabalhista foi uma das promessas às sedentas frações burguesas, que enxergam direitos trabalhistas como empecilhos para o seu enriquecimento.[4] Reforma Trabalhista realizada, agora seria preciso encarcerar o presidente Lula e, desse modo, alçar ao poder a chapa Bolsonaro-Mourão, trazendo à lembrança tempos tenebrosos.[5]

Com uma agenda ultraliberal no campo econômico e retrógrada no campo moral, Bolsonaro — e seus discursos inflamados e odiosos[6] — conseguiu reunir o apoio de milhões de brasileiros(as): votos antipetistas; votos conservadores (pela família tradicional, cristã, pelo patriarcado, racistas, homofóbicos), votos pela agenda liberal, votos pautados em interesses armamentistas. Enfim, a eleição de Bolsonaro[7] trouxe à baila a podridão que estava (parcialmente) escondida dentro do armário no período em que vigoraram os governos encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores. Não que os 13 (treze) anos de governos petistas tenham sido uma "Pasárgada": eivado de contradições, o período trouxe uma série de avanços para o conjunto dos(as) trabalhadores/as, ainda que muito limitados, visto o arco de alianças realizado pelo PT. Tais alianças contiveram o avanço de conquistas democráticas, o que exigiria mexer no fundo público e em interesses ligados a diferentes frações da burguesia, que toleraram uma série de políticas democratizantes, implantadas à época, pois também ganharam muito em outros aspectos.

Essa brevíssima contextualização nos é exigida para que possamos chegar ao Brasil de 2021, no 3º ano do governo Bolsonaro, após quase um ano de pandemia do Coronavírus. Pandemia vivenciada no Brasil com um governo negacionista, que desde o início

[4] Destacam-se, desde 2016, após o golpe, ações no campo político-econômico de caráter ultraliberal, a começar pela Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito de Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, impondo o congelamento, por 20 anos, das despesas primárias do Poder Executivo Federal, dentre as quais, as destinadas à saúde e à educação (AMARAL, 2017). Outras ações são as contrarreformas trabalhista e previdenciária, fulcrais para a retirada de direitos e o avanço da ultraliberalização no país. Cf., sobre a contrarreforma trabalhista, Krein, Oliveira e Filgueiras (2019). Sobre a contrarreforma da Previdência, cf. notas/análises do Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica (CECON/UNICAMP). Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/cecon/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

[5] O atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, é conhecido por suas frases recorrentes, em defesa da Ditadura e de desprezo pela vida humana, com a anuência, inclusive, de métodos de tortura. Suas falas são públicas e gravadas, em diferentes espaços midiáticos, sendo desnecessário repeti-las neste texto.

[6] O ódio dirige-se a pautas cujos movimentos sociais conseguiram avanços (com limites, é importante ressaltar) vitais, como aquelas relacionadas a questões de gênero (Lei Maria da Penha; direitos da população LGBTQ+; direitos sexuais e reprodutivos), aos indígenas e a questões ambientais, às cotas nas Universidades Federais, dentre outras. O presente governo é não somente retrógrado nas pautas supracitadas — o que já seria muito —, mas a narrativa odiosa, relativa aos grupos em questão, libera aos setores truculentos (como as milícias espalhadas por todo o Brasil e fortemente armadas) a chancela (ainda que informal) para perseguir e matar lideranças, sobretudo, rurais, indígenas e vinculadas a movimentos sociais diversos.

[7] Para uma leitura sobre o governo Bolsonaro, cf. dossiê organizado por Mascaro *et al*. (2019).

tratou a mesma como algo menor. A negação, tragicamente, não permaneceu somente no plano discursivo, mas produziu ações tenebrosas: em fevereiro de 2021, enquanto países vizinhos já vacinam a sua população, estamos sem insumos e vacinas, com paradas e incertezas no calendário de vacinação; o Brasil encontra-se em 3º lugar no *ranking* de população infectada e é o segundo em mortes no mundo (atrás somente dos EUA); ficamos internacionalmente conhecidos como um país "amigo" dos EUA trumpista, também negacionista e campeão em mortes por Covid-19.[8] A tragédia só não foi maior, cabe assinalar, pela existência do Sistema Único de Saúde (SUS), tão atacado por diversos governos de plantão, mas sustentado cotidianamente por trabalhadores(as) da Saúde, dentre eles(as), assistentes sociais.

A quantidade de aberrações é imensa e gastaríamos muitas páginas para listá-las. Aqui, somente as pincelamos, para apresentar o contexto e o desafio de formar assistentes sociais em um país como o Brasil, com uma formação social pautada no escravismo, no latifúndio e na monocultura e que até os dias atuais carrega tais marcas, sempre renovadas por frações burguesas desinteressadas em reformas democráticas mínimas.[9] País que virou "independente" sem o ser, mantendo um padrão de desenvolvimento capitalista pautado na dependência, o que custou sempre a dignidade das condições de vida da maior parte de sua população e inclui a promessa jamais cumprida de democratização da educação para toda a população brasileira.[10]

A despeito de suas marcas históricas, que o caracterizam como um dos países mais desiguais do mundo, cabe-nos realizar um recorte temporal para, desse modo, adentrarmos na discussão sobre a formação profissional em Serviço Social no contexto pandêmico, seus limites e desafios.

Aprofundamento da mercantilização e financeirização do Ensino Superior no pós-2000: perfil minimalista de formação para políticas públicas moralizadoras e minimalistas

A profissão de Serviço Social foi inaugurada no país, no pós-1930, em um momento de transição para uma sociedade urbano-industrial. Nesse contexto, as ex-

[8] Cf. https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63574/mapa-da-covid-19-siga-em-tempo-real-o-numero-de-casos-e-mortes-por-covid-19-no-mundo Acesso em: 21 fev. 2021.

[9] Lembre-se, reformas democráticas burguesas, como a reforma agrária, sequer passaram perto de nossa história e da transição de um país colônia para um país capitalista dependente.

[10] Aqui, as marcas do latifúndio, da monocultura e do regime escravocrata não são marcas que ficaram no passado: atravessam as gerações e imprimem à educação limites para sua efetiva democratização. Sguissardi (2020) apresenta e analisa dados relacionados à profunda desigualdade social brasileira e demonstra sua imbricação estreita com a desigualdade educacional no país, agravando a ausência de efetiva democracia na sociedade brasileira.

pressões da "questão social" acirraram-se, acompanhadas do tensionamento das relações entre frações da burguesia nascente e o novo operariado. Desse modo, foi necessário um(a) profissional como o(a) assistente social, que amainasse ânimos e moldasse os(as) trabalhadores(as) às necessidades daquela nova fase de desenvolvimento capitalista pela qual o país passava, como tão originalmente analisaram Iamamoto e Carvalho (1995), ainda na década de 1980.

Da década de 1930 à década de 1960, a formação desse(a) novo(a) profissional permaneceu de forma predominante a cargo da Igreja Católica, em uma aliança entre Estado e esta última. A ditadura empresarial-militar, no pós-1964, trouxe outro momento para a profissão, caracterizado por Netto (1996), como o de renovação profissional.[11] Tal período é marcado pelo primeiro momento de ampliação dos cursos de Serviço Social, acompanhando a primeira expansão também do ensino superior brasileiro, agora sob a ação do empresariado e com menor participação da Igreja.[12]

A década de 1990 trouxe para a área de Serviço Social — e para o ensino superior de forma mais ampla — um segundo e importante momento de expansão: nessa década amplia-se e aprofunda-se o processo de empresariamento do ensino superior, com todo o aparato jurídico-formal — operado pelo Estado brasileiro e seus poderes — necessário a tal expansão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e o decreto 2.306, de 1997, trouxeram a chancela legal tanto para a expansão do ensino superior via EaD quanto para a sua mercantilização (SGUISSARDI, 2008).[13] Desse modo, os cursos de Serviço Social sofreram um segundo processo expansivo, acompanhando mais uma vez a política educacional brasileira: houve a expansão de matrículas no período, realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) privado-mercantis e não universitárias. O setor público, à época, sofreu fortemente com os cortes orçamentários e o contingenciamento de concursos, situação particularmente vivenciada pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ao longo dos governos Collor, Itamar e Cardoso.[14]

Ao passo que vivenciávamos o processo de contrarreforma do Estado brasileiro e um brutal ataque aos direitos sociais e à implantação do que preconizava a Cons-

[11] Cf. texto de Iamamoto (2020), sobre os 40 anos da "virada".

[12] Realizamos pesquisa sobre o desenvolvimento da política educacional brasileira, com enfoque no nível superior de ensino, e a criação de cursos de Serviço Social, demonstrando a sua origem confessional e, no seu desenrolar, o empresariamento da formação, com maior ênfase nos anos 1990. Tal processo de empresariamento trouxe profundas repercussões para a formação e o trabalho profissionais. Cf. Pereira (2007).

[13] Conforme Sguissardi (2008, p. 1000) destaca: "[...] o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação".

[14] Sobre o empresariamento do ensino superior brasileiro na década de 1990, cf. trabalho organizado por Neves (2002).

tituição Federal de 1988,[15] a área de Serviço Social seguia firme na resistência em diferentes espaços sócio-ocupacionais e no âmbito da formação, nas IES, defendendo o que comumente é conhecido em nossa categoria como projeto ético-político profissional. Projeto esse que teve seus principais instrumentos normativo-legais aprovados também na década de 1990, em pleno período de contrarreforma e de mercantilização dos direitos sociais e, particularmente, do ensino superior: a nova Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), o Código de Ética profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993) e, no plano da formação, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovadas pela Assembleia da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1996 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996).

Chegamos aos anos 2000 e vivenciamos a chegada do PT, após três derrocadas à Presidência da República. O período, conforme já brevemente assinalado na introdução do presente artigo, foi atravessado por inúmeras contradições, resultante de um controverso arco de alianças, mas que possibilitou alguns importantes avanços no campo das políticas públicas.[16]

No âmbito do ensino superior, podemos citar esse período como o de um terceiro momento expansivo do ensino superior brasileiro, com políticas indutoras estatais significativas: no setor público,[17] as matrículas foram ampliadas substancialmente, com a criação de novas IFES; contudo, o setor privado-mercantil

[15] Para uma análise de como se processou a contrarreforma do Estado brasileiro, cf. Behring (2003) e Coutinho (2012), para uma discussão sobre a época neoliberal como um período de contrarreforma.

[16] A criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), do Programa Bolsa Família, da legislação referente à regulamentação do trabalho doméstico, a valorização do salário-mínimo, o Programa Mais Médicos e a valorização da saúde básica, o Programa Minha Casa, Minha Vida, a expansão das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) e da Assistência Estudantil, dentre outras ações relacionadas às políticas públicas sociais foram avanços importantes, ainda que limitados e passíveis de críticas, porque acompanhadas de outras ações estatais que atenderam a setores historicamente dominantes, vinculados às "velhas" frações da burguesia brasileira, mas também a novas frações, como aquelas ligadas ao setor financeiro, com investimentos em áreas como saúde complementar, agronegócio e ensino superior privado. Esse "cabo de força" tendeu a favorecer a drenagem dos recursos públicos para os setores historicamente dominantes, ainda que parte do fundo público tenha sido direcionado a diferentes frações da classe trabalhadora por meio de políticas públicas. Sobre a distribuição do fundo público em meio a tal "cabo de força", cf. texto de Amaral (2017).

[17] O setor público cresceu substancialmente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Tal Programa foi acompanhado da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010), que possibilitou a permanência de parte dos estudantes, com perfil de baixa renda, na Universidade Pública. Destaca-se, contudo, sua insuficiência, porque os recursos alocados para tal expansão não possibilitaram condições condizentes ao trabalho docente em tais instituições, ainda que concursos públicos tenham sido abertos e tenha efetivamente ocorrido uma expansão do setor público, acompanhado da mudança de perfil discente nas IFES.

permaneceu em um movimento crescente e, também, induzido e fortalecido pelo Estado brasileiro, sendo o Programa Universidade para Todos — PROUNI (BRASIL, 2005) e o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior — FIES (BRASIL, 2001) políticas fundamentais e fundantes para tal crescimento. Data desse período a formação de conglomerados educacionais e a abertura de capital na Bolsa de Valores, associando o empresariamento à monopolização do setor e à financeirização do ensino superior brasileiro.[18]

Os anos 2000 marcam, então, o terceiro momento expansivo dos cursos de Serviço Social, majoritariamente inseridos em IES privado-mercantis e que se utilizam do Ensino a Distância (EaD) como meio privilegiado para tal expansão. Nesse sentido, tivemos uma expansão vertiginosa da área de Serviço Social, especialmente de matrículas em cursos de Serviço Social ofertados a distância.

Nossa área mais uma vez acompanhou o movimento do ensino superior brasileiro: os anos 2000 marcam, então, o terceiro momento expansivo dos cursos de Serviço Social, majoritariamente inseridos em IES privado-mercantis e que se utilizam do Ensino a Distância (EaD) como meio privilegiado para tal expansão. Nesse sentido, tivemos uma expansão vertiginosa da área de Serviço Social, especialmente de matrículas em cursos de Serviço Social ofertados a distância.

Desde a década de 1990, a categoria profissional dos(as) assistentes sociais brasileiros, por meio de suas entidades representativas — Conjunto Conselho Federal de Serviço Social/Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS-CRESS), ABEPSS e Executiva Nacional de estudantes de Serviço Social (ENESSO) — vem demonstrando forte preocupação relativa aos rumos da formação em Serviço Social, visto o crescente empresariamento, acompanhado da utilização do EaD como principal meio de formação dos(as) assistentes sociais no país.[19]

Salienta-se, sobretudo, que para uma formação de qualidade, pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, e com condições adequadas de trabalho docente, é necessário investimento das IES, o que não combina com a expansão predatória do ensino superior no Brasil. Desta feita, o acompanhamento do ritmo de crescimento/redução das matrículas em cursos de Serviço Social — ainda que de forma

[18] Sobre os três processos, que se encontram profundamente imbricados, consultar coletânea organizada por Vale e Pereira (2019), especialmente os capítulos pertencentes à primeira parte.

[19] Cf. dois documentos produzidos em conjunto pelas entidades, com denúncias relativas, especialmente, ao processo de supervisão de Estágio: CFESS/ABEPSS/ENESSO (2010, 2014).

insuficiente — nos auxilia a ter um panorama dos rumos, limites e desafios postos à profissão de Serviço Social, bem como, à formação de tais profissionais que lidam em seu cotidiano de trabalho com questões de ordem muito complexa.

Para tanto, cabe-nos retomar a proposta de perfil profissional, defendida pela ABEPSS e compará-la com o que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando que as IES seguem o que é (minimamente) exigido pelo CNE.

Quadro 1 — Perfis profissionais: construído pela ABEPSS (1999) e aprovado pelo CNE (2002)

Perfil proposto pela ABEPSS (1999)	**Perfil aprovado pelo CNE (2002)**
Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. **Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho**, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. **Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social** (ABESS, 1999, p. 1).	Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Fontes: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (1999) e Conselho Nacional de Educação (2002).

O perfil profissional defendido e aprovado pelo conjunto de cursos de Serviço Social filiados à ABEPSS, na década de 1990, é muito explícito quanto às exigências de formação: o(a) assistente social é um profissional que atua nas expressões da "questão social", mediante políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Ou seja, é um(a) profissional que, para exercer seu trabalho, precisa de políticas públicas, da ação do Estado e sociedade civil.

Na segunda coluna, na qual consta o perfil de profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), há a retirada dos meios fundamentais – as políticas públicas – dos quais o(a) profissional de Serviço Social necessita para exercer seu trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Pois não basta a "[...] capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho". Questiona-se: como realizar tal proposta sem a atuação efetiva do Estado e sociedade civil, o que exige políticas públicas, econômicas e sociais?

Outro limite/equívoco presente em tal perfil profissional proposto e aprovado pelo CNE é a ideia de que os(as) usuários com os quais trabalhamos estariam supostamente fora do "conjunto das relações sociais", com uma influência – tão antiga e arraigada em

nossa profissão – positivista, visto que se coloca para o(a) assistente social tal tarefa: inserir de forma "[...] criativa e propositiva [dos] os usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho" (CNE, 2020, p. 1).

O perfil profissional do(a) assistente social aprovado pelo CNE é o que deve ser, legalmente, seguido pela maioria dos cursos de Serviço Social no Brasil. A adoção do perfil proposto pela ABEPSS, em 1996, é uma escolha político-acadêmica, o que, no contexto abordado, de mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro, torna-se praticamente inviável, especialmente com uma política de nível superior, que aprofunda e utiliza o EaD — mais do que uma "simples" modalidade — como estratégia de expansão mercantilizada do ensino superior brasileiro.

Um processo de contrarreforma do Estado, de retirada e negação dos direitos sociais propugnados pela Constituição Federal de 1988, exige outro perfil de profissional. Um perfil sem formação intelectual crítica e generalista, com uma atuação que tende a ser a de operar a política pública posta em voga pelo governo de plantão: minimalista, que moraliza a "questão social" e suas diferentes expressões e tende a culpabilizar indivíduos e famílias, ou seja, um retorno às nossas raízes positivistas.

O perfil enxuto aprovado pelo CNE relaciona-se diretamente com a necessidade de "baratear custos", em relação a investimentos por parte da IES e, portanto, proporcionar maior lucratividade. Isso significa menor titulação/qualificação docente; robotização do que deveria ser o trabalho artesanal docente; máxima implantação do EaD — mesmo nos cursos categorizados como presenciais[20] —; padronização da formação, com a adoção de apostilas e materiais que "otimizem" ao máximo a certificação discente; ênfase no ensino e praticamente ausência do tripé ensino, pesquisa e extensão na maioria dos cursos. E aqui é importante explicitar: para as IES, trata-se de certificar, de atrair um público consumidor com a máxima facilidade, e não de uma preocupação com o processo efetivo de formação qualificada.

Vale salientar conteúdos centrais enxugados pelo CNE e que se relacionam diretamente com tal imperativo de "otimização" de custos: a) retirou-se do perfil profissional a "formação intelectual e cultural generalista crítica"; e b) extraiu-se qualquer menção ao compromisso com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social, o que não é pouca coisa, mas constitui uma afronta ao que compreendemos como diretrizes ético-políticas para o trabalho profissional.

[20] Em razão de a atual legislação permitir que até 40% da carga horária total de cursos presenciais sejam ministradas a distância. Cf. Brasil (2019).

Tal perfil condiz com o que vimos abordando até aqui: um processo de contrarreforma do Estado, de retirada e negação dos direitos sociais propugnados pela Constituição Federal de 1988, exige outro perfil de profissional. Um perfil sem formação intelectual crítica e generalista, com uma atuação que tende a ser a de *operar a política pública posta em voga pelo governo de plantão*: minimalista, que moraliza a "questão social" e suas diferentes expressões e tende a culpabilizar indivíduos e famílias, ou seja, um retorno às nossas raízes positivistas.

Essa discussão não é nova e, desde meados da década de 1990, entidades da categoria profissional e pesquisadores(as) de nossa área vêm denunciando e alertando para a formação desse novo perfil de assistente social, radicalmente distinto do que a categoria de assistentes sociais construiu como proposta de formação e trabalho profissionais. Tal processo, portanto, vem sendo acompanhado politicamente de forma cuidadosa, ainda que, no campo da pesquisa, seja necessário avançar para conhecer melhor e de forma mais detalhada como vem se materializando tal perfil no cotidiano de trabalho, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Com base em tal problematização, que relaciona o perfil profissional x condições de formação profissional x mercantilização/financeirização do ensino superior brasileiro, consideramos significativo apresentar ao público leitor o movimento de expansão e retração de matrículas em cursos de Serviço Social no país, desde o ano de 1995 até agora, o que nos possibilitará problematizar a formação no período atual, de pandemia do Coronavírus.

A título de conclusão — expansão e retração de matrículas em cursos de Serviço Social: elementos para pensar os rumos da formação profissional em períodos pandêmicos[21]

Cabe destacar que nessas quase três últimas décadas, assistimos a um crescimento sem igual da profissão: em 2009, éramos cerca de 80.000 assistentes sociais no país.[22] Dez anos depois, em 2020, segundo informação no site do CFESS, "[...] o

[21] As reflexões contidas na 3ª parte do presente artigo foram parcialmente publicadas no capítulo O ensino superior brasileiro privado-mercantil e a expansão via Ead no pós-2003: análise das matrículas em cursos de Serviço Social, publicado no livro organizado por mim e pelo docente Ney Luiz Teixeira de Almeida. Cf. Pereira e Almeida (2020).

[22] "Somos, no Brasil, cerca de 82.000 assistentes sociais ativos, o segundo maior contingente mundial, só superado pelos EUA – com 150 mil profissionais – em um total de 500.000 assistentes sociais no mundo, conforme a International Federation of Social Workers (FITS)" (IAMAMOTO, 2009).

Brasil tem hoje aproximadamente 190 mil profissionais com registro nos 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), um em cada estado".[23]

Atualmente, o curso de Serviço Social, segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior 2018, é o 5º maior curso de Graduação à Distância,[24] atrás de cursos tais como Pedagogia, Administração, Contabilidade e Gestão de Pessoas: dentre o total de 2.056.511 matrículas em cursos de Graduação de EaD, os cinco maiores cursos respondem por quase a metade das matrículas (BRASIL, 2018). Enquanto no presencial, cabe ressaltar, o curso de Serviço Social não apresenta participação significativa, estando ausente dentre os cinco maiores cursos de graduação (cf. tabela 1). Ou seja, trata-se de um curso muito procurado na modalidade de EaD e, pouco, na modalidade presencial.

Tabela 1 — Cinco maiores cursos de graduação EaD e presenciais por matrícula — 2018

Cursos de graduação EaD	Matrículas	Cursos de graduação presenciais	Matrículas
1º - Pedagogia	478.103	1º - Direito	862.972
2º - Administração	221.602	2º - Administração	433.241
3º - Contabilidade	132.401	3º - Engenharia Civil	302.032
4º - Gestão de pessoas	98.838	4º - Enfermagem	291.602
5º - Serviço Social	86.447	5º - Pedagogia	269.787
Total de matrículas – 5 maiores cursos EaD	1.017.391	Total de matrículas – 5 maiores cursos presenciais	2.159.634
% de matrículas – 5 maiores cursos EaD	49,5%	% de matrículas – 5 maiores cursos presenciais	33,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação (2018).

Conforme viemos analisando e acompanhando sistematicamente os dados relativos ao ensino superior brasileiro, com enfoque no curso de Serviço Social, apreende-se um movimento de retração das matrículas no referido curso, nos últimos anos, sobretudo, nos cursos privados presenciais, seguido dos cursos ofertados na modalidade de EaD, o que apresentaremos a seguir. Destaca-se que esse fenômeno

[23] Cf. http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes Acesso em: 10 jul. 2020.

[24] Em 2009, o curso de Serviço Social ofertado na modalidade de EaD ocupava a 3ª posição (em número de matrículas) dentre os dez maiores cursos de graduação ofertados a distância, atrás de Pedagogia (286.771 matrículas) e Administração (228.503 matrículas), conforme o Censo do Ensino Superior 2009 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 14).

de retração de matrículas — especialmente as matrículas em cursos presenciais — ocorreu de forma geral, nos demais cursos.[25]

Na tabela seguinte (Tabela 2), apresentamos as matrículas em cursos de Serviço Social, distribuídas por matrículas em cursos presenciais privados, presenciais públicos e aqueles ofertados via EaD. Os dados foram extraídos das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (INEP/MEC). Quanto ao recorte temporal, extraímos os dados conforme os anos iniciais e finais dos governos Cardoso, Lula, Dilma e Temer (somente o ano inicial).

As matrículas em cursos presenciais privados em Serviço Social, nos governos Cardoso (1995-2002) quase dobraram (taxa de crescimento de 80%), enquanto as matrículas em cursos presenciais públicos obtiveram crescimento de 15,5%. Já nos governos Lula (2003-2010), os dados são bem mais expressivos: as matrículas em cursos presenciais privados cresceram 161%, enquanto aquelas nos cursos presenciais públicos tiveram taxa de crescimento de 35,7%. Percebe-se, portanto, o efeito das políticas implementadas no período, de indução do Estado na abertura de vagas privadas por meio do PROUNI e FIES e, por outro lado, um crescimento importante de matrículas em cursos públicos de Serviço Social, o que se relaciona diretamente com a implantação do REUNI (BRASIL, 2007), o PNAES (BRASIL, 2010) e a Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Nos governos Dilma (2011-2016), chama atenção a diminuição de matrículas em cursos presenciais privados, com uma redução de 7,2%. Já as matrículas em cursos presenciais públicos obtiveram um pequeno aumento (3,3%). Enquanto as matrículas em cursos presenciais privados obtiveram redução, as matrículas em cursos de Serviço Social ofertados via EaD cresceram 19,1%.

Entre maio de 2016 e 2018, período em que o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a Presidência da República, houve uma abrupta redução de matrículas nos cursos presenciais privados: de 50.753 matrículas, em 2016, para

[25] Conforme nos revela o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018: "Apesar de o ritmo de expansão na categoria privada revelar desaceleração quanto ao biênio anterior (diminuição de 0,9 pontos percentuais), ele se mostra ligeiramente superior à expansão verificada na categoria pública (diminuição de 1,2 pontos percentuais). Vale dizer ainda que a categoria privada apresenta redução no crescimento entre os biênios 2013/2014 e 2014/2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a, 2018b) e observa um ligeiro encolhimento de 2015 para 2016, dando mostras de recuperação a partir de então. [...] De modo geral, a modalidade presencial responde por 6.394.244 matrículas, ou 75,7% do total, e a modalidade a distância, por 2.056.511, ou 24,3%. Em relação à edição de 2017, as matrículas presenciais encolheram 2,1%, ao passo que as matrículas a distância expandiram 17% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b). Segue válida também para 2018 a proporção indicada recentemente pelo INEP (2019b) de 3 matrículas de graduação a distância para cada 10 matrículas de graduação presencial" (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 32).

35.271, em 2018, uma taxa de redução da ordem de 30,5%. Nos cursos públicos houve também redução, embora bem mais discreta, de 3,4%. E, nos cursos ofertados a distância, a redução foi de 10%.

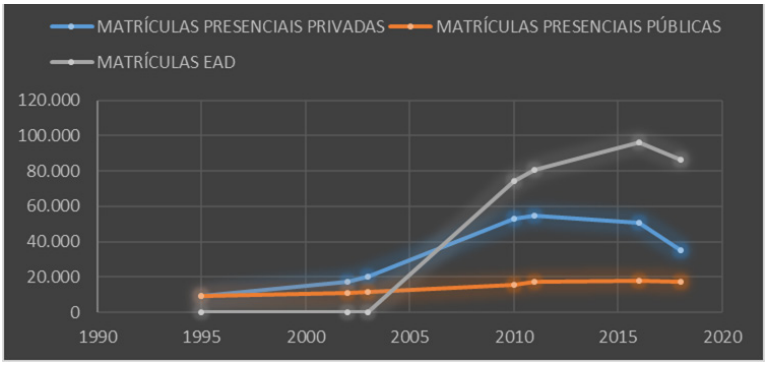
Tabela 2 — Matrículas em cursos de Serviço Social: privados presenciais, públicos presenciais e de EaD, por ano de início/fim de governos FHC, Lula, Dilma, Temer

Ano	Matrículas em cursos presenciais privados	Matrículas em cursos presenciais públicos	Matrículas em cursos EaD
1995	9.567	9.460	0
2002	17.190	10.925	0
2003	20.256	11.701	0[26]
2010	52.848	15.876	74.474
2011	54.710	17.309	80.650
2016	50.753	17.883	96.055
2018	35.271	17.271	86.447

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação (1995, 2002, 2003, 2010, 2011, 2016, 2018).

O Gráfico 1 nos auxilia a visualizar a curva de crescimento e atual queda nas matrículas em cursos de Serviço Social, públicos e privados e, também, nas modalidades presencial e EaD.

Gráfico 1 — Matrículas em cursos presenciais públicos e privados e de EaD — Serviço Social



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Ministério da Educação (1995, 2002, 2003, 2010, 2011, 2016, 2018).

Tal movimento de ampliação com posterior retração das matrículas, especialmente em cursos privados presenciais, nos indica uma tendência de existência de dois perfis profissio-

[26] As matrículas em cursos ofertados a distância estão zeradas nos anos 1995, 2002 e 2003, porque nesse período ainda não havia curso de Serviço Social ofertado na referida modalidade.

A tendência delineada acima, de existência de dois perfis profissionais, merece, pois, ser acompanhada de forma cuidadosa, especialmente durante e após a pandemia do Coronavírus, que nos trouxe, em virtude do isolamento social, uma intensificação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a imposição — diante das condições sanitárias — do trabalho/ensino remoto.

nais radicalmente distintos: um, formado pelos cursos públicos, e, outro, de profissionais formados pelos cursos ofertados na modalidade de EaD.

A tendência delineada acima, de existência de dois perfis profissionais, merece, pois, ser acompanhada de forma cuidadosa, especialmente durante e após a pandemia do Coronavírus, que nos trouxe, em virtude do isolamento social, uma intensificação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a imposição — diante das condições sanitárias — do trabalho/ensino remoto.

Em recente pesquisa com os cursos presenciais públicos e privados de Serviço Social, realizada nas Coordenações de Cursos de todo o país,[27] encontramos alguns importantes achados, que nos ajudam a problematizar a formação em Serviço Social no período da pandemia.[28]

Os dados colhidos nas Coordenações de Cursos de Serviço Social nos revelaram que, ainda que críticos em relação ao ensino remoto, a maioria absoluta dos cursos desenvolveu atividades formativas diversas de Ensino, Pesquisa e Extensão no ano de 2020. Sobre questões relativas ao ensino/trabalho remotos, as Coordenações de Curso nos apontaram limites significativos:

(i) relacionados às disciplinas teórico-práticas (como Estágio e Oficinas): considerando o período da pandemia, inclusive adentrando todo o ano de 2021, serão praticamente 4 (quatro) semestres letivos. Como fica a questão do Estágio Supervisionado em Serviço Social no período?[29]

[27] Indicamos a necessidade premente de mais pesquisas, em âmbito nacional, que possam acompanhar tal movimento e, desse modo, subsidiar ações qualificadas por parte das entidades da categoria profissional que busquem questionar (e qualificar) o processo formativo, cujo impacto se dá exatamente na ponta, em um atendimento precarizado e/ou qualificado aos usuários do Serviço Social.

[28] O texto encontra-se no prelo e será publicado ainda em 2021. Aqui apresentamos de forma breve os achados da pesquisa, o que contribuirá, no presente artigo, para uma maior problematização da formação na atualidade. Para conferir procedimentos metodológicos e resultados, cf. Pereira, Telles e Lopes (2021).

[29] Embora a pesquisa não tenha tido como objeto central a questão do Estágio, alertamos que essa é uma das questões que mais preocupam, a nosso ver, e que já vem sendo discutida pela categoria profissional. Alguns cursos realizaram o estágio remoto desde o início da pandemia, enquanto outros não o reconheceram como possibilidade formativa. Para os primeiros, há a questão relacionada ao fato de que boa parte dos(as) discentes irá realizar estágio remoto em praticamente todo o período de sua formação. Para os que não ofertaram Estágio remotamente, há a paralisação da formação por praticamente 3 a 4 semestres letivos, visto que, sem o Estágio, os(as) discentes não se formam.

(ii) de ordem didático-pedagógica: dificuldades de docentes e discentes com o uso de TIC's, além do que a distância traz de dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem;

(iii) sobre o trabalho docente: especialmente, a exaustão diante do trabalho nas telas e das exigências múltiplas do espaço doméstico associado à "invasão" do trabalho remoto no mesmo;

(iv) maior dificuldade de organização coletiva, limites e "frieza" nas relações interpessoais;

(v) e, por fim, vinculados às condições de piora em relação a aspectos sociais, econômicos e psíquicos de discentes e docentes.

Também obtivemos respostas, ainda que bastante diminutas, que entenderam o momento da pandemia como o de uma "oportunidade", no sentido de novas aprendizagens tecnológicas e de aceitação de um "novo normal".

Outro aspecto que chamou a atenção é que um conjunto relevante de Coordenações de Curso avaliou que, após a pandemia, muitas atividades remotas passarão a fazer parte do cotidiano institucional, em um sistema híbrido (presencial e/ou a distância). Essa tendência tem sido acompanhada por nós e demonstrada no percentual de matrículas de cursos presenciais privados de Serviço Social, que ano a ano vêm em um movimento decrescente. Enquanto, em sentido oposto, apreende-se o movimento crescente de matrículas (que são predominantes, inclusive) em cursos de Serviço Social ofertados na modalidade de EaD, ao passo que os cursos públicos mantêm certa estabilidade. O hibridismo — acelerado em décadas com a pandemia — merece e precisa ser acompanhado por pesquisadores(as) e entidades da categoria, com vistas a apreender quais serão os impactos no perfil de profissionais futuros e, por sua vez, quais as implicações de tal processo para o trabalho profissional.[30]

[30] Cabe salientar, por fim, que, ao abordar o atendimento precário ao usuário de Serviço Social, não imputamos somente à formação desse(a) profissional toda a responsabilidade pela qualidade do atendimento. Faz-se necessário, para um atendimento qualificado, de meios (políticas públicas/serviços sociais) adequados e suficientes para atender à demanda apresentada. Contudo, a forma como responde a tais demandas nos diz muito sobre qual processo formativo vivenciou tal profissional. Nas IES privado-mercantis e que ofertam o EaD, como a máxima é a lucratividade, compromete-se obviamente a formação, com menos docentes, mais robotização, ausência do tripé ensino, pesquisa, extensão, dentre outros requisitos fundamentais para uma formação qualificada. Encerramos, ressaltando que a crítica aqui não é ao(à) discente e/ou a(à) profissional da IES privado-mercantil e/ou de EaD, mas à lógica que permeia todo esse processo: de negação do direito à Educação de qualidade para todos(as) e de mercantilização desta, trazendo fortes implicações tanto para a formação quanto para o trabalho dos(as) assistentes sociais brasileiros.

Referências

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227145, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL — ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, novembro de 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_20160331113816637721O.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL — ABESS. **Diretrizes Curriculares**. Curso: Serviço Social. Documento enviado ao Ministério da Educação e elaborado pela Comissão de Especialistas indicada pela ABESS. Brasília, 1999.

BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25 abr. 2007, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 19 jul. 2010, p. 5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 16 dez. 2016, Edição 241, Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 13 jul. 2001, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Poder Executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 30 ago. 2012, p. 1, Texto Orginal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 – Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 8 jul. 1993, p. 7613. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Poder executivo, Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 11 dez. 2019, Edição 239, Seção 1, p. 131. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL — CFESS/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL — ABEPSS/ EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL — ENESSO. Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social. Volume 1. Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL — CFESS. Código de Ética do(a) Assistente Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL — CFESS. Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social: volume 2. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — CNE. Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Revista Novos Rumos**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 117-126, 2012. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 17 jan. 2021.

IAMAMOTO, M. V. 40 anos da "virada" do Serviço Social no Brasil: história, atualidade e desafios. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2020 ISSN 1980-8518. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/30303/20727>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. 1 ed., 2009, v., p. 15-50. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-20160806040312305745O.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo; Lima, Peru: Cortez; Celats, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 1995. Brasília: INEP/MEC, 1995. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2002. Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2003. Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2009 – Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — INEP/MEC. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488>. Acesso em: 5 set. 2020.

KREIN, J. D., OLIVEIRA, R. V. DE, FILGUEIRAS, V. A. **Reforma trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-REMIR-v-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MASCARO, A. L. et al. Bolsonaro. Margem Esquerda n. 32, **Revista da Boitempo**, 1º semestre de 2019.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1996.

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

PEREIRA, L. D. **Política educacional brasileira e Serviço Social**: da confessionalidade ao empresariamento da formação profissional. Tese (Doutorado em Serviço Social) —Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. **De Serviço Social e Educação**. Uberlândia/MG: Editora Navegando, 2020.

PEREIRA, L. D.; TELLES, A.; LOPES, G. de S. **Formação em tempos de pandemia**: análise das atividades formativas desenvolvidas pelos cursos presenciais de Serviço Social no ano de 2020. 2021. No prelo.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos ultraliberais. In: PEREIRA, L. D., BARBOZA, D. R. (orgs.). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil**: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. Uberlândia: Editora Navegando, 2020.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, T. D.; SILVA, S. P. Nota Técnica – 2020 – Novembro – Número 46 – Diest – Trabalho, População Negra e Pandemia: Notas Sobre os Primeiros Resultados da PNAD Covid-19. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/201110_diest_n_46.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

VALE, A. A. do; PEREIRA, L.D. (orgs.) **O ensino a distância na formação em Serviço Social**: análise de uma década. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2019. Disponível em: http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=3123&promo=7 Acesso em: 7 jul. 2020.

"AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO E AOS QUE NELES SE DESCOBREM E, ASSIM DESCOBRINDO-SE, COM ELES SOFREM, MAS, SOBRETUDO, COM ELES LUTAM"
PAULO FREIRE



1967

PUBLICOU SEU LIVRO "EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE".



1968

PUBLICAÇÃO DE SUA OBRA MAIS CONHECIDA: "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO".

EM 1969, PAULO FREIRE LECIONOU COMO PROFESSOR VISITANTE NA UNIVERSIDADE DE HARVARD.

"GLORIFICAR A DEMOCRACIA E SILENCIAR O POVO É UMA FARSA; DISCURSAR SOBRE HUMANISMO E NEGAR AS PESSOAS É UMA MENTIRA"
PAULO FREIRE



VIAJOU POR VÁRIOS PAÍSES NO TRABALHO DE CONSULTORIA EDUCACIONAL.

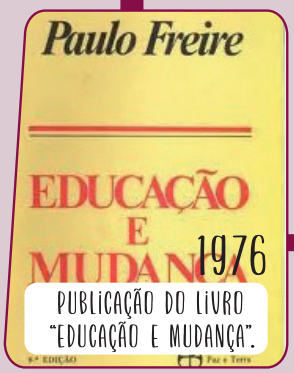


VIAJOU POR VÁRIOS PAÍSES NO TRABALHO DE CONSULTORIA EDUCACIONAL.



1969

FOI CONSULTOR ESPECIAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DAS IGREJAS, EM GENEBRA, NA SUÍÇA.



1976

PUBLICAÇÃO DO LIVRO "EDUCAÇÃO E MUDANÇA".

Créditos: Memorial Paulo Freire – Instituto Paulo Freire (SP) em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAP).

Pandemia e Educação

Caio Antunes[1]
Joana Alice Ribeiro de Freitas[2]
Lênin Tomazett Garcia[3]
Peterson Soares Pessôa[4]

Vivemos o tempo da 4ª Revolução Industrial, da alta tecnologia, da realidade virtual, da inteligência artificial, da interação ser humano-máquina, do pós ou do transumano.[5] Uma nova era de desenvolvimento tecnológico que trará, enfim, realização e plenitude para toda a humanidade.

Quem nunca teve alguma ordem de contato com tal tipo de máxima? Se pensarmos, por exemplo, em algo como a ficção científica (não toda ela, mas principalmente aquela do terceiro quartel do século passado, justamente os apologeticamente denominados "anos de ouro" do "século do automóvel"), vislumbrávamos um futuro de paz (ou luta por ela) possibilitado pela tecnologia.

Mas o próprio movimento (não apenas mercadológico) da ficção científica é, pois, bastante emblemático. Se no período acima referido havia uma esperança de que a tecnologia, enfim, realizaria suas promessas e traria paz e... prosperidade (palavra nada inocente!), no período subsequente (principalmente — e de maneira nada coincidente[6] — a partir da década 1970), esta mesma ficção científica traz um planeta Terra arrasado e praticamente sem possibilidade de vida. Ideologicamente interessante aqui é notar que, se foram os próprios avanços tecnológicos que causaram tal destruição, é também esta mesma tecnologia, desta vez bem utilizada, que nos poderá salvar e redimir.

A questão central aqui, em relação à qual não pode haver dúvida, é que ferramenta, maquinaria, computador, tecnologia, são resultados da ação humana transformadora sobre a natureza, são produtos do trabalho de homens e mulheres, ou são, falando em termos categoriais marxianos, avanços das *forças produtivas* (MARX, 2008).

Tais forças produtivas, contudo, não pairam nem flutuam, mas são circunscritas por *relações de produção* e são justamente tais relações de produção que acabam por determinar a maneira como cada avanço das *forças produtivas* passará a fazer parte da vida social (MARX, 2008).

[1] Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás – FEFD/UFG – e-mail para contato: antunes_caio@ufg.br

[2] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG – e-mail para contato: joanafreitas@ufg.br

[3] Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás – FEFD/UFG – e-mail para contato: lenin@ufg.br

[4] Professor da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP – e-mail para contato: peterson.pessoa@cursos.univesp.br

[5] Há uma já grande produção teórica (em campos inclusive como a filosofia) acerca deste tema, para não falar de centros de pesquisas e laboratórios experimentais, às vezes, em parcerias com universidades, sustentados por vultosas "doações" de filantropos de pura estirpe, como Bryan Johnson, Elon Musk e Mark Zuckerberg.

[6] Lembremo-nos aqui da formulação marxiana sobre a relação entre coincidência e vida social (MARX; ENGELS, 2007).

Falando em termos mais concretos, são determinadas relações de produção que fazem com que, por exemplo, uma ferramenta mais precisa, uma máquina mais eficiente, uma tecnologia de gestão que permite um trabalho mais veloz, etc., em vez de proporcionar à totalidade dos seres humanos uma carga de trabalho menor (permitindo com que todas as pessoas possam trabalhar menos horas e ainda assim produzir as coisas de que a humanidade necessita), expulse do trabalho uma parcela enorme de trabalhadores e trabalhadoras e faça com que a parcela restante trabalhe cada vez mais (ENGELS, 1979).[7]

Mas não estamos aqui falando de quaisquer relações de produção, e sim daquelas que se estruturam no interior do sistema de metabolismo social do capital, mais especificamente em seu modo de produção mais avançado: o capitalismo industrial. E ainda que em nosso dia a dia pululem epítetos pomposos, como "sociedade pós-industrial", "pós-modernidade", ou mesmo "modernidade líquida", o elemento fulcral que ainda move nossa estrutura social — e que estes *slogans* pretendem justamente escamotear — é a relação capital x trabalho que, por sua vez, constitui-se em uma forma histórica da relação direta de mediação entre ser humano e natureza.

Entretanto, e de modo mais preciso, dentro do curto período histórico de *relações de produção* estritamente *capitalistas*, focaremos nossa análise em seu momento atual, que foi definido de modo – infelizmente! – muito feliz por Ricardo Antunes (2020a, p. 20) como "capitalismo *pandêmico ou virótico*". Mas, para adentrarmos adequadamente nas relações entre pandemia e educação, é necessário, antes, fazermos um pequeno excurso teórico-histórico.

"Um trabalho de toda a história do mundo até aqui"

O ser humano não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, de modo que a natureza dada não é imediatamente adequada à especificidade de suas necessidades humanas. A satisfação dessa ordem de especificidade de suas necessidades impõe a necessidade de uma ação transformadora da natureza circundante (MARX, 2004).

Esse processo de transformação, que assegura a passagem do imediatamente natural ao mediadamente humano — aquilo que o velho Lukács (2007, 2012, 2013) chama de "salto ontológico" — chama-se justamente trabalho. Por meio do trabalho é que o ser humano cria algo anteriormente inexistente na natureza e essa criação, o

[7] Isso para não falarmos do desemprego estrutural.

produto de seu trabalho, configura uma espécie de resposta do ser humano a uma necessidade (humana) que impulsionou o próprio processo de trabalho.

Em síntese, o processo de trabalho constitui uma relação de mediação entre o ser humano e a natureza, na qual aquele, por meio de suas mãos, braços, pernas, cabeça e vontade, opera uma transformação sobre esta a fim de adaptá-la às suas necessidades humanas. Ao empreender tal transformação da natureza, o ser humano transforma também a si próprio; quando trabalha, o ser humano é transformado pelo seu trabalho (MARX, 2013).

Para que possa efetivamente "trabalhar" a natureza, o ser humano concebe mentalmente aquilo que ele vai transformar em realidade, depois, pelo processo de trabalho. Ao objetivar, por meio do trabalho, aquilo que estava antes em sua cabeça, no plano ideal, o ser humano acaba por objetivar a sua própria subjetividade, deparando-se, ao fim de seu ato laborativo, consigo próprio na forma de um objeto exterior a si.[8]

De um lado, portanto, são seres humanos singulares que realizam os processos de trabalho ao longo da história da humanidade, mas de outro, esses processos de trabalho individuais combinam-se histórica e socialmente, fazendo do trabalho uma relação necessária e indissociavelmente individual e social. É justamente essa relação que dá origem, inclusive, à própria história humana — os seres humanos "fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram" (MARX, 2011, p. 25).

Por conseguinte, são os avanços dos processos de trabalho socialmente combinados que garantem a humanização dos seres humanos, humanização esta que é, em si e para si, um processo formativo, educacional — obviamente em sentido amplo.[9]

Isso implica que os seres humanos nascem apenas biologicamente, mas não socialmente humanos. A eles é socialmente transmitida toda essa herança humana acumulada ao longo de milhões de anos — "um trabalho de toda a história do mundo até aqui" (MARX, 2004, p. 110).

É por tal razão que cada indivíduo de cada nova geração não precisa reinventar a roda ou redescobrir o fogo, por exemplo, mas pode partir das circunstâncias "assim como se encontram". Justamente por conta desse fato é que se pode dizer que é a articulação histórico-social dos avanços do trabalho que constitui mediadamente o

[8] Parece ser este o sentido da afirmação marxiana segundo a qual "tão logo eu tenha um objeto, este objeto tem a mim como objeto" (MARX, 2004, p. 128).

[9] Sobre esse sentido amplo de educação, ver Lukács (2013) e Mészáros (2005, 2006, 2007).

cerne de tudo aquilo que será transmitido de geração em geração — em síntese: o processo formativo, educacional da humanidade.[10]

O trabalho é uma categoria estrutural, horizontal do ser humano, ou, nas famosas palavras de Marx (2013, p. 261), "perpétua condição natural da vida humana" dos seres humanos. Entretanto, as maneiras como o trabalho se efetiva conjunturalmente, verticalmente, não são de modo algum determinadas pela necessidade absoluta de sua existência.

Em outras palavras: se o trabalho é, na antiguidade clássica, escravo; na Idade Média, servil; na Idade Moderna, assalariado; isso não deriva da necessidade humana de trabalhar, e sim das formas como o trabalho se organiza em cada momento histórico específico. Lukács, partindo dessa noção, assevera que "os seres humanos fazem sua própria história, mas os resultados do decurso histórico são diversos e frequentemente opostos aos objetivos visados pelos ineliminâveis atos de vontade dos indivíduos humanos" (LUKÁCS, 2012, p. 328-9).

Isso significa, em termos históricos, que a efetivação, a realização humana no e pelo trabalho podem aparecer inclusive como processo de desefetivação, de desrealização (MARX, 2004). E, aqui, adentramos o escopo analítico do complexo categorial da alienação.

De início, a alienação do trabalho é o processo social por meio do qual o ser humano que trabalha e o produto de seu trabalho são separados, apartados, alienados, o que implica que o ser humano que produz não tem acesso ao produto de seu trabalho para satisfazer as suas necessidades.

Para podermos apreender pelo menos algumas determinações e desdobramentos, tanto objetivos quanto subjetivos, do processo de alienação do trabalho, precisamos recorrer a um aspecto específico da organização burguesa do trabalho: aquilo que Marx (2004) aborda sob a denominação de os quatro momentos da alienação. Esses quatro momentos têm seu ponto de partida analítico na constatação prática de que o produto do trabalho não pertence ao ser humano que o objetivou.

É a articulação histórico-social dos avanços do trabalho que constitui mediadamente o cerne de tudo aquilo que será transmitido de geração em geração – em síntese: o processo formativo, educacional da humanidade.

O primeiro momento é a alienação ou separação em relação ao objeto do trabalho. O ser humano produz e não usufrui; confecciona e não veste; cons-

[10] Sobre esse sentido amplo de processo formativo/educacional, ver Antunes (2012, 2018).

trói e não habita e, no mais das vezes nunca vai poder habitar. Essa separação em relação ao produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a separação em relação a toda a natureza transformada e humanizada pelo trabalho; separação, em última instância, de todo o mundo tornado humano pelo trabalho (MARX, 2004).

Se o ser humano é alienado e não se reconhece no produto do seu trabalho, isso significa (e com isso já adentramos o segundo momento da alienação) que já está alienado do próprio processo de trabalho, porque o produto do trabalho é apenas o resultado do processo de trabalho. Se o ser humano está apartado do processo de trabalho, isso implica que o ser humano está separado daquilo que o humaniza, que lhe torna humano e, portanto, o diferencia do restante da natureza (MARX, 2004).

Esses dois momentos da alienação se desdobram em mais dois outros momentos e o primeiro deles (em verdade, o terceiro) é a alienação em relação ao seu "ser genérico", ou em relação àquilo que lhe confere a humanidade, à sua característica humana. E, por fim, o quarto momento, o enfeixe cruel dessa dialética é a alienação, a separação, a hostilidade, em relação aos outros seres humanos (MARX, 2004).

Se o ser humano está alienado do mundo tornado humano pelo trabalho, se está alienado daquilo que lhe confere diferenciação em relação às outras espécies animais, se está alienado daquilo que lhe confere humanidade, significa que quando se defronta com outro ser humano, se defronta com outra figura, alienada, que lhe é estranha e hostil (MARX, 2004).

Agora se torna possível compreender mais adequadamente a afirmação marxiana, segundo a qual "tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste" (MARX, 2004, p. 83). Isso é, tal fuga torna-se plenamente compreensível uma vez que o processo de humanização dos seres humanos se efetiva, sob o trabalho alienado, de forma tão desumana.

O complexo social da alienação fratura e inverte o processo de trabalho e acaba por engendrar um processo de humanização desumanizada que remete os seres humanos, tanto individual quanto coletivamente, a processos reificados e, como nos mostra a história recente, cada vez mais bárbaros.

Uma vez compreendidos esses quatro momentos da alienação, realizaremos agora um grande salto histórico para tratar o modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e, depois de sua crise em 1968/73, o surgimento do modelo toyotista (PINTO, 2013; HELOANI, 2007; FARIA, 2004; GOUNET, 1999)[11], para justamente in-

[11] Importa enfatizar que é exatamente o esgotamento de um modelo de organização do trabalho que engendra o outro (ALVES, 2011; PRAUN, 2016).

dicar que é a grande crise do modelo taylorista/fordista que marca, no plano fenomênico, a deflagração da "crise estrutural do capital" (MÉSZÁROS, 2006).[12]

O taylorismo/fordismo — aqui tratados como um binômio — caracteriza-se por uma produção em larga escala e por uma organização dita racional, ultraparcelada e hierárquica do trabalho. De um lado, a gerência "científica" e, de outro, trabalhadores e trabalhadoras; a uns a concepção, a outros a execução — a separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* gramsciano (GRAMSCI, 1968, p. 7).

Tais modelos (tayloristas/fordistas e toyotistas) engendraram modelos de concepção, organização e realização de educação escolar. Basta pensarmos, por exemplo, na organização físico-espacial de uma escola, no seu currículo, nos seus horários de funcionamento etc. e nas modificações que tais aspectos foram sofrendo a partir do fim da década de 1980.

No fim da década de 1960, por razões que extrapolam os limites deste artigo, o modelo taylorista/fordista entra em uma crise profunda. Das alternativas tentadas em vários lugares do mundo, a que se "universaliza" é a empreendida nas fábricas de automóveis Toyota — daí a nomenclatura toyotismo (PINTO, 2011).

Se antes havia enormes linhas de montagens, com trabalhadores e trabalhadoras executando uma ínfima parte de uma dada mercadoria, no toyotismo, as pessoas trabalham por times, equipes, em pequenas células, às vezes, operando duas, três ou quatro máquinas diferentes ao mesmo tempo (GOUNET, 1999). Se antes era a velocidade da esteira que determinava o ritmo de trabalho, hoje o ritmo é determinado por demandas, por metas, ou pela cor das luzes (verde, laranja e vermelha) nas células de trabalho (ANTUNES, 2015; HELOANI, 2007).

A anterior superespecialização do trabalho torna-se agora "polivalência". A fábrica, antes rígida e verticalizada, aparece agora como mais horizontal e mais democrática. Aliás, nem mais trabalhadores e trabalhadoras há, são colaboradores e colaboradoras, associados e associadas, parceiros e parceiras.

Outra característica importante é que nas fábricas tayloristas/fordistas se produzia em uma escala gigantesca uma variedade muito pequena de mercadorias. Sob o toyotismo, passa-se a produzir uma variedade imensa de mercadorias com uma quantidade muito pequena, definida *just in time* pelo mercado.

[12] Cabe também a indicação de que o processo de deflagração da "crise estrutural do capital" constitui o substrato daquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo (ANTUNES, 2015) e; no plano ideológico/filosófico, daquilo que comumente se denomina de pós-modernidade (HARVEY, 1989). Para mais detalhes sobre este ponto, ver Antunes (2013) e Antunes et al. (2016).

Da mesma forma como o trabalho é o elemento central da vida humana e de sua sociabilidade, de modo que complexamente se desdobra e mediadamente determina todos os aspectos da vida social de homens e mulheres, também, tais modelos (tayloristas/fordistas e toyotistas) engendraram modelos de concepção, organização e realização de educação escolar. Basta pensarmos, por exemplo, na organização físico-espacial de uma escola, no seu currículo, nos seus horários de funcionamento etc. e nas modificações que tais aspectos foram sofrendo a partir do fim da década de 1980.

Mas o processo de crise do modelo taylorista/fordista e de gestação do modelo toyotista de organização do trabalho, que se dá a partir dos anos de 1968/73, inaugura, como afirmamos acima, aquilo que Mészáros (2006) chama de crise estrutural do capital.

Para apreendermos o que faz dessa crise algo distinto das anteriores, temos que nos deter sobre quais foram, ao longo dos últimos séculos, as principais saídas empreendidas pelo sistema do capital para superá-las — que, diga-se de passagem, estas nunca cessaram de ocorrer, uma vez que o capital vive de crise em crise.

No século XIX, Marx e Engels apontaram essas saídas como sendo a destruição de grandes quantidades de forças produtivas e a conquista de novos mercados (ENGELS, 1979; MARX; ENGELS, 1999). No século XX (e centraremos nossas análises aqui), Mészáros aponta estas como sendo a intensificação das taxas de exploração do trabalho e a guerra, ou, em suas próprias palavras: "guerra se falham os métodos 'normais' de expansão" (MÉSZÁROS, 2006, p. 1001).

Do ponto de vista da intensificação das taxas de exploração do trabalho, se o capital já necessita normalmente intensificar crescentemente a exploração do trabalho, em momentos de crise, essa intensificação alcança proporções devastadoras. Atualmente, por exemplo, cada vez menos pessoas trabalham cada vez mais, produzindo uma enorme quantidade de mercadorias com uma vida útil cada vez menor. E essa troca incessante e cada vez mais veloz de mercadorias, produzidas sempre com "qualidade total", mas que quebram tão logo suas "garantias" se encerrem — produzidas, obviamente, a partir de um trabalho hiperexplorado (ANTUNES, 2005) — se enfeixa o círculo daquilo que Mészáros chama de "produção destrutiva" (MÉSZÁROS, 2006).

Para podermos compreender a guerra como saída para o capital em crise, é preciso tomar como ponto de partida o fato de que foi unicamente com a Segunda Guerra Mundial que o capital conseguiu reunir condições para reverter as catastróficas quedas das taxas de lucro ocasionadas pela violenta crise de 1929.[13]

[13] Recordemo-nos que os assim chamados "anos de ouro do capitalismo" são exatamente os 20 anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial.

É apenas uma guerra de proporções mundiais que consegue criar as condições para o capital reverter suas crises de proporções também mundiais, porque as guerras mundiais do passado:

> *1. "desmaterializaram" automaticamente o sistema de incentivos (determinando um deslocamento dos "incentivos econômicos" para a "auto-renúncia" e o "idealismo", tão caros a alguns defensores e apologistas do sistema em dificuldade), ajustando simultaneamente, dessa forma, o mecanismo de "interiorização" por meio do qual a legitimação permanente da ordem vigente é realizada com sucesso; 2. repentinamente, impuseram às massas um padrão de vida radicalmente mais baixo, aceito voluntariamente dadas as circunstâncias de um Estado de emergência; 3. com idêntica rapidez, ampliaram radicalmente a margem de lucro, anteriormente deprimida; 4. introduziram um elemento vital de racionalização e coordenação no sistema como um todo (racionalização que, graças às circunstâncias excepcionais, não ficou circunscrita aos estreitos limites de todas as racionalizações, que respondem diretamente às necessidades exclusivas de produção e expansão do capital); 5. e, por último, mas não menos importante, forneceram um imenso impulso tecnológico à economia como um todo de forma generalizada (MÉSZÁROS, 2006, p. 1002-3).*

Mas mesmo uma crise como a de 1929, por mais devastadora que tenha sido (principalmente em termos humanos), pôde ser resolvida dentro dos limites do capital; a Segunda Guerra Mundial criou as condições para que o capital superasse sua crise sem implodir como sistema de metabolismo social, isto é, sem deixar de ser capital (MÉSZÁROS, 2006).

A crise estrutural do capital é aquela no interior da qual o sistema do capital enfrenta seus limites absolutos de autorreprodução. Em outras palavras, adentramos a partir de 1968, ainda segundo Mészáros (2006), em uma crise de proporções muito maiores e mais profundas do que as de 1929 e, na medida em que a intensificação das taxas de exploração do trabalho é algo comum e contínuo, mas insuficiente, apenas uma guerra de proporções mundiais poderia novamente reunir as condições para uma saída dessa crise fundamental.

A crise na qual estamos mergulhados já há mais de 50 anos é estrutural, porque o sistema do capital está decapitado da única saída eficiente — pelo simples fato de que uma guerra mundial hoje destruiria por completo todo o planeta e, com ele, a humanidade e também o capital. Mesmo a proliferação de pequenas guerras que temos presenciado ultimamente não é capaz de criar a confluência de fatores que uma guerra de proporções mundiais cria (MÉSZÁROS, 2006).

Além das implicações práticas já apontadas da crise estrutural do capital, há outra, muito cara à apologética neoliberal. Em virtude de o capital não estar mais em condições de garantir sequer as conquistas e direitos trabalhistas duramente arrancados no passado, isso aparece, no plano da política, dentre outras muitas possibilidades, sob a falácia do "Estado mínimo" (FARIA, 2009). Falácia porque o Estado é mínimo apenas para o trabalho e para os aspectos sociais (educação pública, saúde pública, previdência pública) e máximo para o capital — todo o imenso processo de ataque aos direitos trabalhistas, no Brasil e no mundo, se sustentam sobre essa base material (ANTUNES et al. , 2016).

Retomando, então, um ponto anteriormente indicado: a crise estrutural do capital fornece o substrato material do próprio neoliberalismo como receituário. Somente se compreende adequadamente muitas das facetas do neoliberalismo a partir das dificuldades fundamentais que o capital enfrenta por conta da crise estrutural na qual está atolado para além do pescoço (ANTUNES, 2013).

Não é preciso muita perspicácia para imaginar que essa forma insana de produção conduz à exaustão dos limitados recursos naturais de nosso planeta, à geração de uma imensa quantidade de lixo (MÉSZÁROS, 2006) e, como vivemos atualmente, à eclosão desta terrível pandemia (ANTUNES, 2020a).

"Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades"

Em meio a todo esse conturbado processo surge aquilo que se convencionou chamar de "uberização do trabalho". Em primeiro lugar, esse termo, que é algo mais amplo do que o uso de apenas um aplicativo de transporte de passageiros e também não é novo (FREITAS; ANTUNES, 2021).

Uberização do trabalho está tanto relacionada ao uso de plataformas digitais para conectar quem precisa trabalhar com o trabalho quanto às várias consequências que traz para o trabalho, bem como para os trabalhadores e trabalhadoras, principalmente a partir da grande intensificação do uso dessas plataformas digitais no momento em que vivemos (FREITAS; ANTUNES, 2021; ANTUNES, 2019, 2020b).

Em outras palavras, pode-se dizer que a uberização do trabalho consiste em um duplo movimento: em primeiro lugar, no uso das plataformas digitais (tecnologias físicas), para mediar a execução do trabalho; e, em segundo, em uma nova tecnologia de gestão – ou seja, outra forma de gerir o trabalho enquanto tal, que cria uma forma de contratação por demanda. Se há aí alguma novidade é que, no período

de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, esse crescimento foi sobremaneira intensificado.

Outro aspecto importante é que "uberização" não é apenas sobre os aplicativos de transporte, ou mesmo de entrega de produtos, mas sobre muitos outros tipos de trabalho que também têm sido "uberizados". São professores e professoras, *personal trainers*, médicas e médicos, empregados domésticos e empregadas domésticas, entre outros, que estão lecionando, atendendo, transportando ou entregando, enfim, trabalhando por plataformas.

Um aspecto bastante complexo é que, para muitas pessoas, tanto com trabalhos regulares (até com carteira assinada) quanto desempregadas, o trabalho por plataformas digitais apareceu como uma forma de complementação de renda, ou mesmo como alternativa ao desemprego.

Se olharmos para como é o trabalho na atualidade, não será difícil perceber a enorme influência das chamadas "tecnologias de base microeletrônica". Há não muitas décadas, os computadores entraram nas instituições e empresas (basta se lembrar dos filmes da década de 1980), seguidos pelos telefones celulares. Tudo isso acabou por trazer uma série de impactos no trabalho das pessoas, inclusive com a promessa de que o uso dessas tecnologias diminuiria a sobrecarga de trabalho.

Hoje, os chamados *smartphones* trouxeram o mundo todo para dentro de nossas casas, para a palma de nossas mãos, mantendo-nos conectados de manhã, de tarde, de noite ou de madrugada, na mesa, na cama ou no banheiro. Mas trouxeram também o trabalho, a qualquer hora e em qualquer lugar, fazendo praticamente desaparecer a barreira entre o tempo de trabalho do de não trabalho.

Mesmo nesse terreno, precisamos entender que não se trata de uma novidade. A tecnologia é tão necessária ao modo de produção capitalista, desde o seu nascimento, que poderíamos dizer que lhe trouxe ao mundo e, até hoje, garante sua sobrevivência. Só não podemos nos esquecer de que o capitalismo, como um vampiro, alimenta-se do sangue do trabalho, suga a vitalidade de homens e mulheres, rouba a saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras para viver (MARX, 2013).

Olhando mais de perto, isso tudo o que a pandemia e o isolamento social impulsionam pode ser pensado a partir do chamado modelo toyotista de organização do trabalho: maior flexibilização das relações, horizontalização das hierarquias, polivalência nas tarefas, além do uso das já mencionadas tecnologias de base microeletrônica.

Mas "flexibilização", "horizontalização", "polivalência" são palavras pomposas para dizer, na verdade: perda de direitos, precarização, intensificação do trabalho. Esse palavrório cínico, contudo, não para por aí. *Startup* e *coworking* (falta de condições de abrir seu próprio negócio?), *downsizing* (demissões?), proatividade e

resiliência (mascarar um ambiente de trabalho abusivo e violento?), associados e associadas, colaboradores e colaboradoras (não são trabalhadores e trabalhadoras?) e o provável campeão de todos: o empreendedorismo.

Antes de tudo, desenvolvendo-se mais nos países dependentes e periféricos, em outras palavras, países pobres e sem oportunidades dignas para sua população trabalhadora, o empreendedorismo é um poderoso canto de sereia que esconde o desemprego, oculta a perda de direitos, maquia a desigualdade e chama atraso social de "inovação".

Em meio a toda essa "liberdade de escolher o próprio horário de trabalho", o "patrão ou patroa de si próprio" é, na verdade, um empregado ou uma empregada de si próprio que, caso engravide, adoeça, se machuque, ou sofra um acidente, verá o quanto realmente é empresária ou empresário. Falando sem rodeios: o empreendedorismo é uma ideologia, e das fortes, e a sua força vem de uma realidade que só oferece emprego se for sem vínculos, sem direitos e sem segurança, apenas com metas, pressão e cobranças.

Não existiria, ainda assim, nenhuma vantagem no trabalho por aplicativos? A resposta só vai ser sim se a escolha for entre esse tipo de trabalho ou o desemprego! Mas aí, então, não é vantagem; é desespero. Todas as vantagens ficam para os donos dos aplicativos. E não pode haver nenhuma ilusão, o patrão é o aplicativo — funcionando em um celular e a partir de um plano de dados pagos pelo próprio trabalhador ou trabalhadora. Enfim, fica a cargo do "patrão de si mesmo" criar suas próprias condições de trabalho e, obviamente, arcar com os custos disso.

Não é de se espantar que trabalhadores e trabalhadoras expostos a condições de trabalho tão aviltantes e precárias tenham impactos profundos também em suas condições de saúde. Vemos uma massa de trabalhadores e trabalhadoras usando tecnologias extremamente avançadas, com alto teor de complexidade, mas pedalando uma bicicleta alugada, sem marchas, em qualquer tipo de terreno, sob qualquer tipo de condição climática, ou se revezando entre dar aulas em ambientes improvisados, com pacotes de dados insuficientes e instáveis, e cuidar da casa e/ou da família — questão que atinge homens e mulheres de formas bastante distintas (NOGUEIRA, 2004, 2011).

A tão falada "liberdade para escolher o próprio horário de trabalho", para as pessoas que têm como única fonte de sobrevivência o trabalho por aplicativo, restringe-se a poder escolher que horas do dia ou da noite iniciarão suas jornadas de 12 a 16 horas diárias e que se estendem, muitas das vezes, para os sete dias da semana.

Durante essas jornadas exaustivas, os "colaboradores e colaboradoras" estão expostos a diferentes formas de adoecimento (algumas das quais, inclusive, já estavam em declínio) e de acidentes de trabalho, que, aliás, deixam de ser reconhecidos como

tal, e, mesmo se forem assim reconhecidos, como não há legislação protetiva, passa a ser indiferente se um determinado acidente é considerado de trabalho ou não.

Em relação às formas de adoecimento, é óbvio que estas variam a depender de uma série de fatores, entre eles, o próprio histórico individual do trabalhador ou da trabalhadora, mas é muito importante frisar que, independentemente da forma de manifestação individual dos adoecimentos e acidentes (de trabalho), estes mantêm íntima relação com a forma como o trabalho é desenvolvido. E se cabe ao trabalhador ou à trabalhadora, individualmente, garantir suas próprias condições de trabalho e lidar com as consequências (físicas e psicológicas) desse trabalho, ainda mais quando não há vínculo empregatício formal, este é mais um elemento de pressão e, portanto, de adoecimento.

Para aquela pequena parcela da população que tem condições de não sair de suas casas, existe um imenso contingente de trabalhadores e trabalhadoras entregando as compras de supermercado, farmácia, restaurante, livraria, etc., tudo comprado pela plataforma, na segurança do seu lar.

Mais uma vez, não se pode perder de vista que o trabalho por plataforma já existia e crescia rapidamente no mundo todo e também no Brasil. Contudo, se o contexto de pandemia apenas intensificou algo que já estava em franca expansão, nada indica que isso irá se reverter após o fim desse processo.

A uberização do trabalho, com o seu canto de sereia, ao falar de liberdade, flexibilidade, trabalho sem patrão, tenta, na verdade, atrair trabalhadores e trabalhadoras para a informalidade, para a precariedade, para o trabalho sem direitos. No entanto, não podemos culpar os trabalhadores e trabalhadoras que veem nesse tipo de trabalho a chance de ter uma renda ou mesmo de melhorar um pouco de vida. O que precisa ser entendido é o que esse tipo de trabalho causa para a classe trabalhadora, suas condições de trabalho, sua saúde, enfim, sua vida.

Mas não nos enganemos, *"mutato nomine de te fabula narratur"* ["a fábula te quadra, basta trocar-lhe o nome" (HORÁCIO, 2011, p. 24)] – ou, numa tradução livre, "sob outro nome, a fábula refere-se a ti". Refere-se a nós![14]

Um professor ou professora que utiliza seu próprio aparelho celular, em sua casa, com seu plano de dados, para filmar suas aulas (sejam elas de língua portuguesa, inglês, sociologia, educação física, dança, yoga, lógica, etc.) e as transmite por qualquer aplicativo, está sob intenso processo de uberização do trabalho.

Além disso, com a pandemia, tão logo passaram a gravar suas aulas, muitos(as) destes(as) professores e professoras tiveram que assinar documentos

[14] Horácio está a ironizar e criticar duramente o avarento em uma de suas sagazes *Sátiras*.

que transferiram a propriedade dessas aulas gravadas para as empresas para as quais trabalhavam.

Um dos resultados mais imediatamente mórbidos disso é aquele de um semestre letivo "ministrado" por um professor morto — literalmente — no Canadá. Já um possível resultado, bem mais próximo de nossa realidade atual, seria a demissão de professores e professoras tão logo suas empresas "contratantes" tenham montado um banco completo de aulas gravadas.

A uberização do trabalho, por fim, estabeleceu um novo patamar para o "tempo socialmente necessário" (MARX, 2013, p. 272) da reprodução do capital. Isso implica que, mesmo que venhamos a conseguir superar toda essa situação, os patamares de exploração, intensificação e precarização do trabalho postos pela pandemia não recuarão após seu fim.

Triste dialética essa de nossos tempos... O século XXI é capaz de congregar inteligência artificial e escravidão real, tecnologia de ponta e condições de trabalho típicas da Inglaterra do século XIX (com suas jornadas de mais de 14 horas diárias, baixíssimos salários, condições insalubres, explosivo número de acidentes de trabalho, muitos fatais, etc.). E nesse "museu de grandes novidades", na brilhante síntese de Cazuza, esta imensa tragédia humanitária, por conta das circunstâncias econômicas, políticas e culturais, postas pela pandemia e pelo isolamento social, é, *para o capital*, extremamente vantajosa e, por isso, muitíssimo bem-vinda.[15]

Mas o que fazer diante dessa dura realidade? A resposta pode até parecer fora de moda, mas se chama *resistência*. É fundamental que aqueles e aquelas que trabalham diretamente por plataformas digitais consigam perceber que as dificuldades enfrentadas para a realização de seu trabalho não são meras casualidades, muito menos simples questões individuais, mas, sim, problemas coletivos, sociais.

É central também a compreensão de que aquilo que impacta diretamente os trabalhadores e trabalhadoras uberizados passou a definir as bases materiais de toda relação de trabalho sob "o sistema de metabolismo antissocial do capital" — em mais uma síntese bastante feliz de Antunes (2020a).

Uma vez que se trata de questões sociais, é também preciso compreender que apenas como classe teremos condições de enfrentar toda esta difícil situação. A situação de nosso tempo é a barbárie; e barbárie não se assimila, se combate. Por isso, o imperativo de nosso tempo só pode ser rumarmos para além do capital!

[15] Sobre isso, ver o aterrador livro de Susan George (2002), uma "ficção" — baseada em ampla pesquisa teórica — na qual a autora antevê a eliminação de um terço da população mundial para assegurar "a manutenção do capitalismo no século XXI" — aliás, o sugestivo subtítulo do livro.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores associados, 2012.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Caio. Trabalho, alienação e crise estrutural do capital: bases do receituário neoliberal. In: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza.; NAVARRO, Vera Lucia (Orgs.). **O avesso do trabalho**. Vol. III. São Paulo: Cortez, 2013, p. 353-66.

ANTUNES, Caio; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca; FREITAS, Joana Alice Ribeiro de; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. O tripé Vilipendiador do Trabalho: reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização. In: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza; NAVARRO, Vera Lucia (Orgs.). **O Avesso do Trabalho**. São Paulo, Expressão Popular, vol. IV, 2016, p. 429-445.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios de afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020b.

CAZUZA; BRANDÃO, A. O tempo não para — ao vivo. Intérprete: Cazuza. In: CAZUZA. O poeta não morreu. [S. l.]: Universal, 2000. 1 CD. Faixa 5.

ENGELS. Friedrich. Esboço de uma crítica da economia política. In: **Revista temas de ciências humanas**. Tradução: Maria Filomena Viegas. São Paulo: Ciências Humanas, n. 5, 1979, p. 1-29.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**: uma crítica da teoria geral da administração. Vol. 2. Curitiba: Juruá, 2004.

FARIA, José Henrique de. **Gestão participativa**: relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, Joana Alice Riberio de; ANTUNES, Caio. "Alegria"? A uberização do trabalho e a saúde do trabalhador e da trabalhadora. In: VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de et al. (Orgs.). **Saúde do Trabalhador em tempos de desconstrução**: caminhos de luta e resistência. Rio de Janeiro: Cebes, 2021, p. 239-44 – no prelo.

GEORGE, Susan. **O relatório Lugano**: sobre a manutenção do capitalismo no século XXI. Trad. Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2002.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. Tradução: Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1989.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2007.

HORÁCIO. **Sátiras**. Tradução: António Luís Seabra. São Paulo: Edipro, 2011.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 225-245.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. I. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. II. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **O Trabalho duplicado**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A máquina automotiva e suas partes**: um estudo das estratégias do capital na indústria de autopeças. São Paulo: Boitempo, 2011.

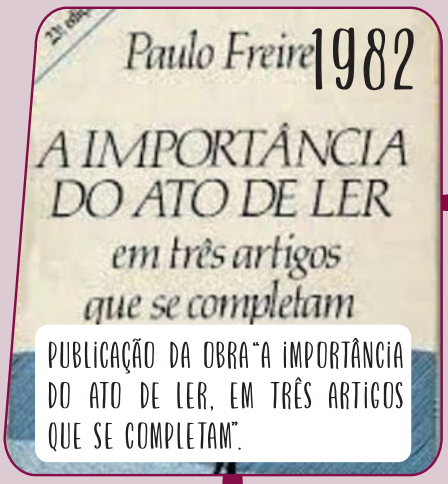
PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRAUN, Luci. **Reestruturação produtiva, saúde e degradação do trabalho**. Campinas: Papel Social, 2016.

STAR Wars – episódio IV: uma nova esperança. Direção: George Lucas. Produção: Gary Kurtz. Roteiro: George Lucas. Intérpretes: Mark Hamill, Harrison Ford, Carrie Fisher, Peter Cushing, Alec Guiness. São Francisco: Lucasfilms, 1977. 1 DVD (121 min.), color.



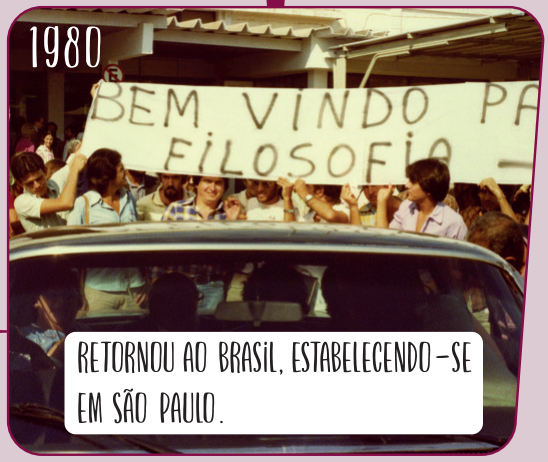
"NÃO É NA RESIGNAÇÃO, MAS NA REBELDIA EM FACE DAS INJUSTIÇAS QUE NOS AFIRMAREMOS"
PAULO FREIRE



PUBLICAÇÃO DA OBRA "A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER, EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM".



FOI SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO, NA GESTÃO DE LUIZA ERUNDINA.



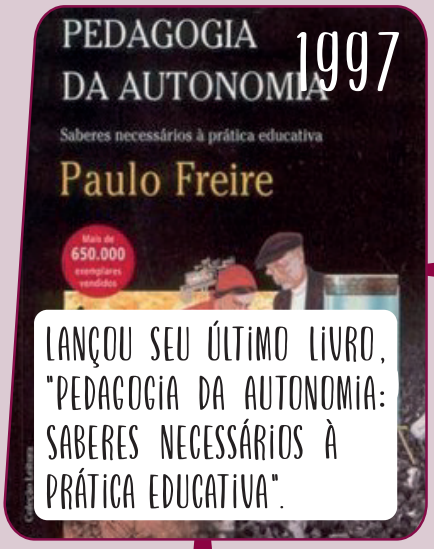
RETORNOU AO BRASIL, ESTABELECENDO-SE EM SÃO PAULO.



CRIAÇÃO DO INSTITUTO PAULO FREIRE.

"O EDUCADOR SE ETERNIZA EM CADA SER QUE EDUCA"
PAULO FREIRE





1997

LANÇOU SEU ÚLTIMO LIVRO, "PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA".



1997

FALECEU EM 2 DE MAIO DE 1997.

É O BRASILEIRO COM MAIS TÍTULOS DE DOUTOR HONORIS CAUSA – 41, AO TODO –, DE DIVERSAS UNIVERSIDADES, ENTRE ELAS, HARVARD, CAMBRIDGE E OXFORD.

Créditos: Memorial Paulo Freire – Instituto Paulo Freire (SP) em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAP).

América Latina e o popular: reflexões (IM)pertinentes

Roberta Traspadini[1]

¿Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real maravilloso?
(Alejo Carpentier)
...
Les hablo de lo que les hablé siempre: de ese gigante desconocido, de estas tierras que balbucean, de nuestra América fabulosa.
(José Martí)

O presente texto é um exercício dialógico sobre a centralidade da memória e da história na recuperação das resistências à hegemonia mercantil na América Latina. No passado e no presente, os povos quando perdem não são absolutamente derrotados. É dessa herança que se mantém viva, como pensamento e linguagem das resistências, que devemos municiar o presente como processo vital de projeção do futuro.

A pergunta geradora que baliza nosso exercício é: *o que o passado da América Latina, ainda presente em nosso cotidiano, tem a nos ensinar sobre existência, resistência e subversão? Em que medida as práticas de resistências, os discursos ocultos presentes na história oral e a continuidade de processos seculares de sublevação às ordens hegemônicas de cada época no nosso continente, tornam camponeses, quilombolas e povos indígenas, na história das revoluções latino-americanas, sujeitos potentes ainda por serem reconhecidos nos projetos políticos das esquerdas partidárias e intelectuais orgânicas do continente?*

Essas perguntas partem de uma construção epistêmica concreta: a da centralidade do marxismo na educação popular (EP) latino-americana e da possibilidade dialógica com o pensamento decolonial sobre a colonialidade do saber e do poder. Importante dizer que tal possibilidade dialógica ocorre sempre que não se subjugue ou aniquile a explicação das mediações de primeira ordem na órbita do domínio do capital, isto é, a relação capital-trabalho ontem e hoje e a centralidade da terra na dinâmica geral de reprodução ampliada do capital.

Utilizaremos como elemento reflexivo a experiência dos enredos/desfiles (imagens) e das narrativas presentes nas músicas das escolas de samba *Beija Flor, Unidos do Tuiuti e Estação Primeira da Mangueira*, como elos conectores sobre o pensar tanto o que fomos, como o que somos. Entendemos de antemão que, ainda quando

[1] Latino-americanista, Educadora Popular e Economista de formação universitária. Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (UFSC) e Relações Internacionais (UNILA). Coordena os grupos de pesquisa e extensão: Saberes em Movimento: a luta por terra e trabalho na América Latina (UNILA). Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (UFES). Possui um canal no Youtube, em que debate diversos temas, muitos deles presentes neste texto: https://www.youtube.com/channel/UCsSE4ytD3ip28WupWDXL5sA.

hospedem um conjunto complexo de contradições, os carnavais reiteram a esfera cotidiana da história popular, nos termos de Heller (1993), da produção de Conjuntividades. Portanto, representam, a partir da cultura popular, uma experiência de educação como revanche que somente se torna emancipatória, se demarcada por um projeto societário, mas nem por isso deixam de ser rebeldia, subversão e contestação à ordem despótica e genocida do capital.

O presente texto é um exercício sobre o processo de construção do pensar junto, do revisar percursos e refazer perguntas a partir de outros pontos de interlocução até então desconhecidos.

Quiçá, ao voltarmos a perguntar como algo presente no cotidiano da criança que desperta para conhecer o mundo — via ajuda dos(as) que a acompanham —, sejamos capazes de assumir, com humildade, o pouco que sabemos do muito que ainda temos que apreender sobre o desterrar de nossa história. Está aberto o convite na espera de que seja aceito e que, ao fazerem chegar a mim as observações, o "bom combate" e as reflexões que daqui possam resultar, eu também consiga me refazer, como sujeito coletivo nessa trajetória de aprendizagem. Afinal, do que se trata é de *hacer camino al andar!*

O antes e o depois da construção da América Latina

A história da América Latina anterior à invasão está repleta de experiências vivas de um passado cujos modos de produção discrepavam, e muito, da lógica mercantil da acumulação de capital ora vivida. A memória e a história estão sequestradas e precisam ser recuperadas no levante coletivo de entendimento sobre a importância atual do passado na construção do devir.

O *memoricídio* (BAEZ, 2010) é uma situação complexa que exige explicitar a hegemonia capitalista como predatória, espoliadora em suas diferentes fases e herdeira de uma história recente — apenas três séculos — que não tem origem no nosso continente, porém, ao chegar aqui (século XV) demarca todo tipo de violência e violação cometidos ao longo de mais de cinco séculos sanguinários contra os povos, a natureza e os demais seres vivos.

A ciência, a espiritualidade, a ontologia e a cultura, tanto no Sul do continente, como no Norte, passando pela região Central, demarcavam outros referenciais da relação entre seres humanos e natureza. A invasão instituiu muitas tragédias. Entre elas, a morte do nosso reconhecimento sobre quem somos, como nos forjamos ao longo do tempo e como, a partir de nossa criatividade inerente ao meio em que

vivemos, fomos capazes de superar as adversidades e construir mundos altamente desenvolvidos no plano da produção, armazenagem e até edificação de cidades.

Reconhecer nosso desconhecimento[2] sobre a história do território e da territorialidade[3] latino-americana ao longo de seus processos metabólicos de constituição de uma diversidade de modos de produções, bem como o sentido político, cultural e social que dessas aprendizagens derivam, significa entender um vazio forjado, fruto de um apagamento intencional e da produção de muitas mentiras como verdade. Este é o primeiro exercício sensato para aqueles e aquelas que, no desejo de uma pedagogia emancipatória, aprendem o papel da historicidade, processualidade e revanche presentes em nosso cotidiano de luta e resistência continental.

Entre os povos da Mesoamérica (LEÓN-PORTILLA, 1992) e dos Andes (ROSTOROVSKI, 1999), o Sol figurava como entidade máxima da relação entre o viver e o devir. O ritmo do calendário era dado pelo estudo meticuloso do céu e dos astros. As atividades empíricas de múltiplos cultivos combinados tinham os ciclos da Lua e os giros do Sol como referências centrais sobre o sentido de ciência e a produção da consciência coletiva. Conhecer o cosmos para produzir uma visão de totalidade sobre o movimento contínuo da vida: eis a tônica originária da cosmovisão.[4]

A terra e o trabalho vinculado a ela também recebiam tons diversos a depender do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que as conformavam. A produção coletiva, o exercício comum de estabelecimento de re-

[2] Dito desconhecimento é originado por duas situações inerentes à luta de classes: por um lado, pelo apagamento instituído como estratégia violenta de dominação inerente à lógica da invasão colonial. Por outro, devido a uma dificuldade latente no campo crítico de estabelecer diálogos, aprendizagens e não fechar-se no perigoso campo das verdades absolutas. Divergir não é igual a invisibilizar, preterir, aniquilar. No entanto, esta tem sido uma tônica muito presente no campo crítico latino-americano. O que gera uma dupla determinação violenta que deve ser tomada em conta.

[3] No presente texto, trabalharemos com a perspectiva de territórios como sendo: "produto da ação do homem sobre o espaço e, entendendo que a sociedade capitalista se constitui a partir das relações de classe — desiguais e contraditórias — a produção territorial materializar-se-ia pelas relações de poder entre as classes, entre seus projetos hegemônicos e suas formas de resistência. Configuram-se aí os campos do poder (...), permitindo, assim, observações, representações e análises dessas relações, que são tanto de poder, como de classes sociais" (BORTOLIM; SOUZA, 2020).

[4] Na linha das disputas e incompreensões das mais variadas sobre o tema, cabe reforçar que neste trabalho, a centralidade da cosmovisão e dos saberes populares dos povos "originários" da América Latina se soma às perspectivas de José Carlos Mariátegui, José María Arguedas (ambos de Peru), José Revueltas (México), Julio Mella e Fernando Ortíz (Cuba), Eric Williams e CRL James (Trinidad e Tobago). A cosmovisão demarcada pelos modos de produção de resistências na América Latina que conseguiram superar o tempo, sublevar a ordem hegemônica e conduzir muitos processos de "digna rabia" no continente. O que pode gerar um estranhamento aqueles com propensões mais dogmáticas, mas que resulta bastante instigante se pretendemos entender as determinações das resistências na centralidade do conhecimento da terra, das ervas e da produção de valores de uso em meio à preponderância do valor de troca. Destaco ainda que meus referenciais teóricos se encontram diretamente vinculados à aprendizagem dessas experiências vivenciadas na América Latina. Do México ao Paraguai, quanto mais nos vinculamos às lutas cotidianas dos povos, mais aprendemos tanto o papel da teoria, como a necessidade vital de colocá-la em reflexão à luz do nosso tempo e da diversidade que o compõe.

partimentos da terra para complementar e agregar, de forma combinada, as diversidades das produções, as trocas mediadas por outras características que não a do acúmulo de riquezas e, não menos importante, as cidades, os poderes e as deidades que instituíam outra lógica sobre o viver coletivo.

Ciro Flamarion Cardoso (1981), uma das principais referências brasileiras acerca da centralidade do pensamento, do estudo e aprofundamento da história da América Latina, reitera que, mesmo com todo tipo de problema de documentação, tamanha a destruição, os registros arqueológicos, de peças, cerâmicas, entre outros, expressam que as civilizações do continente datam de 40 mil anos a. C. Além disso, reitera que o início da domesticação de plantas no continente ocorreu entre 8.000 a 7.000 anos a. C. Em 2.000 a. C. já eram generalizadas as práticas agrícolas das aldeias no continente na diversidade de sua composição de um extremo a outro da região.

Infelizmente nossa lógica de pensar a vida, a ciência, de instituir a racionalidade europeia como única verdade passa pelas ideias dominantes vencedoras e com tendências universais irradiadas desde a Europa ao longo da história moderna. Nisso, os decoloniais, como Mignolo (2008) e Quijano (2005), têm absoluta razão. A colonialidade do saber e do poder europeus sobre a construída e materializada dominação da América Latina institui uma ideia limite de conhecimento difícil de ser combatida e, pior, complexa inclusive na forma-conteúdo, com que nos aproximamos para entender os mundos pré-invasão, dados os referenciais e conceitos utilizados. Somos ocidentais na elaboração e, como consequência, economias dependentes replicadoras de uma lógica que não questiona o saber, ao contrário, o reproduz e corrobora no interior dos próprios grupos, dando força a todo tipo de tirania na construção de estereótipos criados sobre as raças-etnias, as classes e os gêneros.

No entanto, se há a primazia desse tipo de colonialidade é porque venceu um modo de produção que, ao aniquilar os demais e torná-los reféns de seu *modus operandi*, mantém viva a produção material mercantil de riqueza, cuja tônica é a apropriação privada dos meios de produção e dos frutos do trabalho alheio, seja ele na condição de escravidão, servidão ou de liberdade condicionada ao capital (MARX, 1989; MARINI, 2005; BAMBIRRA, 1978). E isso, ainda hoje, é bem explicado pelo pensamento marxista geral e latino-americano em particular. A nosso ver, ainda não surgiu uma construção teórica capaz de superar a reflexão analítica acerca da nossa formação social e histórica e as tarefas revolucionárias delas decorrentes, a ponto de deixar o marxismo para trás como referência de práxis no continente e no mundo.

Como reitera Eric Williams (2012) em *Capitalismo & Escravidão*, é necessário compreender a primazia da condição econômica sobre as demais. A escravidão

como substância concreta da transição ao capitalismo em seu caráter de violência estrutural. Lembra ainda Williams de todas as escravidões, dos povos das assim chamadas *Índias Ocidentais*, dos povos da África e dos povos pobres da Europa. A escravidão no plural como demarcação de uma estratégia e tática de dominação com fins mercantis originários da predadora condição de produção de valor. De tal forma que, na América Latina, a escravidão colonial dos povos indígenas e povos africanos é o que demarca o racismo que acompanhará a escravidão. Como variável mercantil de acumulação originária e de capital, o racismo inerente à escravidão, ao condicionar homens e mulheres negros e indígenas "como menos" para poder explorar e espoliar mais, reitera a lógica de dominação vigente.[5]

Na construída América Latina, o racismo contra os povos originários foi associado, posteriormente, ao racismo contra os povos africanos trazidos de maneira violenta, na mesma tessitura cruel também utilizada contra os pobres da Europa. Nos termos de Williams (2012, p. 34):

> *A escravidão no Caribe tem sido identificada com o negro de uma forma demasiado estreita. Com isso deu-se uma feição racial ao que é basicamente um fenômeno econômico. A escravidão não nasceu do racismo: pelo contrário, o racismo foi consequência da escravidão. O trabalho forçado no Novo Mundo foi vermelho, branco, preto e amarelo; católico, protestante e pagão.*

O que temos no território denominado de latino — uma construção de um consenso realizada após muita guerra de resistência — é a riqueza na produção coletiva, que demarca uma história que começa nos tempos de culturas avançadas, diversas e, em muitos momentos, em guerras de expansão, domínios e sucessão. Os mundos dos maias, dos povos andinos, dos mapuches, dos guaranis, dos aymara, etc. são heranças de um DNA social que nos remete à produção de vida para além da lógica do capital, com um ritmo de tempo e da colheita extremamente desenvolvidos, se o ponto de referência for a recente história da Europa das bárbaras guerras de conquistas.

Em termos populacionais, apesar do *memoricídio*, computa-se aproximadamente 15 milhões de habitantes na Mesoamérica, outros 10 milhões nos Andes, mais 5 milhões no Sul e outros 5 milhões no Norte do continente. Eram povos altamente avan-

[5] O livro de Silvia Federicci (2017), **O calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva, nos dá uma excelente trajetória das histórias de resistências na Europa em meio à transição do feudalismo ao capitalismo. Isso, a nosso ver, combina com a posição de Williams de reiterar o caráter multifacetado da violência escravista-racial.

çados na arte de sobreviver, criar, antever e produzir novos horizontes de vida, a partir da história das superações de cada tempo histórico percorrido (CARDOSO, 1982).

O estudo cuidadoso de fontes honestas, apesar de vinculadas às coroas, como foi o caso de Bartolomé de las Casas (1999) e Bernardino de Sahagún (1995), revela o espanto com tamanhas destrezas para a ciência, o comércio, a cultura e a beleza dos povos originários, primos, do continente que se tornou primeiro americano, posteriormente latino. Ao darem ao continente invadido o nome de seus primeiros relatores (Américo Vespúcio, Cristóvão Colombo, etc.) e agregarem a origem das línguas dominantes europeias como a derivação do que viria a ser entendido como cultura superior, avançada — as culturas derivadas do latim (espanhol, português e francês)—, a riqueza originária do nosso continente foi responsável por um duplo movimento: 1) permitir a transição na Europa do feudalismo ao capitalismo (o que Marx caracterizou como a acumulação originária e a teoria da colonização) e; 2) reproduzir, no continente, a dinâmica europeia de apropriação violenta sobre as culturas, os fazeres e as práxis originárias. Via cooptação e coerção, a depender das forças de resistências travadas contra o saqueio, a pilhagem, as torturas, os estupros e a diversidade das cargas virais originadas das guerras metropolitanas europeias demarcadoras de territórios coloniais, fez-se o movimento de transição da história própria do território para a morte de sua alteridade (DUSSEL, 1994).

No momento das invasões havia povos avançados em edificações, políticas, ciências, sobrevivências e guerras. O nauátl nas descendências maias, o quéchua nas ramificações andinas, os guaranis e seus entroncamentos históricos com uma diversidade de etnias, davam o ritmo da concepção de território e da produção de territorialidade nesses povos. A diversidade, a complementariedade e a reciprocidade faziam-se cotidianas.

Um exemplo notório desta condição desenvolvida e o impacto que gerou nos invasores foi retratado no mural de Diego Rivera (pintado entre 1929 a 1935 no palácio nacional da Cidade do México), com o título *El mercado de Tlatelolco*[6], tema que aparece nos registros de Cortéz, Sagún e De las Casas.

No Caribe, seus povos originários cultivavam diversas sementes, pescavam, coletavam e produziam cerâmicas associadas ao ouro, à prata e ao cobre. O barro e os demais minerais em fusão corroboravam o tempo da criatividade associado ao tempo livre, a depender da geografia física na qual estavam inseridos os grupos.

Antes de ser América Latina, nosso continente vivenciou Abya Yala, Pachamama[7] e demais derivações culturais presentes na diversidade colorida do território da cor *del maíz*, de *las papas*, de *las llamas,* dos Trópicos aos Andes e destes ao centro do continente.

Figura 1 — "El mercado de Tlatelolco", de Diego Rivera



Fonte: revista mexicana Arqueología, n. 47 (2012).

Mas por que recuperar uma história aparentemente tão distante? Se seu passado foi destruído, e sua recuperação passa por desterrar os soterramentos naturais e artificiais constituídos pelos dominadores sobre os povos dizimados, o que há de educativo, como povo, nisso? O que de uma história indígena, camponesa e posteriormente negra no continente tem a nos ensinar em plena era da supremacia cinza das cidades, de dominação branca e terrivelmente sanguinária na violenta constituição de estereótipos sobre quem éramos e quem nos tornamos?

A educação e a cultura popular como espaços-tempos dos gritos

América Latina do presente é a síntese diversa de muitos movimentos processados em uma história que, apesar de violenta, segue germinando sementes de rebeldia, resistência e sobrevivência ainda quando impere a lógica mais avançada de liberdade mercantil e fraternidade burguesa, inerentes à desigualdade estrutural que a constitui.

A cidade de Cusco mantém presente e viva a história dos Andes, tanto nas indumentárias coloridas das mulheres oriundas do campo, como na cultura que expressam com seus pensamentos, cujas linguagens passam longe do espanhol, assentando-se no *quéchua*. O mesmo vale para a Cidade do México e a Cidade da Guatemala.

A modernidade dos carros estadunidenses, da hegemonia do latifúndio externo sobre as terras e os povos, vinculados à supremacia do Estado de direito contra os

[6] Para saber mais sobre Tlatelolco e sua importância como centro político e comercial da região Mesoamericana, ver: https://tlatelolco.inah.gob.mx/.

[7] Para uma aproximação ao estudo do significado histórico desses termos, ver os textos de Elaine Tavares (IELA/UFSC), disponíveis em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala> e <https://iela.ufsc.br/povos-originarios/noticia/povos-andinos-reverenciam-pachamama>.

povos, habitam muitos mundos que na velocidade do roubo do tempo pode passar, aos desavisados, despercebida. Há muitas linguagens faladas derivadas do *nauátl*. Estas vinculam-se de forma harmoniosa às cores artesanais do tecer contemporâneo da cultura maia e materializam, entre as pirâmides do Sol, da Lua, estendendo-se até a pirâmide do Jaguar.

Na Guatemala, a descoberta recente da megalópole e da pirâmide de sete níveis revela nosso desconhecimento sobre quem fomos. Como se a história dos nossos povos tivesse começado com a invasão. Em realidade, a invasão, a partir de 1492, demarca a transição entre o que fomos (diversos povos e seus respectivos modos de produção) e o que nos tornamos (colônias e posterior economias dependentes).

Ante o *memoricídio*, a aceleração do roubo do tempo que gera tremores por dentro e por fora de nossos corpos, é preciso revelar as histórias não contadas pela história oficial, a fim de inspirar a transpiração coletiva da resistência no continente. Como manifesto no enredo de samba da Mangueira em 2019, que fez ecoar um grito honesto sobre a história como revanche, ao dizer a todos os cantos do mundo, em meio às cores de seus gigantes carros alegóricos:

> *Mangueira, tira a poeira dos porões/Ô, abre alas pros teus heróis de barracões/Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões/São verde e rosa as multidões/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato/Brasil, o teu nome é Dandara/E a tua cara é de cariri/Não veio do céu/Nem das mãos de Isabel/A liberdade é um dragão no mar de Aracati/Salve os caboclos de julho/Quem foi de aço nos anos de chumbo/Brasil, chegou a vez/De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.*

A imagem e semelhança de Cristo, na figura de um homem negro repleto de balas encarnando a história do Brasil e da América Latina, apresenta-se como revanche ao trazer para o presente o passado vivo das explorações e opressões vividas por nossos povos no continente.

O mais importante é que a revanche discursiva e imagética do grito veio na forma e no conteúdo da arte engajada, em meio a um período grotesco de golpe, de intensificação das políticas de assassinato em massa e de uma falta de orientação geral da esquerda sobre o que estava, de fato, ocorrendo no Brasil. De forma que o enredo da Mangueira e as imagens estabelecidas com este nos permitem, na emoção e na ira do momento vivido, nos sentirmos representados ante o vazio. Isso é politicamente simbólico.

Entre tantos debates possíveis sobre o papel da arte e dos artistas, em plena execução das políticas intensificadas de erosão formal do direito trabalhista

Figura 2 — Mangueira traz Jesus Cristo jovem, negro e morador de favela



Fonte: Lacerda (2020).

E desta, a compreensão sobre o papel da cultura e da Educação Popular (EP) para o pensamento crítico e o conhecimento científico não neutro. Uma ode à luta, à contestação, ao não temer. Fora Temer! Sim, foi golpe!

e dos serviços públicos, a Mangueira nos brindou, no grito estético da beleza popular, a esperança presente na digna raiva. E desta, a compreensão sobre o papel da cultura e da Educação Popular (EP) para o pensamento crítico e o conhecimento científico não neutro. Uma ode à luta, à contestação, ao não temer. Fora Temer! Sim, foi golpe![8]

Ainda sobre a América Latina e a cultura popular, cabe reforçar que a história da fusão violenta entre América e África no presente de um passado colonial que insiste em sobreviver exige outra reflexão sobre as histórias negadas que têm a ver com as revoluções contínuas, as contestações rebeldes e as subversões efetivadas ao longo do tempo das dominações. Isso significa voltar a fazer perguntas sobre o

[8] O Debate do Golpe exige uma reflexão profunda sobre o papel dos governos do PT nos golpes anteriores e invasivos cometidos pelos EUA sobre Honduras, em 2009, e Paraguai, em 2012. E o retrato geral da cartografia social dos golpes na América Latina merece um aprofundamento coletivo. Sobre o tema, ver: Ronsenmann, Marcos Roitman. Por la razón o la fuerza. Historia de los Golpes de Estado, Dictaduras y Resistencia en América Latina. México: Siglo XXI Editores, 2019.

território da produção dessa arte, dessa música, por exemplo, "qual a história do Morro da Mangueira?".

Inicialmente conhecido como Morro do Telégrafo, sua história narra a história da constituição da cidade do Rio de Janeiro antes e depois da abolição e, na falta de terra, os lugares que caberiam ser ocupados por esses homens e mulheres negros, alforriados, sem terras. O morro, sua alvorada, seus cantos e lamentos, na real visão privilegiada da cidade maravilhosa, narra a história da exclusão do direito à moradia, à cidade, às condições dignas de sobrevivência.

Ao tirar "a poeira dos porões e abrir alas para os heróis dos barracões" relata, na invisibilidade da história oficial, a real história da produção material da riqueza capitalista que os(as) relega à condição de "ninguéns", para parafrasear Eduardo Galeano (2002). Mas é o samba, como a voz do morro, o rei dos terreiros imperante, que ecoa para milhões de brasileiros e que aparece como revanche na história cotidiana, marcadamente oral.

A sociedade mercantil corrompe, coopta e gera comorbidades, mas não é capaz de destruir as sementes dos gritos. E é isso que faz da cultura popular uma semente potente de EP rumo à emancipação. O carnaval pictórico das Sapucaís dimensiona um fragmento de um tempo, cuja totalidade empreendida na forma de trabalho coletivo é muito maior. Ou seja, a riqueza apresentada em poucos minutos de desfile é o resultado de um trabalho coletivo diário, realizado ao longo de um ano inteiro, tecido por uma ampla maioria de homens, mulheres e crianças da comunidade. Isso é expressivo e precisa ser reforçado: por mais que o capital dite as regras do jogo, insista em ser o parâmetro da avaliação do que é belo e correto, o povo apresenta sua revanche nas composições das roupas, das músicas, das alas — em especial das baianas —, da batucada, do mestre-sala e da porta-bandeira.

É a expressão concreta do que Agnes Heller define como conjuntividade no estudo, na narrativa da história, sempre em disputa. Nos termos de Heller (1981, p.70):

> *"Agora mesmo", "agora", "estando agora", e Conjuntividade constituem os diversos presentes da historicidade. Os presentes de "agora mesmo" e "estando agora" (com seus correspondentes passados – passado relativo a "agora mesmo", início relativo a "estando agora") ainda não trazem à tona a necessidade quer de historiografia, quer de filosofia da história. A exigência por entender a história e as indagações suscitadas por esta necessidade pertencem ao "agora" e a conjuntividade da historicidade o que, em parte, significa a consciência das alternativas (pessoais e sociais) e da responsabilidade que pessoas e grupos sociais devem ter ao decidir e ao*

agir. Conjuntividade enquanto responsabilidade compartilhada pressupõe a possibilidade de interpretar valores, de modo harmonioso com as exigências do presente histórico.

Esse passado composto pelas múltiplas histórias — dos povos africanos no continente na condição de sujeitos escravizados —, somado às histórias dos povos indígenas em cativeiro e do apagamento a que são submetidos os brancos europeus pobres, endividados e criminalizados, está na estrutura condicionante do nosso passado colonial. E narra, na atualidade, a história a ser apreendida como o relato de experiência, o manual de sobrevivência dos nossos povos a todo tipo de extermínio instituído.

A América Central, enquanto território de disputa via capital comercial das grandes navegações, demarca as guerras europeias entre Inglaterra, França, Espanha, Holanda e Portugal. É talvez o espaço-tempo mais presente das disputas territoriais europeias. A centralidade de sua posição geográfica, tanto na liga entre o Norte e o Sul do continente, como na expropriação dos recursos minerais transferidos à Europa, explicita um ambiente latino de guerras europeias. Isso significa dizer que as revoluções francesa e inglesa (industrial) foram sentidas e propagadas de forma intensiva a partir do centro do continente.

Os jacobinos franceses, liderados por Robespierre, na luta pela democracia e liberdades formais mercantis, originada pela condição política estruturada a partir da primazia da economia, foram acompanhados dos jacobinos negros do Haiti, que tinham como expoente L´Ouvertour. Líder este que precisa ser reconhecido na tessitura potente de sua envergadura histórica. O Haiti, colônia francesa, foi responsável pela primeira guerra de independência no continente — ocorrida em 1804 — que, no entanto, não figura na nossa memória e história como constitutivos do processo originado do lado além-mar.

Valeu para Robespierre e Danton o mesmo destino bonapartista que teve Toussaint L´Ouvertour: a morte via assassinato. Os primeiros na guilhotina, este último de fome, em cativeiro. Todos eles traídos pelo jogo estratégico de uma suposta aliança libertária entre operários e burgueses, que após 1795 seria formalmente liderada por Bonaparte.

Esse ignorar/desconhecer, cujo ocultamento evidencia a manutenção de uma ordem que deve ser abalada, nos é muito caro, no momento de recuperar a história das resistências. No Haiti, foi o conhecimento do território, das plantas, a manutenção dos próprios idiomas originais, somados à fusão com a cultura invasora, que culminaram em experiências de rebeldia contestatária fabulosas. Makandhal, Tou-

ssainte L´Ouvetour, Dessalines, Cecíle Fatiman, são alguns importantes expoentes de uma trajetória que narra a potência dos quilombos como resistências na América Latina (JAMES, 2017).

Dos morros da América, das Cordilheiras Andinas e ao longo das costas do Pacífico e do Atlântico, pulsam lutas e histórias de resistências. Estas são movimentos de produção de congruências vitais, em meio ao tumulto da violência da propriedade privada sobre a terra e os corpos dos sujeitos, que pedem passagem para viver e reviver sua ancestralidade no continente.

Em 2018, a Escola de samba Beija Flor ecoou o grito dos povos indígenas do continente interpelando a história oficial ao dizer:

> *Oh pátria amada, por onde andarás?/Seus filhos já não aguentam mais!/Você que não soube cuidar/Você que negou o amor/Vem aprender na beija-flor/Ganância veste terno e gravata*
> *Onde a esperança sucumbiu/Vejo a liberdade aprisionada/Teu livro eu não sei ler, Brasil!/Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir embora/Feito um arrastão de alegria e emoção o pranto rola/Meu canto é resistência/No ecoar de um tambor/Vêm ver brilhar/Mais um menino que você abandonou.*

A construção da nação, ao ocorrer em paralelo com a destruição da diversidade e a criminalização de determinados grupos sociais, como os povos originários, negros e camponeses, demarca a potência de se dar centralidade, na forma gigante de um carro alegórico, ao indígena. Esse debate em plena era de reconsideração das demarcações das terras indígenas, de retrocesso nas ocupações de terras e de fermentação política sobre as reformas que necessitam ser executadas para o País não sucumbir a uma crise generalizada, somente comprovam o metabolismo histórico das elites que operam no continente de manter seu poder a ferro e fogo.

O indígena posto no centro de um importante carro alegórico, como no desfile da Mangueira de 2014, é uma forma educativa de ressignificar os sentidos e as consciências sobre a vida e o meio em que vivemos. Uma sociedade que aprendeu a ver-se como menos, a negar suas origens, tende a ver beleza, sem refletir sobre seu significado substantivo. Há um sequestro do pensamento e da razão, que torna a sensibilidade endurecida, vazia e sem sentido.

Dos morros da América, das Cordilheiras Andinas e ao longo das costas do Pacífico e do Atlântico, pulsam lutas e histórias de resistências.

Ouvir essas vozes como reitera Krenak (2020, p. 6) é recuperar uma historicidade que desconhecemos, pois:

Figura 3 — Desfile da Mangueira no Carnaval 2019



Fonte: Del Cueto (2019).

> *Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.*

O que o carnaval interpela — em meio às contradições que o abrigam — na figura central do Cristo negro (Mangueira) e do líder indígena que interpela a Nação que o rejeita (Beija-Flor; Mangueira) é a construção de uma nação que aniquilou do imaginário coletivo a diversidade e instituiu no mesmo uma pretensa ideia, no interior da classe trabalhadora, de melhores e piores em relação à ordem oficial. Isso aniquila a compreensão da identidade baseada no projeto de classe, a partir do encontro em unidade dos ninguéns em toda sua tessitura diversa.

Sem dúvida, a história do carnaval se mescla com uma diversidade de processos que, no interior do popular, conjugam, confirmam e corrompem o protagonismo desde a dinâmica do mando de quem paga. Os donos do carnaval precisam ser diferenciados dos produtores e das produtoras dessa cultura popular. Enquanto os primeiros pagam para aparecer, os segundos gritam para sobreviver e do grito fazem

a cor da resistência. O carnaval apresenta-se como uma expressão concreta de contradições entre a cultura do dinheiro e a cultura popular.

Também exala reflexão política o desfile efetivado pela Paraíso do Tuiuti no mesmo ano (2018) com a pergunta: *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?* Acaso a história do Preto Velho, dos caboclos, na América Latina não nos remete a outras histórias para além das contadas no adestramento efetivado pelo cristianismo-colonialismo-capitalismos-escravismo? Em outras palavras, a figura do Preto Velho não é reiterada como o lugar do perigo, do terror, do medo que precisa ser reproduzido como verdade?

Figura 4 — Desfile de protesto da escola Paraíso de Tuiuti no Carnaval de 2018



Fonte: Martín e Bedinelli (2018).

Com a construção de uma ideia criminosa sobre a figura do Preto Velho, habitam histórias diversas que precisam ser resgatadas na sua diversidade. O papel das parteiras, das curandeiras, das benzedeiras, por exemplo, que, na história oficial, aparecem como sem conhecimento, bruxas a serem caçadas, são processos formais de um criminoso ato educativo societário contra determinados corpos. Na educação popular, ao contrário, essas experiências, passadas de geração a geração, na dimensão de ciência e consciência próprias da história cotidiana, conformam uma memória/história de homens e mulheres guardiões da rebeldia, da resistência, da subversão. A educação popular como tempo-espaço da construção, manutenção, perpetuação de saberes e conhecimentos que subsidiam a história das resistências na América Latina. Isso não

significa tornar o popular sagrado. Mas tampouco é profano. É da dialética do desenvolvimento, demarcada pelas revanches históricas que, no bojo das contradições, as experiências de educação popular devem ser tomadas. Estas se somam a outras tantas experiências de resistências. Mas não devem seguir preteridas, subsumidas e subestimadas pelo campo crítico.

Para os sujeitos do popular, a terra demanda outro sentido de compreensão sobre o trabalho e a vida, em que são dados passos distantes da concepção mercantil. É a vitória do valor de uso em plena sociedade do valor de troca. A cosmovisão que não deve assustar o marxismo da filosofia da práxis é um exemplo do papel da particularidade na totalidade da luta de classes em cada tempo histórico. Para aprender, é necessário não temer e, na limpeza própria da ancestralidade negra, exigir a retirada da toxidade colonial empreendida por séculos sobre nosso pensar, agir e vivenciar.

Para os sujeitos do popular, a terra demanda outro sentido de compreensão sobre o trabalho e a vida, em que são dados passos distantes da concepção mercantil. É a vitória do valor de uso em plena sociedade do valor de troca.

Cabe a reflexão no exemplo dessas experiências manifestas no samba, a herança negra e indígena da América Latina, do papel que tem a cultura e a EP na história das resistências da América Latina. Nesse sentido, mais do que conclusões, o que faremos agora de maneira breve é apontar elementos analíticos sobre como conceber a EP no percorrer histórico da questão social na América Latina, que jamais deixou de ser agrária, camponesa, indígena e quilombola. Na mesma linha da magistral análise de Roberto Schwarz, é necessário desconstruir os estereótipos montados contra nós como povos bárbaros e o Ocidente como civilizado (2014, p.14):

> *A figura caricata do ocidentalizante, francófilo ou germanófilo, de nome frequentemente alegórico e ridículo, os ideólogos do progresso, do liberalismo, da razão, era tudo formas de trazer à cena a modernização que acompanha o Capital. Estes homens esclarecidos mostram-se alternadamente lunáticos, ladrões, oportunistas, crudelíssimos, vaidosos, parasitas, etc. O sistema de ambiguidades assim ligadas ao uso local do ideário burguês como uma das chaves do romance russo pode ser comparado àquele que descrevemos para o Brasil.*

As caricaturas estão presentes como força motriz da nossa história oficial. Elas ocupam nossos corpos e sentidos e orientam, em grande medida, nosso quefazer profissional. Ou não somos racistas, preconceituosos, e, em certa me-

dida, educados, educadas, para negar ou rotular o diferente como "ser menos"? Essa pergunta não tem a intenção da ofensa, mas da revisão crítica e coletiva que rompe o silêncio e põe em movimento a autocrítica coletiva sobre nossos limites até então não superados. Caso não o façamos, seguiremos reproduzindo um discurso muito distante de nossa prática concreta como seres sociais atuantes nos territórios.

Afinal, se, *as ideias dominantes são as ideias dominantes de cada época*, nos termos de Marx e Engels (2009), então, para que darmos outro sentido educativo ao que até então tivemos como hegemônico, é necessário reforçar o contraponto da história, trazendo à luz as trajetórias de resistências dos vencidos.

É necessário destruir os muros efetivados com sucesso contra nós, como povo. E estabelecer, no seu lugar, pontes dialógicas de aprendizagens que nos reintegrem no processo de produção do sujeito coletivo da classe.

Pegar emprestado da arte os tons coloridos dos gritos ao longo de nossa história seja, talvez, um bom reinício. Empreender o caminho da produção cultural da revanche em que as sementes tenham centralidade, bem como os múltiplos saberes que delas derivam. Nosso quefazer profissional precisa urgente ser revisto. Caducou e foi envenenado com a ideia de progresso. Precisa ser revisado na ideia de outro tipo de envolvimento que não os diversos des atuais (desenvolvimento, desconhecimento, destreza, destelhamento).

Na liga entre a história e a memória do popular que reside, produz e insiste em manter o próprio em meio à lógica transplantada do não próprio sobre o continente – a hegemonia europeia e estadunidense –, podemos tecer amarrações diversas, entre elas, sobre nosso quefazer como trabalhadores de diferentes áreas.

No entanto, todo quefazer profissional, entendido como processo educativo de classe (LENIN, 1978), dentro e para além da lógica do capital, precisa saber fazer perguntas acerca da história do território em que atua, dos sujeitos que participam da dita construção e do espaço-tempo que habita a construção coletiva. Além disso, precisa saber garimpar, na arqueologia do conhecimento social de classe que se mantém soterrado, desvelando as trajetórias possíveis de outro sentido sobre o viver.

Breves apontamentos para uma agenda de estudos coletiva

Em síntese, o exercício sugerido ao longo deste texto foi o de colocar em movimento a ousadia da crítica. Saber ousar, para melhor viver em comunidade em

uma ação ao mesmo tempo combativa e afetiva com os homens e as mulheres que compõem o tecer do trabalho cotidiano.

Ousadia da crítica à hegemonia do capital protagonizado pela burguesia que foi capaz de materializar uma ideia de desenvolvimento que até o momento nos guia como único rumo possível na lógica da propriedade privada sobre a vida.[9] Ousadia também da crítica às nossas limitações do pensamento e da práxis do campo de esquerda que, em muitos sentidos, não foi, nem é, capaz de reconhecer e abrir alas ao conhecimento popular como composição com as outras esferas do conhecer.

A noção mal interpretada e malconduzida do significado de vanguarda jogou por terra, por muitas décadas, a compreensão necessária acerca do entrelaçar, na aprendizagem coletiva, a diversidade que compõe os sujeitos coletivos da luta social na América Latina, e em cada uma das realidades dos nossos países.

Assim, entendemos que todo saber profissional, de classe, é oriundo desse duplo e dolorido processo: da necessidade de lutar por outro mundo necessário e possível; e, de fazer isso, destruindo as mentiras nas quais fomos forjados como trabalhadores e trabalhadoras.

O legado de resistência foi relegado à exclusão e preterido inclusive pela esquerda latino-americana. Caída no fetiche do mito do desenvolvimento, travou batalhas sobre o problema da fome, da desigualdade e da marginalidade, sem debruçar-se profundamente sobre as raízes profundas de nossa escravidão passada e presente.

A EP na América Latina habita esse universo de experiências de lutas que não aparecem nem na história oficial, tampouco nos espaços institucionais definidos como células de reprodução da lógica hegemônica. Seu território fecundo é a luta social, a resistência ao aniquilamento, o grito ora escutado, ora contido, a depender do tom violento das forças que a pressionam, tolhem e tendem a aprisionar.

A EP deve ser entendida como práxis revolucionária que, na diversidade das lutas do território, reconhece a primazia do poder e deve ser diferente, sem que isso signifique sua morte ou a defesa de um poli, multi, cultural que não ordene o espaço comum de luta. Nessa chave de leitura cabem as elaborações de Freire (1983, 1987), Ponce (2000), Hooks (2019), Korol (2004) e Traspadini (2010).

[9] Cabe destacar que a ideologia do desenvolvimento sempre esteve muito presente nas elaborações do campo de esquerda, conformando o perigo do contínuo do reformismo entre nós. Situação que nos remete às necessárias reflexões de Lênin sobre o perigo do reformismo para a classe trabalhadora. E coloca no centro da nossa autoavaliação e autocrítica atuais o refletir sobre os impactos dos governos do PT para a luta social brasileira e latino-americana no que tange ao desenvolvimentismo em sua processualidade neoliberal.

Nas palavras de Freire (1983, p. 21):

> *Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.*

A EP, como práxis anti-hegemônica ao longo da história de dominação mercantil, tem como residência fecunda o universo camponês, indígena e quilombola, enquanto resultado de um desenvolvimento econômico que insiste em ser desigual, também nos territórios do viver e existir dos(as) trabalhadores(as) das cidades.

A EP deve ser entendida como espaço-tempo de disputas em terrenos cada vez mais complexos no âmbito da sobrevivência daqueles e daquelas que vivem da venda de sua força de trabalho, na diversidade de sua composição contemporânea.

O popular entendido como espaço-tempo da sobrevivência e da consciência sobre ela. A educação como espaço-tempo do aprender coletivo sobre as experiências de luta em todas as partes do mundo, as histórias de resistências e suas respectivas sistematizações desde os próprios sujeitos. Nos termos de Korol, e a EP como emancipatória, como:

> *Pedagogia dos sujeitos em luta contra todas as formas de alienação da consciência humana, pedagogia do diálogo, criação coletiva de conhecimentos e de práticas transformadoras, sistematização de experiências, recuperação de saberes populares, encontro de teorias e práticas, mediado pelas iniciativas grupais dos movimentos sociais e políticos que refazem o mundo em sua marcha (KOROL, 2006, p. 14).*

O popular e seus processos educativos para além do institucional, do formal e ancorados na cotidianidade real da sobrevivência e suas diversas contradições. A história do cotidiano, da vida no plural, submersa em uma infinidade de negações: desde a falta de um pedaço de terra, até a presença contínua da fome. A fome que acompanha o modelo de desenvolvimento capitalista dependente, que distorce os problemas originais e envolve o desejo de inclusão massivo no discurso mentiroso

do empreendedorismo presente na era da intensificação da superexploração da força de trabalho latino-americana, validada na expressão contemporânea da *uberização do trabalho* (TRASPADINI; AMARAL, 2021).

O popular e sua educação inerente estão perpassados, cada vez mais, pelas insistências dos quadros de alienação: econômica (trabalho alienado); política (voto alienado) e cultural (valores e morais alienados). Isto é, a teoria da alienação como a forma-conteúdo do domínio da classe dominante sobre os corpos, mentes, sentidos de homens e mulheres que precisam sobreviver na imediatez da vida cotidiana organizada pela tirania do equivalente geral (MARX, 1989; SANTOS; 2006).

A EP deve ser entendida como espaço-tempo de disputas em terrenos cada vez mais complexos no âmbito da sobrevivência daqueles e daquelas que vivem da venda de sua força de trabalho, na diversidade de sua composição contemporânea.

Em plena era de revisão necessária sobre o inédito viável, em que o contexto de pandemia por Covid-19 abre os horizontes dialógicos sobre o que fazer, a EP apresenta-se como um terreno fértil produtor de encontros, semeador de processos e realizador de devires.

Nisso, a relação entre o Serviço Social e a EP se apresenta como potência de ação, como elemento substantivo de diálogo, como encontro de troca de saberes que reúne experiências para a projeção concreta de um projeto societário verdadeiramente inclusivo, diverso em sua unidade e conhecedor das experiências apagadas pela história oficial. Uma das possíveis e necessárias tarefas da articulação em unidade de classe –entre os diferentes grupos e entidades que, na insistência do roubo do tempo, tendem a caminhar separados – é a de resgatar, juntos, a memória. Como nos relembra Korol (2006, p. 205), ao perguntar para que serve a memória após o período duro de ditaduras, reforça:

> *Para identificar os inimigos de sempre. Para escrachá-los em suas covas. Para que ninguém se confunda. Para que cada um saiba que não atua sozinho. Que há uma cadeia de cumplicidades, que abriram as portas à impunidade. Serve a memória quando não se torna complacente. Quando não se cala. Quando não se rende. Quando não se esquece. Quando acende novas rebeldias. A memória dói. E dói porque obriga (KOROL, 2006, p. 205, tradução nossa).*

E, se recuamos um pouco mais na história, *veremos que a dor ecoa na forma da revanche e da beleza, elementos indissociáveis da práxis revolucionária na América Latina.* Recuperar a história das rebeldias torna-se um sendeiro luminoso ante os

desafios da era contemporânea. A memória e a história. A cultura e a EP. O nós em uma sociedade em que impera o eu. Eis alguns dos temas geradores que transitaram ao longo da história e chegaram ao nosso tempo como tarefa urgente de classe. Tributemos o encontro, estimulemos o diálogo, rompamos as cercas que nos separam da consciência coletiva, da resistência e da revanche ante a história oficial de negações.

Referências

BAEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BAMBIRRA, Vânia. **Teoria de la dependencia: una anticrítica**. México, D. F: Era, 1978.

BORTOLIM, Bianca Caroline; SOUZA, Gilberto José de. Território e poder: sistema, constructo e alienação territorial. **Revista Caminhos da Geografia**, Uberlândia. Ed. Especial, p. 44-61, dez. 2020.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **América pré-colombiana**. São Paulo: Brasiliense, 2ª edição, 1982.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.

DEL CUETO, Valéria. Oxalá acima de tudo, Mangueira acima de todas. **Mostra Carnevale Rio**, Rio de Janeiro, 8 mar. 2019. Disponível em: <http://www.carnevalerio.com/oxala-acima-de-tudo-a-mangueira-acima-de-todas/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492**: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: UMSA, 1994.

FEDERICCI, Silvia. **O calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** 3ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

JAMES, CRL. **Os jacobinos negros**. Toussaint L´Ouvertour e a revolução de São Domingo. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2017.

KOROL, Claudia. **Caleidoscopio de rebeldias**. 2. ed. Buenos Aires: América Libre, Asociación de las madres de Mayo, 2006.

KOROL, Claudia. **Pedagogia de las resistências**. Cuadernos de educación popular. Buenos Aires: Asociación Madres de la plaza de mayo, América Libre, 2004.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACERDA, Nara. **Força das mulheres, Cristo periférico, indígenas e Candomblé marcam desfile no Rio. Brasil de Fato**, São Paulo, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/24/forca-das-mulheres-cristo-periferico-indigenas-e-candomble-marcam-desfile-no-rio>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LAS CASAS, Bartolomé. **Brevísima relación de la destruición de las Indias. I**ntroducción y notas de Consuelo Varela. Madrid: Castalia, 1999.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1978.

LEON-PORTILLA, Miguel. **Visión de los vencidos**. **Relaciones indígenas de la conquista.** México: Universidad Autónoma de México, colección de humanidades, 1992.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependencia. In: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTÍN, María; BEDINELLI, Talita. **Assim o Carnaval 2018 recuperou o espírito crítico com a classe política no Brasil.** El País Brasil, São Paulo, 14 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/politica/1518446814_565470.html?rel=mas>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política. Livro I**: O processo de produção do capital. Vol. 2. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a ideia da América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, mai./ago. 2008.

PONCE, Anibal. **Educación y lucha de clases.** México: Editores mexicanos, 1986.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Argentina: CLACSO, 2005.

RONSENMANN, Marcos Roitman. **Por la razón o la fuerza**. **Historia de los golpes de Estado, Dictaduras y Resistencia en América Latina**. México: Siglo XXI editores, 2019.

ROSTOROVSKI, Maria. **História del Tahuantsuyo**. 2. ed. Lima: Centro de Estudios Peruanos, Estudios andinos, 1999.

SAHAGÚN, Bernardino. **Historia general de las cosas de la Nueva España**. Madrid, Alianza, 1995.

SANTOS, Milton. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

TRASPADINI, Roberta. Elementos Estruturais da Educação Popular e os Movimentos Camponeses do Brasil. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), vol. 7, n. 25, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2886/2080 Acesso em: 14 fev. 2021.

TRASPADINI, Roberta; AMARAL, Marisa. **Uber e a superexploração do trabalho**. São Paulo: Revista Outras Palavras, 2020. Disponível em: https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/uber-e-a-superexploracao-do-trabalho-precarizado/ Acesso em: 16 fev. 2021.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



O Serviço Social na Política de Educação: uma história de avanços e possibilidades[1]

Maria Conceição Borges Dantas[2]

A conformação da Política de Educação como um espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais vem se dando desde a gênese da profissão na década de 1930, apesar de ter ganhado mais notoriedade no interior do Serviço Social a partir dos anos 2000, e vem se constituindo por um movimento de expansão e retração dessa Política como espaço de trabalho do(a) assistente social, articulado diretamente aos próprios processos de avanços e retrocessos da Política de Educação.

Importante destacar que a inserção do(a) assistente social na Política de Educação se relaciona com o processo de surgimento e estruturação das políticas sociais, lócus privilegiado do trabalho profissional, que se conforma como "campo de forças no qual a profissão ganha visibilidade social, materialidade institucional e potencialidade histórica" (ALMEIDA, 2005, p. 5).

No Brasil, a Política de Educação tem sua institucionalização datada do início do século XX e desde então vem sendo marcada pelas dualidades que se expressam na existência concomitante de uma rede privada *versus* uma rede pública, assim como de uma escola para pobres *versus* uma escola para ricos, que na atualidade tem na defesa de uma Educação Pública, Gratuita, Laica e Socialmente Referenciada a potencialização dessas dualidades, por meio da crescente mercantilização da Educação, inclusive no âmbito público, e do espraiamento da ideologia da meritocracia (ALGEBAILE, 2019).

Assim, a Política de Educação se configura como um campo de disputa, em que se expressam diferentes projetos educacionais vinculados a diferentes concepções de Educação e que se relacionam a diferentes projetos societários.

Será nesse cenário complexo e diverso, seja pela existência de diferentes projetos educacionais, seja pela diversidade das modalidades de Educação, que o(a) assistente social será convocado a realizar seu trabalho profissional, que na particularidade da Política de Educação, tem exigido cada vez uma compreensão aprofundada sobre os diferentes projetos educacionais em disputa, assim como sobre o que marca a particularidade do trabalho profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

O trabalho do(a) assistente social na Política de Educação

A aproximação do Serviço Social com a política educacional no mundo data do início do século XX, em 1906, nos EUA, quando da contratação de visitadoras

[1] Parte desse texto compõe o capítulo 3 da Tese de Doutorado intitulada: **O Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Profissional e Tecnológica**: desvelando seu processamento no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que foi defendida em dezembro 2020 pela autora.

[2] Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assistente Social do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo desde 2013. Conselheira Estadual da Gestão do CRESS-SP: Ampliações – Em defesa do Serviço Social: Nos encontramos na luta. Triênio 2020-2023.

sociais para compreender por que as famílias não enviavam seus(suas) filhos(as) à escola (PIANA, 2009).

No Brasil, ainda na década de 1940, ocorreu o surgimento das grandes instituições assistenciais de natureza patronal, como o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), que contavam com a presença (mesmo que tímida) do Serviço Social e representaram, mesmo com suas particularidades, por não serem instituições públicas e terem ações mais voltadas ao atendimento do(a) trabalhador(a) e sua família, a inserção do(a) assistente social na Educação, uma vez que não se pode negar o caráter educacional dessas instituições.

Mesmo nos dias atuais, a Política de Educação não se configura como um lócus de trabalho de maior expressão no Serviço Social, apesar de estar passando por um período de expansão enquanto espaço sócio-ocupacional dos(as) assistentes sociais, desde as primeiras décadas dos anos 2000, decorrente da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica[3], assim como da ampliação das universidades federais por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)[4] e, mais recentemente, no ano de 2019, pela aprovação da Lei n. 13.935, que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) na Educação Básica.

Esse movimento reflete na configuração do trabalho profissional do(a) assistente social nessa política, que também tem passado por processos de avanços e recuos condicionados pela dinâmica societária.

Segundo Piana (2009), foram os estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, no fim da década de 1940, os primeiros a institucionalizarem o Serviço Social na Política de Educação e, com isso, os primeiros a suscitar o debate acerca do trabalho profissional nessa área. Naquele momento, o trabalho profissional, sob uma perspectiva "tradicional", realizava ações de controle e enquadramento dos(as) estudantes no ambiente escolar.

[3] O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi criado no fim de 2005 e tinha como principal objetivo ampliar a presença das instituições federais de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil, especialmente nos pequenos municípios. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atualmente é composta pelos Institutos Federais (IF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Federal Tecnológica do Paraná e Colégio Pedro II. Essa rede conta atualmente com 644 unidades de Institutos Federais, 2 CEFET's, 25 escolas vinculadas às Universidades, 1 Universidade Tecnológica e 1 Colégio. Dados retirados do site: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 10 abr. 2019.

[4] O REUNI foi criado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino Superior. Informações retiradas do site < http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 10 fev. 2020. Importante mencionar que apesar do REUNI buscar ampliar o acesso ao Ensino Superior, esse processo não se deu sem as contradições e os próprios limites, considerando-se a forma, por vezes, precarizada de expansão das universidades públicas federais. Mais elementos sobre esse debate podem ser localizados no texto da Prof. Drª Larissa Dahmer, que compõe esta revista.

> *Suas atividades eram voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares a seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar. Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social (AMARO, 1997 apud PIANA, 2009, p. 124).*

Importante demarcar que desde o início da aproximação do Serviço Social com a Política de Educação, o trabalho desse(a) profissional esteve vinculado à composição de equipes multiprofissionais e se voltava ao trato de questões de caráter individual e familiar decorrentes das "disfuncionalidades" no ambiente escolar (PIANA, 2009).

Outro elemento importante para compreendermos a constituição do trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação, ainda nos primórdios do Serviço Social, foi a instalação das creches, apesar de inicialmente esses equipamentos não serem de responsabilidade da Educação.

As creches começaram a se estruturar no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, demandadas pelo processo de industrialização do país e concomitantemente pelo aumento da contratação de mão de obra feminina no mercado de trabalho (MARTINS, 2012).

Inicialmente as creches eram de responsabilidade da assistência social, ficando a cargo de o(a) profissional de Serviço Social averiguar, por meio de análises socioeconômicas, quem teria direito ou não ao acesso a esses equipamentos. Nesse contexto o "direito" era vinculado à mãe trabalhadora e não à criança, o que "justificava" os processos de seleção e o estabelecimento dos critérios de elegibilidade para acesso ao serviço. Não havia o reconhecimento da educação infantil como direito e nem mesmo uma formulação mais definida dos direitos das crianças/adolescentes, conquistas que foram consolidadas no decorrer das décadas de 1980 e 1990.

De acordo com Martins (2012), no período de 1990 a 2000, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, esse cenário começou a ser alterado, uma vez que a Educação se firmou como um direito social, e a educação infantil se constituiu como uma modalidade de Educação sob a responsabilidade da esfera municipal, o que fez com que em algumas situações nas quais existia o(a) assistente social nas creches, esse(a) migrasse com o equipamento para a Política de Educação, sinalizando que tais legislações incentivaram um processo de incorporação do Serviço Social na área educacional.

> *Considerando que o processo de municipalização da educação ocorreu concomitantemente nos dois âmbitos de ensino: infantil e Educação Fun-*

> *damental, e que nesse período histórico houve maior incidência de inserção do serviço social na política de educação municipal paulista, pode-se inferir que a municipalização da educação no Estado de São Paulo impulsionou a ampliação desse espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social (MARTINS, 2012, p. 119).*

É importante apontar que a transferência de responsabilidade pelas creches da Política de Assistência Social para a Política de Educação não é uma questão totalmente resolvida no que se refere ao papel desses equipamentos e a formas de acesso, visto que ainda hoje se presencia a marca do "assistencialismo" e da ajuda/benemerência substituindo o direito, assim como a permanência de processos de elegibilidade, na contramão do acesso universal garantido por lei e reivindicado pelos movimentos de mulheres que lutaram pelas creches e pelas conquistas garantidas pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Tal tensão certamente reverbera no trabalho profissional dos(as) assistentes sociais nesse espaço de trabalho, trazendo à tona os antigos conflitos entre demanda institucional e requisição profissional, uma vez que os(as) profissionais podem ser requeridos(as), ainda, para realizar processos de análise socioeconômica para acesso a esses equipamentos, interferindo diretamente em quem irá usufruir (ou não) desse direito.

A questão da insuficiência de vagas na política de educação infantil certamente tem elementos a serem discutidos e considerados para a construção do trabalho profissional nessa modalidade de educação, apontando possibilidades de revelar/qualificar a própria instituição e/ou setor público quanto ao significado da imensa demanda reprimida existente. Daí decorre a requisição de estudos sociais e de atuação com as famílias/comunidades como forma de construção de alternativas para a viabilização do acesso, tensionando os limites institucionais.

Outras inserções do Serviço Social, ainda na década de 1990, são observadas na Política de Educação. No Ensino Fundamental os(as) assistentes sociais passaram a compor equipes técnicas constituídas por diferentes profissionais para assessorar as equipes pedagógicas das escolas, seja por meio de trabalhos de formação com os(as) professores(as), famílias e gestores(as), seja no atendimento direto aos(às) estudantes indicados(as) pela equipe pedagógica. Nessas situações o(a) profissional não necessariamente fica lotado nas escolas (até pelo número insuficiente de profissionais), o que evidencia a grande demanda de atendimento para um pequeno número de profissionais, limitando as possibilidades de ampliação do trabalho para outras frentes (MARTINS, 2012).

Nessas situações tem-se, muitas vezes, por parte da equipe pedagógica, a compreensão de que as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as), sejam elas de qualquer ordem, expressam processos de desajustes que devem ser "tratados" na esfera individual, o que revela um projeto de educação conservador, onde, em geral, a escola será responsável pela equalização social por meio do ajustamento dos indivíduos ao ambiente escolar (SAVIANNI, 1999).

A presença do(a) profissional de Serviço Social na Política de Educação não é reconhecida por sua particularidade de trabalhar com as demandas surgidas da educação, mas como forma de "controle" dos(as) beneficiários(as) dos diversos programas sociais, reproduzindo a lógica de que as expressões da questão social que se manifestam no cotidiano escolar não fazem parte do universo escolar (MARTINS, 2012).

Importante destacar que tal requisição institucional ainda é muito recorrente na Política de Educação e está presente nas diversas modalidades de educação (educação infantil, educação básica – ensino fundamental e médio –, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação especial), fazendo com que as análises acerca dos processos formativos dos(as) estudantes ainda se centrem em questões individuais, desconsiderando que esses elementos também se relacionam à forma de organização e gestão da própria escola, assim como com os direcionamentos dados à própria Política de Educação e refletem os valores e princípios próprios da sociedade capitalista, em que há predomínio do individualismo, da culpabilização da pobreza e da mercantilização da vida e das relações sociais.

Outra particularidade na constituição do trabalho profissional do(a) assistente social na Política de Educação é a identificação de algumas experiências, no Estado de São Paulo, em que o(a) profissional de Serviço Social foi contratado para atuar nessa Política diretamente com demandas provenientes dos programas sociais da esfera federal e/ou estadual (Bolsa Família, Renda Cidadã, Projovem), como forma de acompanhar sistematicamente as crianças/jovens inseridos(as) nesses programas, que, apesar de serem executados pela política de assistência social têm como uma de suas condicionalidades a frequência à escola. Assim, a presença do(a) profissional de Serviço Social na Política de Educação não é reconhecida por sua particularidade de trabalhar com as demandas surgidas da educação, mas como forma de "controle" dos(as) beneficiários(as) dos diversos programas sociais, reproduzindo a lógica de que as expressões da questão social que se manifestam no cotidiano escolar não fazem parte do universo escolar (MARTINS, 2012).

Assim, quando se consideram as esferas municipais e estaduais, a inserção do(a) profissional de Serviço Social está voltada majoritariamente para a educação infantil e a educação básica, justificada pela própria legislação educacional, que coloca essas modalidades de educação como responsabilidade dos municípios.

Apesar dos desafios anunciados no que diz respeito ao trabalho do(a) assistente social nessas modalidades de ensino, Martins (2012) aponta que também é possível realizar um trabalho que extrapole as requisições institucionais, desenvolvendo atividades tanto de prestação de serviços sociais, como atividades socioeducativas para crianças/adolescentes, famílias e demais trabalhadores(as) do serviço voltadas para o enfrentamento das mais diversas situações que impactam na permanência e conclusão dos estudos por parte dos(as) estudantes.

É importante demarcar que a constituição do Serviço Social na Política de Educação sofreu impactos que envolvem, além da regulamentação da Educação no fim da década de 1980 e decorrer da década de 1990, do processo de amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019).

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (2011), será ao longo da primeira década de 2000 que se intensificaram as discussões sobre o trabalho e a inserção do(a) assistente social na Política de Educação, levando à criação de um Grupo de Trabalho no Conjunto CFESS-CRESS, que passou a sistematizar algumas discussões e acúmulos em torno da temática, além do acompanhamento sistemático das propostas legislativas de incorporação de assistentes sociais na educação básica.

As ações realizadas pelo Grupo de Trabalho, no período de 2008 a 2011, culminaram na elaboração de alguns documentos, entre eles, a brochura intitulada *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (2012). O documento é fruto de um acúmulo teórico, ético e político em torno da temática da Educação e, como o próprio título sugere, este apresenta "subsídios" que colaboram para a construção do trabalho profissional do(a) assistente social na Política de Educação, principalmente por colaborar com a discussão da concepção de Educação defendida pelo Serviço Social e sua articulação com as diretrizes do projeto ético-político da profissão.

> *A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do(a) assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 33).*

De forma inovadora, o documento apresenta eixos para o trabalho profissional do(a) assistente social na Política de Educação (que podem ser propostos nas diferentes modalidades de ensino) que se estruturam em quatros pilares: "a) Garantia do acesso da população à educação formal; b) Garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e, d) Garantia da gestão democrática e participativa na política de educação" (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019, p. 20).

O documento também resgata a luta histórica da categoria de assistentes sociais pela implantação do Serviço Social na Educação Básica e indica suas possíveis contribuições no campo da política educacional.

Nesse sentido, cabe apontar que a luta legislativa pela inserção profissional nesta modalidade de ensino não é recente. De acordo com Piana (2009), diversos foram os Projetos de Lei (PL's) apresentados ao longo dos anos, buscando a consolidação deste espaço sócio-ocupacional. Com base no levantamento feito pela autora, o primeiro projeto de Lei foi apresentado ainda no ano de 1974, tendo em seguida novos projetos nos anos de 1976, 1996, 2000 e 2003, todos vetados e apresentados no âmbito federal.

No ano de 2019, como fruto de duas décadas de luta, obteve-se a aprovação do Projeto de Lei n. 3.688/2000, que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) na educação básica. Inicialmente o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados, mas, em seguida, vetado pelo Presidente. Porém, como resultado das pressões e articulações do Conjunto CFESS-CRESS e Conselho Federal de Psicologia (CFP), somadas à organização das categorias de assistentes sociais e psicólogos(as) em torno desta pauta, o parlamento derrubou o veto do presidente e este foi sancionado por meio da Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

Essa Lei dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) na educação básica, por meio da composição de equipes multiprofissionais com a função de desenvolver ações que impactem diretamente na melhoria no processo de ensino-aprendizagem e na mediação das relações sociais e institucionais. Está previsto na lei o prazo de um ano para sua implementação.

Assim, uma nova fase está em curso, em que são fundamentais as mobilizações e acompanhamento do processo de regulamentação da lei n.13.935, tanto no que se refere às formas de contratação profissional, como na definição das requisições profissionais, a fim de garantir condições mínimas de trabalho e combate às históricas armadilhas profissionais que, como já apontado, na educação básica, se relacionam à expectativa por um trabalho de ajustamento e disciplinarização dos(as) alunos(as).

Também tem feito parte dessa luta a efetivação em si da lei, com o cumprimento desta pelos municípios, que tem exigido das entidades da categoria profissional,

Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, um fortalecimento e ampliação do debate em torno dessa pauta com os diversos sujeitos coletivos que constroem e são responsáveis pela Política da Educação em âmbito municipal.

De acordo com Martins (2012), antes mesmo da promulgação da Lei, já existiam alguns municípios no Estado de São Paulo — um total de 37, quando de sua pesquisa — em que se desenvolvia o trabalho do(a) assistente social na Política de Educação, respaldado por Projetos de Lei Municipais ou por uma construção histórica do trabalho deste(a) profissional nessa área.

Para além da Educação Infantil e da Educação Básica, modalidades de Educação em que historicamente tem se buscado construir o trabalho profissional do(a) assistente social, tem-se, em meados da primeira década dos anos 2000 e na década seguinte, a ampliação da inserção de assistentes sociais na Política de Educação, especialmente em nível federal, seja na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, seja no Ensino Superior.

A ampliação da presença do Serviço Social nessas modalidades da Política de Educação é impulsionada pelo processo de expansão da própria Política de Educação e pela criação de programas que alargaram o acesso e a permanência dos(as) estudantes nas instituições de ensino, expressa nas seguintes ações: instituição do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, promulgação do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[5] e a aprovação da Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamenta o ingresso nas universidades e institutos federais por meio do sistema de reserva de vagas, conhecida como "Lei das Cotas".[6]

Tais legislações, apesar de carregarem as marcas neoliberais das políticas sociais (principalmente no que se refere ao PNAES e à "Lei de Cotas"), têm o intuito de ampliar o acesso e, consequentemente, a permanência de segmentos da "classe-que-

[5] O Decreto tem por objetivo ampliar as condições de permanência dos(as) estudantes de forma a refletir satisfatoriamente na conclusão dos estudos. Cabe destacar que o decreto define um público prioritário a ser atendido – estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

[6] Em relação à "Lei de Cotas" ela indica a necessidade de que se reserve 50% das matrículas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental (no caso do ingresso no Ensino Médio) ou o Ensino Médio (no caso do ingresso no Ensino Superior) em escolas públicas. Dessas, 50% deverão ser reservadas aos(as) estudantes oriundos(as) de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, além de ter que garantir uma proporção de vagas para os(as) estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as), indígenas e pessoas com deficiência.

-vive-do-trabalho"[7], que historicamente não acessou a Política de Educação, em especial, nos níveis mais elevados, como a educação superior.

Nessas modalidades de ensino (educação profissional e tecnológica e ensino superior), o trabalho profissional tem sido atravessado principalmente pela institucionalização das políticas/programas de Assistência Estudantil, o que tem ocorrido de formas diversas nas instituições escolares, mas que, em geral, tem constituído como principal requisição profissional à execução de ações/programas relacionados à Assistência Estudantil, tendo como uma de suas principais atividades a realização de análises socioeconômicas para a concessão de auxílios financeiros que buscam colaborar para a permanência dos(as) estudantes na instituição.

Sabe-se que a análise socioeconômica se constitui como uma requisição profissional desde a gênese do Serviço Social, tendo por objetivo, inicialmente, uma forma de comprovar a pobreza, com um caráter policialesco e fiscalizatório, buscando garantir a fidedignidade das informações prestadas pelos(as) usuários(as) e denotando um julgamento moral à análise das condições de vida dos sujeitos, questões que ainda hoje são "cobradas" do(a) assistente social, o que não quer dizer que seja realizada sob esse prisma na atualidade.

Sabe-se que a análise socioeconômica se constitui como uma requisição profissional desde a gênese do Serviço Social, tendo por objetivo, inicialmente, uma forma de comprovar a pobreza, com um caráter policialesco e fiscalizatório, buscando garantir a fidedignidade das informações prestadas pelos(as) usuários(as) e denotando um julgamento moral à análise das condições de vida dos sujeitos, questões que ainda hoje são "cobradas" do(a) assistente social, o que não quer dizer que seja realizada sob esse prisma na atualidade.

De qualquer maneira, fica a necessidade de aprofundar o debate sobre essa requisição institucional, para que não se constitua uma armadilha no trabalho profissional que reedite antigas requisições do(a) assistente social como "polícia das famílias", prática que, na trajetória de ruptura com o conservadorismo, a profissão fez a crítica e superou.

Assim, pode-se observar que o(a) profissional de Serviço Social está inserido(a) nas mais diversas modalidades de ensino. De acordo com o levantamento realizado em 2010/2011 pelo Grupo de Trabalho de Educação do CFESS, os(as) assistentes

[7] O uso da terminologia "classe-que-vive-do-trabalho", cunhado por Ricardo Antunes, busca indicar e demonstrar a heterogeneidade que hoje caracteriza a classe trabalhadora, refletindo sobre as mudanças no mundo do trabalho e na própria classe trabalhadora, o que atualiza o debate contemporâneo sobre o trabalho e indica pistas analíticas sobre as novas configurações e rebatimentos no processamento do trabalho profissional.

sociais se encontravam nas seguintes modalidades da Política de Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Educação Indígena (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019).

Assim, considerando a diversidade de espaços de trabalho na Política de Educação, cada um com suas particularidades, o trabalho profissional do Serviço Social na Educação deve ser problematizado e construído para incidir diretamente no processo de democratização da Educação, seja por meio das políticas de acesso e/ou permanência, seja por meio de ações de cunho socioeducativo com discentes, docentes e comunidade em geral, buscando garantir que grupos historicamente alijados desse direito o usufruam.

Considerações finais

Destarte, a partir das reflexões trazidas pelo texto, pode-se afirmar que a presença do(a) assistente social nas diferentes modalidades de ensino da Política de Educação se faz imprescindível e extremamente relevante, considerando o tensionamento, não sem contradições e limites, que este(a) profissional, com demais trabalhadores(as), podem fazer na direção da efetivação da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, ou seja, na defesa e fortalecimento de um projeto de educação crítica e emancipatória.

O CFESS (2012) reafirma essa perspectiva de que o Serviço Social, por meio de seu trabalho profissional, pode incidir no tensionamento, no interior das instituições escolares, a favor de um determinado projeto de educação. A escola deve ser compreendida como instrumento para a emancipação humana, por possibilitar a apropriação pelos(as) filhos(as) da "classe-que-vive-do-trabalho" dos conhecimentos produzidos cultural, científica e tecnologicamente pela humanidade. Também deve constituir-se em um espaço que impulsione e construa outras possibilidades de produção e distribuição da riqueza, pela propagação de um conjunto de valores e práticas sociais pautadas "no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos" (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 44), destacando a importância de profissionais de Serviço Social no enfrentamento das mais diversas formas de discriminação e preconceito que se reproduzem no ambiente escolar.

É importante reafirmar que a Educação se constitui como um campo de disputa entre projetos educacionais, reflexo da disputa entre os diferentes projetos societários, e que por isso se configura como um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano.

Nesse sentido, é importante reafirmar que a Educação se constitui como um campo de disputa entre projetos educacionais, reflexo da disputa entre os diferentes projetos societários, e que por isso se configura como um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano.

Assim, o debate sobre o Serviço Social na Educação não consiste em uma questão meramente de ampliação do mercado de trabalho — o que é legítimo em se tratando de luta pelo direito ao trabalho de parcelas da classe trabalhadora —, mas envolve também a apropriação crítica das dinâmicas do mundo do trabalho e, no caso da especificidade do trabalho profissional do(a) assistente social nas políticas sociais, as conquistas e retrocessos pela garantia desse espaço sócio-ocupacional. O debate diz respeito ao real significado social da inserção da profissão nessa política, desvelando a importância dos aspectos sociais no processo de elaboração/gestão e execução da Política de Educação.

Desse modo, acredita-se que estamos em momento privilegiado para consolidação do Serviço Social na Política de Educação. Torna-se, portanto, fundamental o aprofundamento do debate sobre as especificidades da Política de Educação em suas diversas modalidades de ensino, para refletir sobre o processamento de trabalho do(a) assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais em que se insere.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial nº 26. Edição 04 a 25 de novembro de 2005. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/cadernoespecial>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIO SOCIAL. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2012.

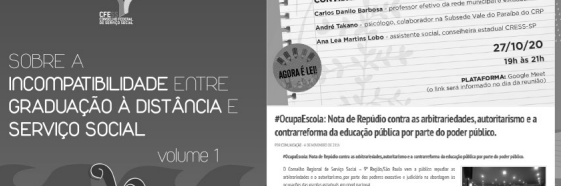
FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de Almeida. O trabalho do(a) assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz. (Org.). **Panorama da inserção do(a) assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 15-31.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

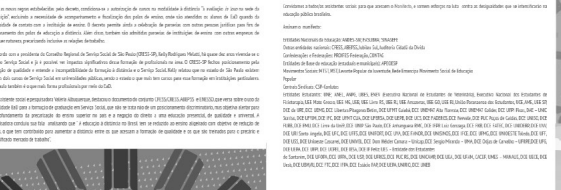
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.




SOBRE A
INCOMPATIBILIDADE ENTRE
GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E
SERVIÇO SOCIAL
volume 1
Brasília (DF) | 2015

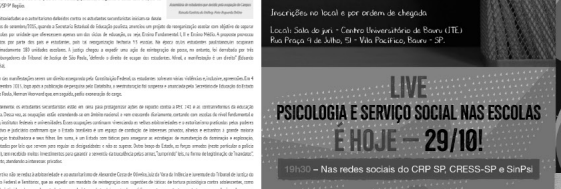

ência Pública com conselhos profissionais da saúde reafirma preocupação
o decreto 9.057/17 que trata da formação em EaD

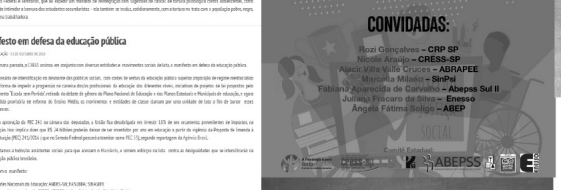

#VOTAFUNDEB
PRESSIONE OS DEPUTADOS FEDERAIS DO
ESTADO DE SÃO PAULO
www.cress-sp.org.br

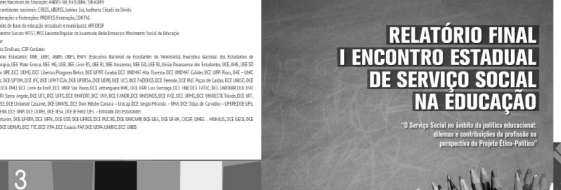

#OcupeEscola: Nota de Repúdio contra as arbitrariedades, autoritarismo e a
contrarreforma da educação pública por parte do poder público.

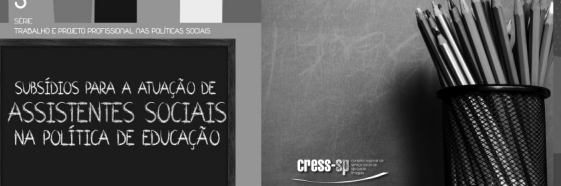

Manifesto em defesa da educação pública

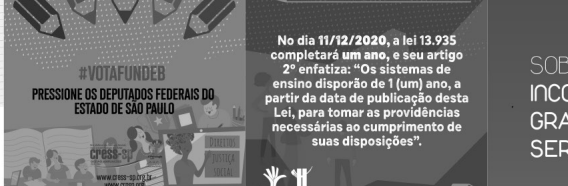

#VOTAFUNDEB
PRESSIONE OS DEPUTADOS FEDERAIS DO
ESTADO DE SÃO PAULO
www.cress-sp.org.br


pcoEscola: Nota de Repúdio contra as arbitrariedades, autoritarismo e a
rarreforma da educação pública por parte do poder público.


festo em defesa da educação pública


3
SÉRIE
TRABALHO E PROJETO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE
ASSISTENTES SOCIAIS
NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO


RELATÓRIO FINAL
I ENCONTRO ESTADUAL
DE SERVIÇO SOCIAL
NA EDUCAÇÃO
"O Serviço Social no âmbito da política educacional:
alcances e contribuições da profissão na
perspectiva do Projeto Ético-Político"


No dia 11/12/2020, a lei 13.935
completará um ano, e seu artigo
2º enfatiza: "Os sistemas de
ensino disporão de 1 (um) ano, a
partir da data de publicação desta
Lei, para tomar as providências
necessárias ao cumprimento de
suas disposições".

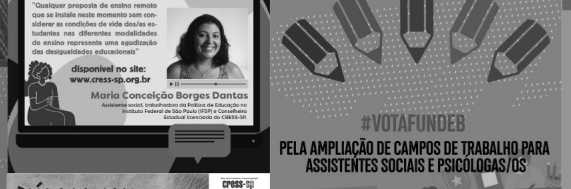

#VOTAFUNDEB
PRESSIONE OS DEPUTADOS FEDERAIS DO
ESTADO DE SÃO PAULO
www.cress-sp.org.br

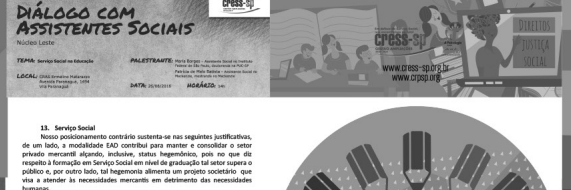

"Qualquer proposta de ensino remoto
que se instale neste momento sem con-
siderar as condições de vida dos/as es-
tudantes nas diferentes modalidades
de ensino representa uma aguda/ação
das desigualdades educacionais"
disponível no site:
www.cress-sp.org.br
Maria Conceição Borges Dantas
Assistente social, trabalhadora do Política de Educação no
Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Conselheira
Estadual licenciada do CRESS-SP


#VOTAFUNDEB
PELA AMPLIAÇÃO DE CAMPOS DE TRABALHO PARA
ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGAS/OS
www.cress-sp.org.br
www.cress-sp.org.br
Brasília (DF) | 2015

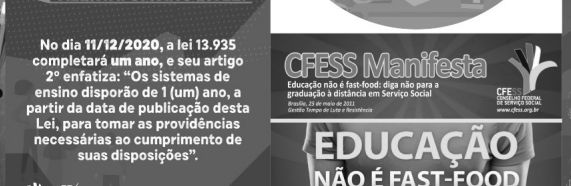

NUCRESS
DIALOGANDO COM A CATEGORIA
NÚCLEO
VALE HISTÓRICO
TEMA
Serviço Social na Educação
FACILITADORES
Daniela Kajiya Barbosa
Izamara Monteiro
08/11/2017
15h às 17h30
Inscrições devem ser feitas por meio do e-mail
sicampos@cress-sp.org.br
LOCAL Sala da Congregação - Bloco da Eng. Civil da UNESP
Av. Dr. Ariberto Pereira da Cunha, 333 - Portal das Colinas
Guaratinguetá - SP


PSICÓLOGAS(OS)
E ASSISTENTES SOCIAIS
NA REDE PÚBLICA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
Orientações para regulamentação
da Lei 13.935, de 2019
Brasília (DF), 2019


"Qualquer proposta de ensino remoto
que se instale neste momento sem con-
siderar as condições de vida dos/as es-
tudantes nas diferentes modalidades
de ensino representa uma aguda/ação
das desigualdades educacionais"
disponível no site:
www.cress-sp.org.br
Maria Conceição Borges Dantas
Assistente social, trabalhadora do Política de Educação no
Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Conselheira
Estadual licenciada do CRESS-SP


#VOTAFUNDEB
PELA AMPLIAÇÃO DE CAMPOS DE TRABALHO PARA
ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGAS/OS
www.cress-sp.org.br
www.cress-sp.org.br


DIÁLOGO COM
ASSISTENTES SOCIAIS
Núcleo Leste
TEMA: Serviço Social na Educação
PALESTRANTE: Maria Borges - Assistente Social do Instituto
Federal de São Paulo, doutoranda na PUC-SP
LOCAL: CRAS Arminio Haberacio
Avenida Paratinga,p. 1494
Vila Paranaguá
DATA: 30/08/2018
HORÁRIO: 14h
www.cress-sp.org.br
www.crpsp.org


13. Serviço Social
Nosso posicionamento contrário sustenta-se nas seguintes justificativas,
de um lado, a modalidade EAD contribui para manter e consolidar o setor
privado mercantil alçando, inclusive, status hegemônico, pois no que diz
respeito à formação em Serviço Social em nível de graduação tal setor supera o
público e, por outro lado, tal hegemonia alimenta um projeto societário que
visa a atender às necessidades mercantis em detrimento das necessidades
humanas.
Em relação ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem, a
modalidade EAD, ao privar o contato humano, pois isolado diante de uma
máquina e se comunicando com imagens e ideias as relações humanas são
substituídas por relações entre objetos e imagens, isso traz sérios riscos para a
qualidade e objetivos que a formação pretende alcançar, ou seja, a excelência,
pois ela é necessária para assegurar a existência e a continuidade da espécie
humana, vez que, estamos tratando de profissões ligadas aos cuidados e
proteção à vida.
Portanto, a modalidade EAD torna-se uma contradição, pois na medida
em que não assegura aquestos fundamentais para o processo de formação na
área da saúde torna-se um problema que deve ser enfrentado, não só
Fórum dos Conselhos Atividade Fim Saúde - FCAFS
Av. Paulista, nº 688 - Favor ligar 9360 - E-mail: fcafs.sp@gmail.com

ALERTA: UM ANO DA LEI!
No dia 11/12/2020, a lei 13.935
completará um ano, e seu artigo
2º enfatiza: "Os sistemas de
ensino disporão de 1 (um) ano, a
partir da data de publicação desta
Lei, para tomar as providências
necessárias ao cumprimento de
suas disposições".

CFESS Manifesta
Educação não é fast-food: diga não para a
graduação à distância em Serviço Social
Brasília, 23 de maio de 2022
Gentio Tempo de Luta e Resistência
www.cfess.org.br

EDUCAÇÃO
NÃO É FAST-FOOD

AGORA É LEI!

SOBRE A
INCOMPATIBILIDADE ENTRE
GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E
SERVIÇO SOCIAL
volume 1

LIVE
PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS
É HOJE — 29/10!
19h30 – Nas redes sociais do CRP SP, CRESS-SP e SinPsi

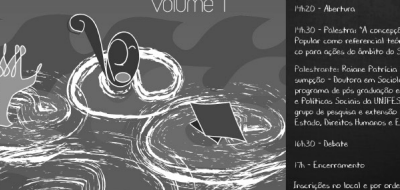
CURSOS DE EXTENSÃO E/OU LIVRES
OFERTADOS ILEGALMENTE COMO
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT)

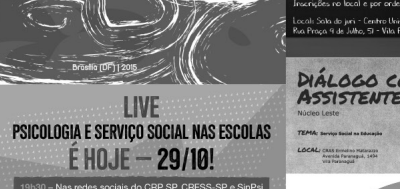
Manifesto em defesa da educação pública

3
SÉRIE
TRABALHO E PROJETO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE
ASSISTENTES SOCIAIS
NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

SOBRE A
INCOMPATIBILIDADE ENTRE
GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E
SERVIÇO SOCIAL
volume 1


Seminário
Serviço So
PARTE II
05 / 12 / 20
Programação:
Manhã - Credenciamento
14h20 - Abertura
14h30 - Palestra: "A concepção
Popular como referencial teór
co para ações de âmbito do Ser
Palestrantes: Raiane Patrícia
sumpção - Doutora em Socia
programa de pós graduação e
e Política Social da UNIFESP
grupo de pesquisa e extensão
Estado, Direitos Humanos e E
16h30 - Debate
17h - Encerramento
Inscrições no local e por orde
Local: Sala do juri - Centro Un
Rua Praça 9 de Julho, 51 - Vila

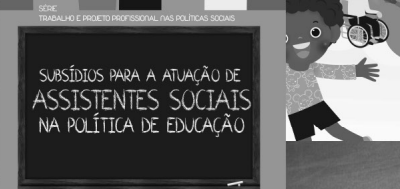

DIÁLOGO C
ASSISTENTE
Núcleo Leste
TEMA: Serviço Social na Educação
LOCAL: CRAS Arminio Haberacio
Avenida Paratinga,p. 1494
Vila Paranaguá


LIVE
PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS
É HOJE — 29/10!
19h30 – Nas redes sociais do CRP SP, CRESS-SP e SinPsi
AGOR

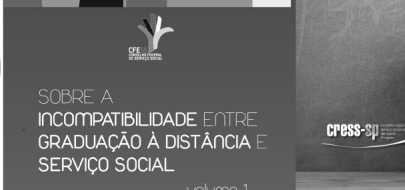

PSICÓ
E ASSIST
NA RE
DE EDUC
Orientações
da Le


3
SÉRIE
TRABALHO E PROJETO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE
ASSISTENTES SOCIAIS
NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO


I EN
D




SOBRE A
INCOMPATIBILIDADE ENTRE
GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E
SERVIÇO SOCIAL
volume 1


DIÁLO
ASSIS
Núcleo Leste
TEMA: Serviço So




CFESS Manifesta
Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social
Brasília, 25 de maio de 2013
Gestão Tempo de Luta e Resistência
www.cfess.org.br
EDUCAÇÃO NÃO É FAST-FOOD
Diga não para a graduação à distância em Serviço Social
ABAIXO A CENSURA
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ALERTA: UM ANO DA LEI!
No dia 11/12/2020, a lei 13.935 completará um ano, e seu artigo 2º enfatiza: "Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições".
DIÁLOGO COM ASSISTENTES SOCIAIS
Núcleo Leste
TEMA: Serviço Social na Educação
PALESTRANTE: Maria Borges - Assistente Social no Instituto Federal de São Paulo, doutoranda na PUC-SP
Patrícia de Melo Batista - Assistente Social no Mackenzie, mestranda no Mackenzie
LOCAL: CRAS Ermelino Matarazzo Avenida Paranaguá, 1494 Vila Paranaguá
DATA: 26/08/2016
HORÁRIO: 14h
CURSOS DE EXTENSÃO E/OU LIVRES OFERTADOS ILEGALMENTE COMO GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT)
RELATÓRIO FINAL I ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
"O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político"
NUCRESS
DIALOGANDO COM A CATEGORIA
NÚCLEO VALE HISTÓRICO
TEMA
Serviço Social na Educação
FACILITADORES
Daniela Kajlya Barbosa
Izamara Monteiro
08/11/2017
15h às 17h30
Inscrições deverão ser feitas por meio de e-mail
LOCAL Sala da Congregação - Bloco da Eng. Civil da UNESP
Av. Dr. Ariberto Pereira da Cunha, 333 - Portal das Colinas
Guaratinguetá - SP
LIVE
PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS
É HOJE — 29/10!
19h30 – Nas redes sociais do CRP SP, CRESS-SP e SinPsi
Conselheira - psicóloga e Conselheira CRP SP
Conselheiro - assistente social e Conselheiro Estadual do CRESS-SP
Coordenadora da Representação São Paulo do ABEPSS
Comitê Estadual
PSICÓLOGAS(OS) E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019
Política de Educação Permanente
do Conjunto CFESS-CRESS
Brasília, 2012
NUCRESS
DIALOGANDO COM A CATEGORIA
NÚCLEO SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
TEMA
Articulações necessárias para implantação da Lei 13.935/2019 - Queremos o Serviço Social e Psicologia na Educação Básica!
CONVIDADOS/AS:
Carlos Danilo Barbosa - professor efetivo da rede municipal e estadual
André Takano - psicólogo, colaborador na Subsede Vale do Paraíba do CRP
Ana Lea Martins Lobo - assistente social, conselheira estadual CRESS-SP
27/10/20
19h às 21h
PLATAFORMA: Google Meet
(o link será informado no dia da reunião).
AGORA É LEI!
Seminário
Serviço Social x Educação
PARTE II
05 / 12 / 2019
Programação:
19h - Credenciamento
19h20 - Abertura
19h30 - Palestra: "A concepção de Educação Popular como referencial teórico-metodológico para ações do âmbito do Serviço Social"
Palestrantes: Raiane Patrícia Severino Assumpção - Doutora em Sociologia, docente no programa de pós graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UNIFESP / CBS, líder do grupo de pesquisa e extensão em Violências, Estado, Direitos Humanos e Educação Popular.
Debate
Encerramento
Inscrições no local e por ordem de chegada
Local: Salão do juri - Centro Universitário de Bauru (ITE)
Rua Praça 9 de Julho, 51 - Vila Pacífico, Bauru - SP.
"Quaisquer propostas de ensino remoto que se instale neste momento sem considerar as condições de vida dos/as estudantes nas diferentes modalidades de ensino representa uma aguda(z)ação das desigualdades educacionais"
disponível no site:
www.cress-sp.org.br
Maria Conceição Borges Dantas
Assistente social, trabalhadora da Política de Educação no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Conselheira Estadual Suplente do CRESS-SP
#VOTAFUNDEB
PELA AMPLIAÇÃO DE CAMPOS DE TRABALHO PARA ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGAS/OS
#VOTAFUNDEB
PRESSIONE OS DEPUTADOS FEDERAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO
www.cress-sp.org.br
www.crpsp.org
SOBRE A INCOMPATIBILIDADE EM GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA SERVIÇO SOCIAL
Audiência Pública com conselhos profissionais da saúde reafirma com o decreto 9.057/17 que trata da formação em EaD
#OcupaEscola: Nota de Repúdio contra as arbitrariedades, autoritarismo e contrareforma da educação pública por parte do poder público
Manifesto em defesa da educação pública
3
SÉRIE
TRABALHO E PROJETO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

