

Adriana Freire Pereira Férriz
Carlos Felipe Nunes Moreira
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida
Organizadores



TIJOLOS CONTRA MUROS:

CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

TIJOLOS CONTRA MUROS:
CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DO SERVIÇO SOCIAL NA
EDUCAÇÃO

Adriana Freire Pereira Férriz
Carlos Felipe Nunes Moreira
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida
Organizadores

TIJOLOS CONTRA MUROS:
CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DO SERVIÇO SOCIAL NA
EDUCAÇÃO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Andrew Martin por Pixabay

Copyright © by autor, 2022.

T-449 – FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-71-0

 10.29388/978-65-81417-71-0-0

Vários Autores

1. Educação 2. Serviço Social 3. Ação Pedagógica. I. Adriana Freire Pereira Férriz, Carlos Felipe Nunes Moreira, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação	370
Serviço Social	360

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas - Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Nuñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Eblin Farage</i>	8
APRESENTAÇÃO <i>Adriana Freire Pereira Ferriz - Carlos Felipe Nunes Moreira - Eliana Bolorino Canteiro Martins</i>	11
PARTE 1 - Educação: trabalho, experiência e política pública	12
TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: desafios e dilemas para os trabalhadores do campo da educação <i>Gaudêncio Frigotto</i>	13
SONHO NÃO ACABOU?: inércias e esperanças da Educação Pública <i>Célia Linhares</i>	31
FLORESTAN FERNANDES E O DESAFIO EDUCACIONAL BRASILEIRO <i>Kátia Lima</i>	47
PARTE 2 - Temas de educação e Serviço Social	62
RACISMO, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: desafios em tempos de pandemia da COVID-19 <i>Magali da Silva Almeida - Heide de Jesus Damasceno</i>	63
GÊNERO E EDUCAÇÃO: um diálogo com o Serviço Social <i>Maria Cristina Paulo Rodrigues</i>	77
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL <i>Melissa Carvalho Gomes Monteiro</i>	88
A EXPANSÃO PRECARIZADA DA EDUCAÇÃO: a formação de trabalhadores de baixa escolaridade em questão <i>Simone Eliza do Carmo Lessa</i>	99
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: reiteraões e resistências ao neoliberalismo no cotidiano <i>Erlenia Sobral do Vale - Danielle Coelho Alves</i>	114
PARTE 3 - O Serviço Social na área de educação	129
PASSADO, PRESENTE E DESAFIOS FUTUROS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o longo caminho entre o projeto de lei e sua implementação <i>Kênia Augusta Figueiredo - Silvia Cristina Yannoulas - Silvana Aparecida Souza</i>	130
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL <i>Silvia Regina Silveira</i>	144
LIBERDADE, PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL: reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais <i>Carlos Felipe Nunes Moreira</i>	157
EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: experiências a partir da extensão universitária <i>Eblin Farage - Francine Helfreich</i>	172
PARTE 4 - O trabalho de assistentes sociais na educação	189

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL	190
<i>Adriana Freire Pereira Férriç - Eliana Bolorino Canteiro Martins - Heide de Jesus Damasceno</i>	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: consolidação de um espaço de atuação para o serviço social	208
<i>Heleni Duarte Dantas de Ávila - Kléber Rodrigo Durat</i>	
TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	224
<i>Lauren Almeida Cunha</i>	
SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: uma análise das mudanças nos processos de gestão e condução do trabalho do/a Assistente Social na realidade municipal carioca	236
<i>Andréia da Silva Lima</i>	
SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	248

PREFÁCIO*

Eblyn Farage

Fazer o prefácio de um livro é sempre a oportunidade de ter acesso a informações e reflexões de forma ‘privilegiada’, pois parecem ainda estar em seu nascedouro. Os livros ganham vida na medida em que passam a ser lidos e a provocar reflexões, inquietações, questionamentos, afinal “[...] o conhecimento caminha lento feito lagarta. [...] Até que maduro explode em vôos”. (IASI, 2000, p. 22)¹. Certamente o livro *Tijolos contra muros* – contribuições críticas do Serviço Social na educação convida-nos a um voo sobre reflexões reais, fincadas em dimensões da vida educativa de segmentos da classe trabalhadora, a partir da experiência profissional do(a)s assistentes sociais e educadore(a)s/autore(a)s articulado a reflexões teóricas e militantes. Agradeço a(o)s organizadore(a)s por essa oportunidade e, também, pela brilhante iniciativa de possibilitar a(o)s leitore(a)s reflexões tão instigantes e necessárias ao fazer profissional.

Apesar do longo caminho de relação entre Serviço Social e processos educativos, considerando a ação pedagógica do fazer profissional, desde sua matriz conservadora, no início da profissão, até sua aproximação ao campo da teoria crítica e à práxis emancipadora, está é uma área que ainda persiste como desafio.

Primeiro por que tratar da educação, independente da relação com a profissão, pressupõe definir um caminho a ser trilhado. Seja por uma educação – formal e não formal – com o horizonte da emancipação humana e, portanto, com a perspectiva da consciência crítica, ou por uma educação apassivadora, alienante e adaptadora ao status quo. Caminhos antagônicos que se relacionam com os distintos projetos societários em disputa, é por isso, em si, já é desafiador. Identificar que a educação não ‘paira’, mas ao contrário é fruto das relações sociais, implica em reconhecer a disputa entre as classes sociais. E ao ‘ler’ a realidade para além do aparente, compreendendo as relações sociais de produção, nos termos de Marx, ou ao ler o mundo, como dizia Paulo Freire, isso implica-nos a buscar formas de transformar essa realidade que, pela sua natureza, é opressora.

Por isso, refletir, trabalhar, militar na área da educação é uma responsabilidade, que deve ser partilhada por inúmeros profissionais, não sendo tarefa exclusiva do(a) professore(a)s e pedagogo(a)s, e inclui como desafio a construção multidisciplinar e interdisciplinar da educação básica à educação superior. Considerando, como Gramsci² (2000, p. 18), “[...] que todos os homens (mulheres) são intelectuais, mas nem todos os homens (mulheres) têm na sociedade a função de intelectuais.”, a educação pode cumprir um papel central na socialização do conhecimento historicamente construído e na formação do ser social, o que atribui aos profissionais que trabalham na educação e/ou com educação uma importância central.

O segundo desafio, ao tratarmos da relação entre Serviço Social e educação, consiste na necessária construção de processos laborativos, técnico-operativos e metodológicos de um trabalho que não deveria ser de assistencialização da educação. Isso vale tanto para os espaços educativos formais, como para a ação pedagógica do Serviço Social que permeia os mais diversos espaços socio-ocupacionais. Assim, busca-se construir um fazer profissional pautado na direção social da profissão, que considere como essencial desenvolver “[...] em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.8-10

¹ IASI, Mauro. *Aula de voo e outros poemas*. São Paulo: editora CPV, 2000.

² GRAMSCI, A. *Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Cadernos do Cárcere. v. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

pensar e de saber orientar-se na vida.” (GRAMSCI, 2000, p. 32), uma educação “imediatamente desinteressada”, como afirma o autor italiano.

Esse é um desafio duplo, pois pressupõe construções internas à categoria profissional e diálogo com a expectativa que talvez as instituições de educação (seja a escola ou a Universidade) tenham sobre o fazer profissional do(a)s assistentes sociais. Nesse sentido, o segundo desafio, impõe-nos considerar o princípio educativo da prática profissional e sua contribuição para a construção de processos organizativos e culturais contra-hegemônicos, que questionem o instituído e tenham no horizonte uma educação para além do capital, como aponta Mészáros (2005)³. Um fazer profissional mediado por relações pedagógicas, no dizer de Abreu, que “[...] incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão político-ideológica das relações de hegemonia.” (ABREU, 2002, p. 17-18)⁴.

Esses desafios já são, por si, intensos ao Serviço Social, mas agrega-se a estes, a realidade de recrudescimento do conservadorismo com a expansão da extrema direita, do fundamentalismo religioso e da militarização da vida, em especial a partir de 2019. Se antes já era desafiador pensar a educação, em especial na particularidade brasileira de capitalismo dependente, articulando várias das temáticas abordadas nesse livro, a partir do debate de classe-raça-gênero, com a fascistização da política e do cotidiano, esse posicionamento tornou-se ainda mais desafiador.

Falar de educação em um país que amplia a fome, a miséria e o desemprego e que, ao mesmo tempo, como faces de uma mesma moeda, amplia a concentração de renda, torna-se uma ação premente. Mas discutir educação torna-se também uma necessidade quando o Brasil cresce a passos largos, na produção de armas e no armamento da população. Só em 2020 o país registrou um crescimento de 91% em armas registradas na Polícia Federal⁵ em relação a 2019, que já havia apresentado aumento de mais de 80% nos registros. Em 2021 o país registrou o maior aumento na importação de armas desde o início do registro da série histórica em 1997, chegando a 574%⁶ de aumento de armas pesadas. Um país que cresce em armamento e ao mesmo tempo cria formas de vetar livros, como demonstraram as movimentações do Ministério da Educação (MEC) no processo de escolha dos livros didáticos, indica sua opção política.

É nesse contexto de recrudescimento do conservadorismo e fascistização social que a relação entre Serviço Social e Educação ganha ainda mais relevância. Uma relação que, pautada na relação dialógica entre fazer profissional e demandas reais da classe trabalhadora, busque contribuir para o processo de elevação da consciência social e do reconhecimento do lugar de classe de trabalhadores e trabalhadoras, tão necessário ao processo de mobilização social, é, no caso específico do Serviço Social, uma defesa do projeto ético político e dos princípios do Código de Ética da profissão. Afinal, como expresso no primeiro princípio do Código de Ética⁷ (CFESS, 1993, p. 23), é necessário o “[...] reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais.”, o que só é possível se a educação contribuir, como afirma Gramsci (2000, p. 49), para formar pessoas “[...] capaz de pensar, de es- tudar, de dirigir ou controlar quem dirige.”.

³ MÉSZÁROS, I. A Educação para além do Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

⁴ ABREU, M. M. Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2002

⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55590649>. Acesso em: 31 jan. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www.metro1.com.br/noticias/brasil/118501,importacao-de-armas-de-fogo-bate-recorde-no-brasil-em-2021>. Acesso em: 31 jan. 2022.

⁷ CFESS. Resolução 273 de 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE. Acesso em: 31 jan. 2022.

Neste livro traz excelentes reflexões para a construção dos caminhos que nos fortaleçam para enfrentar os desafios de forma coletiva e mobilizadora. Assim, o livro, que é dividido em 4 partes, conjuga uma feliz e frutífera articulação, indo de artigos de análises estruturantes a experiências profissionais inovadoras. Na primeira parte, conjugando análise teórica e perspectiva intelectual militante, somos brindados com três artigos que articulam, de forma magistral, a relação necessária sobre educação e trabalho. Na segunda parte, com cinco artigos que nos tiram do lugar comum, ao trazer para debate reflexões e experiências de educação considerando a imprescindível relação classe-raça-gênero, que permeia a formação e o trabalho profissional. Na terceira parte, com quatro artigos, proporciona a leitores e leitoras a aproximação ao percurso do Serviço Social com a educação, desde a inserção na política de educação a experiências eivadas de inspiração freiriana. Na quarta e última parte, com quatro artigos, traz a partilha de experiência do Serviço Social em programas da educação básica à educação superior.

O leitor e a leitora são convidados a voar com os conhecimentos partilhados e as reflexões instigantes que o(a)s autore(a)s nos proporcionam. E em meio a uma pandemia, que já ceifou mais de 620 mil vidas e persiste pela política negacionista e pela opção dos lucros acima da vida, somos instados a ser tijolos contra muros, em uma ação de inconformação e rebeldia à (des)ordem do capital. Como diz o poeta Thiago de Mello “[...] é tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. [...] Se trata de abrir o rumo”⁸.

⁸ Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/para-os-que-virao-poema-de-thiago-de-mello/>. Acesso: 10 jan. 2022.

APRESENTAÇÃO*

Adriana Freire Pereira Ferriz
Carlos Felipe Nunes Moreira
Eliana Bolorino Canteiro Martins

O que este livro manifesta – já em seu título: “Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na Educação” – é que a contribuição crítica do Serviço Social na educação vem, cada vez melhor, compreendendo e revelando a sua condição inerente de ser “muro e liberdade”, contraditoriamente ao mesmo tempo. Quando crescemos e fomos à escola, tudo era apenas um tijolo no muro. Havia e há certo modelo de educação que machuca, que aliena, que desumaniza crianças, adolescentes, jovens e adultos. Todos são somente “tijolos na parede”, como diz a velha canção do Pink Floyd.

Nós, classe trabalhadora, não desejamos essa educação. Não precisamos de controle, mas de autonomia. Não precisamos de muros, mas de asas. Não compactuamos com a educação tradicional hegemônica.

E desejamos outra. “*Hey! Teachers! Leave them kids alone!*”, clama Roger Waters (1979) em *Another Brick in the Wall*. Acontece que nós, assistentes sociais, também somos parte dessa parede. De maneira geral, a força de trabalho de qualquer profissional da educação é comprada por aqueles que precisam de mais controle e menos autonomia. De muros enormes e asas diminutas. Todos são somente tijolos na parede, mas podemos ser também tijolos contra essa parede. Ou seja, concomitantemente, tijolos contra muros.

O Serviço Social é parte de um complexo processo que realiza o direito social a uma educação conformista e acrítica, mas que somente através do seu acesso e permanência os trabalhadores poderão dela se apropriar com vista a sua transformação. Reconhecendo, assim, os limites históricos da sua condição de classe ao mesmo tempo em que aponta para um novo futuro sem classes. Uma educação que eleve a outro patamar as conquistas até aqui já objetivadas, através de um processo dialético de conservação-superação dessas conquistas e orientado por um tipo de educação inconciliável com a ordem do capital, mas que se fortifique por dentro dela. Articulando o conjunto de atividades educativas com as lutas sociais, tanto específicas como gerais, da classe trabalhadora organizada.

Nesta direção, o GEPESE que recentemente completou uma década de existência (2010-2019), vem contribuindo com o processo de crítica à política educacional brasileira e na construção do trabalho do assistente social na perspectiva de efetivação de “[...] atividades educativas emancipadoras [...]” (TONET, 2014, p. 1). A publicação deste livro, resultante de um coletivo de autores, estudiosos, pesquisadores, trabalhadores que atuam na área da educação que compartilham com a vertente teórico-crítica sobre educação e serviço social, nos honra neste momento de celebração da existência do GEPESE.

Concordamos plenamente com Paulo Freire (patrono da Educação brasileira) ao afirmar que: “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente do homem.” (FREIRE, 2006, p. 98). Em um contexto tão adverso, socializar a produção de conhecimentos na interface Serviço Social e Educação nos mobiliza a encontrar coletivamente estratégias de resistência.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.11-11

PARTE 1
Educação: trabalho, experiência e política pública

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: desafios e dilemas para os trabalhadores do campo da educação^{*1}

Gaudêncio Frigotto

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2000, p. 112).

A epígrafe acima coloca de forma simples e inequívoca a relação histórica entre o trabalho e a formação humana. Uma relação que, nos tempos primórdios da humanidade efetivava-se pela experiência, determinando assim uma unidade, ainda que de práticas humanas diversas. Ao longo dos séculos a humanidade foi acumulando conhecimentos e produzindo instrumentos e técnicas que modificaram e modificam as formas de produzir em todos os campos da ação humana e, por esta via, também as formas de respostas às suas necessidades básicas, sociais, culturais, estéticas etc.

Ainda que a experiência continue tendo um papel formativo importante, a permanente divisão do trabalho e a consequente especificidade que lhes é inerente implicaram a organização de espaços específicos de formação. A escola, tal como a conhecemos hoje, é coletânea da Revolução Burguesa do século XVIII e constitui-se no espaço dominante de acumulação e socialização de conhecimentos, símbolos e valores que afirmam, legitimam ou questionam, e buscam alterar as relações sociais dominantes.

A profusão de informações e contrainformações, produzidas online atualmente pelas mídias, o acesso as novas tecnologias de informação não elidem o papel do conhecimento escolar. Pelo contrário, traz a ele a dupla exigência de, por um lado, distinguir informação de conhecimento e, por outro, explicitar o que está subjacente às informações e aos interesses que buscam servir e legitimar.

Esta compreensão deriva do fato de que tanto a atividade vital do trabalho quanto os processos formativos, que se efetivam na escola ou fora dela, são socialmente produzidos e que se dão, até o presente, sob relações sociais que cindem a humanidade em classes sociais,² com poder assimétrico que faculta a dominação e a exploração de uns seres humanos sobre outros.

No presente, as classes fundamentais ou aquelas que definem a anatomia mais geral de nossa sociedade definem-se por aqueles que são os donos privados dos meios e instrumentos de produção (terra, instalações, ferramentas) e, atualmente, sobretudo a ciência como principal força produtiva, e a classe trabalhadora, esta detentora apenas de sua força de trabalho para ser vendida sob a forma de emprego ou subemprego.

Esta cisão conduz a interesses antagônicos em todas as esferas da sociedade e à disputa das concepções de ser humano, sociedade, trabalho e educação. Ao longo da história,

DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.13-30

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² As classes sociais, como as entendem Marx e a tradição que se filia às suas análises, são entendidas como um produto histórico e que se definem por relações de poder, forças desiguais e interesses antagônicos. Assim, o poder e o interesse do senhor de escravos, ou dos servos. Importante frisar que isto nada tem a ver com a noção econômica e sociológica do dominante que mascara essas relações de força e de poder na ideia de um contínuo – classe alta, média e baixa – e nem com as abordagens que classificam as classes sociais hoje no Brasil como classes A, B, C e D.

a tendência tem sido, como sublinham Marx e Engels no texto da *Ideologia Alemã*, a de afirmar como concepções dominantes as ideias das classes dominantes.

Assim, no atual modo de produção capitalista, não só no senso comum, mas em textos de economia, sociologia, psicologia, educação, história etc., as concepções de ser humano, sociedade, formação e educação dominantes têm sido a da classe detentora do capital.

Neste breve texto, cujo objetivo central é o de oferecer indicações para a compreensão tanto do trabalho quanto da educação em suas relações como práticas humanas socialmente produzidas, buscaremos, num primeiro ponto, destacar a não identidade entre trabalho e emprego. Neste particular, destacar o sentido do trabalho como princípio formativo, na perspectiva da construção de um ser humano novo e sob novas relações sociais, e o emprego como uma relação social de exploração e de alienação. Num segundo ponto, delinear, inicialmente, o caráter regressivo da relação entre trabalho e educação, como resultado do domínio cada vez maior do capital trabalho.

O projeto de lei que prevê a terceirização, atualmente em trâmite, se aprovado, representa a maior derrota da classe trabalhadora no Brasil. Por fim, apontar alguns elementos centrais da relação trabalho e formação humana, a serem disputados na sociedade e na escola em busca da superação do sistema capitalista e de seus mecanismos de exploração e degradação humanas.

TRABALHO COMO ATIVIDADE VITAL, PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS SUAS FORMAS HISTÓRICAS DEGRADANTES E ALIENADORAS

Durante séculos os seres humanos viviam em harmonia com a natureza e dela se serviam para responder às suas necessidades básicas. Para sinalizar que o trabalho é tão antigo quanto o é o ser humano, Marx recorre à narrativa bíblica da Arca de Noé para dizer que se trata de uma atividade antediluviana. Noé, de acordo com a narrativa, para salvar as várias espécies, inclusive o homem, trabalhou duramente durante quarenta dias e quarenta noites.

O filósofo grego Anaxágoras realça que o ser humano pensa porque tem mãos³. Por certo, a mão é o primeiro instrumento básico através do qual o ser humano apanha os bens da natureza para suprir a necessidade vital de se alimentar. É, pois, pelas mãos que o ser humano, de forma específica e diferente dos animais, modifica e transforma a natureza na busca de responder às suas necessidades básicas.

O sentido ontológico ou ontocriativo do trabalho

Em extensa obra, György Lukács (1978, 2010), com base especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx, nos transmite os fundamentos para entender que o ser humano não nasce humano, mas torna-se humano. E é por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie. A superação de ser mero epifenômeno da reprodução biológica dá-se por meio da consciência que lhe permite projetar e antecipar sua ação e modificar a natureza, da qual se origina, e criar o mundo propriamente humano.

Num breve trecho em que Marx retoma o tema do trabalho em sua obra fundamental – *O capital* –, encontramos o sentido ontológico do trabalho e que, portanto, não se confunde com as formas históricas que vai assumir esta atividade vital sob os modos de produção escravocrata da Antiguidade e servil da Idade Média, e o trabalho sob a forma de

³ Esta citação de Anaxágoras a retiramos do livro de Carlos Paris, *O animal cultural* (2000).

emprego – compra e venda de força humana física e mental – sob o atual modo de produção capitalista.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem. Netto e Braz destacam três razões que definem o trabalho como atividade específica do ser humano:

Em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; **diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque** o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; **bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação, e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque** o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, **nem as satisfaz sob formas fixas** (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30-31, grifo dos autores).

Em sua dimensão imperativa, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, constitui-se no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Em qualquer sociedade e época histórica, portanto, os seres humanos necessitam dedicar um tempo de trabalho para responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se etc.). Este tempo varia de acordo com os avanços dos instrumentos e técnicas de produção, e a quem beneficiam estes avanços científicos e técnicos vai depender da natureza das relações sociais dominantes.

Um dos desafios fundamentais para quem atua no campo da educação, ainda que não só deles, é o de entender a natureza da sociedade capitalista e suas formas de exploração e o consequente acesso desigual aos bens materiais, para responder às suas necessidades básicas e, a partir destas, as necessidades sociais, lúdicas, estéticas etc. No breve discurso que Friedrich Engels fez ao despedir-se do amigo Karl Marx, ao lado do túmulo, destacou as duas leis históricas do desenvolvimento humano por ele sintetizadas e elaboradas e que nos permitem esta compreensão.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e, inclusive, as ideias

sobre religião do povo em questão tem se desenvolvido, e **à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então.** Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou de imediato o problema que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver navegando no obscuro (ENGELS, 2013, p. 1, grifo do autor)⁴

Primeiro, fica claro nesta síntese que a atividade vital do trabalho pela qual os seres humanos produzem seus meios de reprodução material, enquanto seres da natureza, é imperativa. Vale dizer, um tempo de esforço físico e mental tem que ser dedicado necessariamente para prover os meios de vida. O segundo é que, como veremos adiante, esta atividade vital veio condicionada pela dominação de grupos ou classes sociais sobre outros grupos nos quais uns vivem da exploração do trabalho de outros. O terceiro é que as formas históricas de Estado, as leis que regulamentam a vida social e os processos e instituições educativas e culturais dominantes têm sido, até o presente, para manter o domínio das classes dominantes. Mas isto não é o destino final da humanidade como a ideologia dominante reverbera, pois o mundo humano não nasceu capitalista.

O trabalho como direito, dever ético⁵ e princípio formativo

Os trabalhos como atividade vital mediante a qual os seres humanos se relacionam com a natureza para extrair dela seus meios de vida ou pelo desenvolvimento científico criar outros bens, é, ao mesmo tempo, um direito, um dever ético e um princípio formativo.

Ele se constitui em direito universal, isto é, de cada ser humano e em qualquer tempo, pelo simples fato de que é através dele que se tem a possibilidade de produção e reprodução da vida. Negar o direito ao trabalho é, pois, impedir o provimento dos meios de reprodução da vida. Sob esta compreensão a água, a terra e todos os bens da natureza são um direito de todos, já que é a partir deles que os seres humanos constituem sua própria natureza.

Do mesmo modo, sob esta concepção, os conhecimentos produzidos que podem dilatar a qualidade da vida e seu prolongamento deveriam ser um patrimônio de todos, pois resultam do esforço de construção ao longo da história humana. Veremos no próximo item como a relação originária do ser humano com a natureza romper-se com o surgimento da propriedade privada.

Se o trabalho é um direito inalienável, pela mesma razão se constitui um dever ético de todos. Isto decorre do simples fato de que enquanto ser da natureza nenhum ser humano pode prescindir de comer, beber e proteger-se e de buscar os meios de sua produção e reprodução pela ação de suas mãos, braços, cabeça etc., vale dizer, pelo trabalho. Se esta é uma necessidade inerente a todos não é justo que alguém se exima do dever de contribuir com o trabalho produtor dos meios da vida.

⁴ O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entendem, expressa o movimento e o processo histórico que têm como fundamento a base das relações sociais e econômicas, estas não como um fator, mas como aquelas que, ao longo da história, definem a forma mediante a qual os seres humanos têm acesso ao comer, ter um teto, vestir. Como indica Raymond Williams: então, devemos dizer que quando falamos de “base”, estamos falando de um processo e não de um estado. (WILLIAMS, 2011).

⁵ O dever ético na concepção histórica ou materialista histórica não deriva de nenhum ente metafísico, mas da compreensão de que cada ser humano, pelo fato de existir, torna-se um ser responsável com tudo aquilo que diz respeito a aos outros semelhantes e a humanidade. Leonardo Boff (2012) relaciona várias dimensões da atitude humana sobre o cuidado. Cuidado com o outro, com a natureza, com a saúde etc.

Desta dupla dimensão humana do trabalho decorre a sua especificidade de princípio formativo ou educativo. Trata-se de inscrever na personalidade e na formação do caráter de cada ser humano e desde a infância a compreensão do direito e do dever do trabalho. Ou seja, socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos sociais que se julguem seres de outra espécie e superiores e explorem e vivam do trabalho de outros.

Este princípio formador do trabalho socialmente útil desde a infância nada tem a ver com a exploração histórica do trabalho infantil pelos sistemas escravocratas, servil e pela compra e venda da força de trabalho sob o capitalismo. Trata-se de fazer com que, de acordo com a possibilidade de sua idade, a criança aprenda que é um ser da natureza e que, como tal, para reproduzir-se e satisfazer outras necessidades, precisa mover-se, buscar e agir e, pelo trabalho, produzir bens de valor de uso. Internalizar, pois, que o trabalho é um direito e um dever. É dentro da perspectiva de formar o homem novo para uma sociedade sem a exploração de uns sobre os outros que, nos escritos de Marx e Engels, o trabalho produtivo e socialmente útil constitui-se em um princípio formativo desde a infância⁶.

A exploração humana sob as sociedades de classe: do trabalho escravo e servil ao trabalho emprego

Desde que o ser humano tomou consciência de si como um ser da natureza, mas não redutível a ela, durante séculos sustentou a produção de sua vida material, colhendo da natureza o que ela lhe oferecia. Mas, exatamente por sua capacidade de idear e criar, foi desenvolvendo instrumentos e técnicas que lhes facultou e facultou modificar a natureza e cultivar alimentos, domesticar e criar animais, produzir novos conhecimentos etc. Este processo foi permitindo a produção de uma quantidade de produtos excedentes, fundamentais para o sustento em épocas de pragas, epidemias e, mesmo, de guerras. Este é o sentido econômico da própria parábola bíblica das sete vacas gordas e sete vacas magras ou a fábula popular da cigarra e da formiga.

É a partir da existência do excedente que, como mostram Netto e Braz (2006), instaura-se a luta por sua apropriação e a dominação de uns seres humanos sobre outros e, portanto, a constituição de classes sociais antagônicas que definem, por sua vez, os diferentes modos sociais de produção⁷. É neste processo que o trabalho, mediação de primeira ordem, passa a se constituir numa mediação de segunda ordem. Ou seja, a dimensão ontocriativa do trabalho passa a ser subordinada às formas históricas de trabalho escravo, servil, emprego ou venda da força física, psíquica, intelectual de trabalho atualmente sob o capitalismo.

A escravidão caracteriza-se por um longo período da história da humanidade em que parte dos seres humanos era comprada e vendida como animais. Não só eram assim tratados como também concebidos como animais que falavam. O escravo era considerado um meio de produção e, como tal, também uma mercadoria a ser comprada e vendida. O

⁶ É importante não confundir a proibição do trabalho infantil, para combater a estratégia histórica dos capitalistas para baratear os custos de produção e ter vantagens na concorrência com os demais, com o trabalho produtivo socialmente útil como formador do homem novo e para uma nova sociedade. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao proibir o trabalho infantil está coibindo o emprego de crianças como estratégia de concorrência. Trata-se de uma medida positiva e que devemos defender. Todavia, isto não pode ser usado, por ignorância ou por qualquer outra justificativa, com o princípio formativo do trabalho, como valor de uso em pequenas atividades nos diferentes espaços da sociedade.

⁷ O conceito de modo de produção é central para entender aquilo que Marx denomina de pré-história da humanidade pelo fato de as classes sociais cindirem o humano. Cada modo de produção se explicita pela forma pela qual se efetiva a produção e distribuição dos produtos do trabalho, pelas ideias, teorias, ideologias, valores e símbolos que os legitimam e por instituições que os mantêm e reproduzem. O leitor que queira aprofundar este tema, ver Netto e Braz (2006).

escravo, portanto, não era considerado cidadão e, por isso, desprovido de qualquer direito. Seu dono tinha sobre ele poder absoluto. Matar um boi, um cavalo ou um escravo tinha o mesmo significado. O escravo se constitui, assim, em meio de produção, um bem de troca e em um negócio rentável⁸.

No Brasil, a escravidão durou por quase quatro séculos, sendo uma das últimas sociedades a aboli-la. O estigma escravocrata está, ainda hoje, muito enraizado na cultura, nas relações de trabalho e nas relações sociais. Isso se reflete no desprezo pelo trabalho manual e técnico e pela baixa remuneração do trabalho produtivo.

Com a desintegração do Império Romano, o modo de produção feudal tornou-se dominante. As terras eram divididas em feudos pertencentes à nobreza. Os trabalhadores diretos, que trabalhavam nas terras dos feudos, somente podiam apropriar-se dos bens produzidos para o seu sustento e de seus filhos; o excedente pertencia ao senhor.

O modo de produção capitalista, sob cujas relações a humanidade está submetida até hoje, desenvolve-se dentro da dissolução do feudalismo num processo histórico que vai do século XII até o século XVII, quando se torna dominante. Paradoxalmente, como observa Marx, em diferentes aspectos, a Revolução Burguesa trouxe um avanço civilizatório, mas não superou a exploração de uma classe social sobre as demais. Apenas instaurou um processo específico de exploração e uma justificação ideológica mais sutil e difícil de ser apreendida.

A dimensão paradoxalmente civilizatória da Revolução Burguesa advém do fato de que a classe foi se constituindo como detentora da propriedade privada como forma de gerar mais propriedade e riqueza mediante a exploração do trabalho alheio, pois necessitava combater, ao mesmo tempo, o poder feudal centrado no estado absolutista e, como parte dominante desse poder, a igreja, que se proclamava contra o lucro. Finalmente, contra a escravidão, pois com ela seria impossível sustentar a ideologia da liberdade e igualdade e o mercado de compra e venda da força de trabalho.

Assim, o modo de produção capitalista define-se pela constituição de duas classes fundamentais⁹ – a detentora privada dos meios e instrumentos de produção (terras, máquinas, empresas e, cada vez mais, a ciência e a tecnologia), e a classe trabalhadora, impedida de ter propriedade como valor de uso, é obrigada a vender sua força de trabalho em troca de um salário.

O que a ciência burguesa busca é incutir a ideia de que os donos privados dos meios e instrumentos de produção (capitalistas) e os trabalhadores, que têm como única propriedade a sua força de trabalho para vender, entram no mercado em iguais condições e de forma livre. Trata-se, na verdade, de uma dupla ocultação. A primeira é a ocultação do processo histórico, que conduz ao modo de produção capitalista e ao poder assimétrico entre as classes fundamentais que o constituem. A segunda ocultação, resulta do fato de que a exploração especificamente capitalista se dá no processo de produção não exterior a ela, onde parte do tempo do trabalhador não é pago produzindo aquilo que Marx denominou a lei da mais-valia.

A mais-valia, ou um valor legalmente não pago ao trabalhador, se legitima pelo contrato de trabalho, este efetivado sob dois pressupostos falsos. O primeiro é de que o contrato de trabalho se dá em iguais condições entre capitalistas que contratam, e trabalhadores que vendem sua força de trabalho e o segundo é o que o trabalhador o faz de forma livre, ocultando que a única liberdade é a de vender sua força de trabalho a um ou outro patrão.

⁸ O leitor que busca uma análise que aprofunda esta discussão e mostra uma relação entre o escravismo e o pensamento liberal, ver Losurdo (2006).

⁹ Ao afirmar-se a existências de duas classes fundamentais, está implícita a existência de outras classes ou grupos sociais, mas que não definem o caráter estrutural desta sociedade.

A compreensão do modo específico de exploração sob as relações sociais capitalistas se efetiva quando se percebe que o contrato não é feito em iguais condições e que, uma vez feito por um determinado salário, o tempo vendido não pertence mais ao trabalhador, mas a quem o contratou. Quem vai administrar esse tempo é agora seu proprietário – o empregador. Este faz com que cada trabalhador contratado produza um valor maior do que aquilo que lhe é pago como salário. Esta exploração legalizada pelo contrato de trabalho é que explica o fundamento de todo o acúmulo de capital e de riqueza¹⁰.

Assim, poderíamos dizer que o contrato de trabalho não reflete o que o trabalhador produz, mas sim o grau de exploração que se efetiva dentro de determinadas condições da relação capital e trabalho. Do mesmo modo, o contrato de trabalho mascara as diferentes faces da alienação a que é submetida à classe trabalhadora. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2008) nos permite apreender as diferentes faces da alienação: alienação ou roubo de parte do seu trabalho apropriado pelo capitalista; alienação da atividade produtiva pelo fato de que o trabalho é gerido e controlado pelo capital; alienação do gênero humano, reduzindo o seu trabalho a uma mera reprodução das necessidades biológicas, negando a fruição de tempo livre como tempo de fruição do patrimônio social e cultural produzido pela humanidade;

Uma das contradições mais profundas do capitalismo, que se agrava ao longo do tempo, resulta do fato de que o conhecimento produzido pela humanidade, que se traduz em mudanças tecnológicas e novas técnicas de produção, é apropriado pelos capitalistas e volta-se contra os trabalhadores pela superexploração e o desemprego em massa. Das atividades da indústria à produção dos serviços, ao trabalho no campo, máquinas cada vez mais autônomas ocupam o lugar de milhares de trabalhadores.

A máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças [...]; a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, prolonga-o, nas mãos do capitalista [...]; a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, empobrece-o em mãos do capitalista (MARX, 1983, p. 235).

Esta análise de Marx, feita há mais de um século e meio, é muito mais palpável nos dias atuais. Com efeito, em todos os países do mundo, mesmo os que foram berço do capitalismo, o desemprego é, sem dúvida, o problema político e humano dos mais cruciais hoje.

Alguns títulos de obras recentes analisam e expõem a violência do capital sobre a vida dos trabalhadores: *O desafio e o fardo do tempo histórico* (MÉSZÁROS, 2007); *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (SENNETT, 1999); *O horror econômico* (FORRESTER, 1997); *A desmedida do capital*. (LINHART, 2007); *A banalização da injustiça social* (DEJOURS, 1999) e *O lucro ou as pessoas. Neoliberalismo e a ordem global* (CHOMSKY, 2010).

Chegamos ao século XXI em que milhões de trabalhadores, especialmente os jovens, não conseguem sequer vender a sua força de trabalho para serem explorados e, quando o conseguem, se dá sob contratos precários e numa relação de intensa exploração. Disto resulta que gerações de jovens vivem uma situação de provisoriedade e de vida em suspenso. É dentro dessa realidade histórica que se apresenta aos trabalhadores da educação o desafio de entender qual a relação entre trabalho e educação que reforça e reproduz as rela-

¹⁰ Para o leitor que queira aprofundar o entendimento de como o modo de produção capitalista se constitui e que o mesmo não é natural, mas uma produção histórica e ao mesmo tempo a sua forma específica de exploração mediante a lei da mais-valia, sugere-se a leitura dos textos de Ellen M. Wood (2001, 2003), José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) e a síntese feita por um grupo de pesquisadores da Universidade de Brighton (Inglaterra) – do capítulo V, livro I, de O Capital, de Karl Marx, que trata do processo de trabalho capitalista publicado numa coletânea organizada por Tomas Tadeu da Silva (BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP, 1977, p. 16 apud SILVA, 1991).

ções sociais de exploração, e qual a relação que interessa à classe trabalhadora na sua educação e na de seus filhos.

A DISPUTA DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA SOB AS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS

Situados os aspectos acima abordados – trabalho na sua dimensão de criação da realidade humana e, como tal, princípio formativo ou educativo e do emprego, forma específica de compra e venda da força de trabalho e exploração do trabalhador –, podemos perceber dois aspectos que se reforçam no interior das relações sociais capitalistas.

Na medida em que o sistema capitalista aprofunda as suas crises e agudiza o desemprego estrutural e as mais diferentes formas de expropriação e exploração dos trabalhadores vai-se afirmando, sob formas cada vez mais ideológicas dissimuladas, a relação entre emprego, desemprego e educação, ao mesmo tempo em que se nega, especialmente à classe trabalhadora, uma educação que lhes permita entender como funciona a sociedade e os fundamentos das ciências da natureza.

Diante do caráter alienador e explorador do trabalho sob o capitalismo, a questão frequente que se levanta é: como estabelecer uma relação educativa, formativa entre trabalho e educação dentro desta realidade? A resposta a esta questão implica um duplo e concomitante esforço individual e coletivo no plano teórico e prático.

Neste item, ainda que de forma indicativa, buscaremos mostrar primeiro a relação entre o aprofundamento das crises e as contradições da sociedade capitalista e os processos de regressão social e educativos. Num segundo ponto, sinalizar as concepções, métodos e formas educativas que, dentro das “condições atuais” concorrem para desenvolver os conhecimentos e valores que levam à superação do sistema capitalista e de todas as formas de exploração de seres humanos por outros seres humanos.

O caráter regressivo do projeto social e educativo da burguesia

A constituição da burguesia, como classe revolucionária que se insurge contra o sistema feudal do Estado Absolutista, a necessidade de acabar, ao menos formalmente, com os regimes escravocratas e contrapor-se aos valores disseminados pela igreja trazem em seu projeto societário e educativo, como sublinha Marx, elementos civilizatórios.

Com efeito, o ideário da escola projetado pela burguesia como classe revolucionária foi a de uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha uma clara e dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e a reprodução de conhecimentos, valores, atitudes necessárias para a construção do sistema capitalista, centrado nos valores da competição e do individualismo.

Todavia, a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos em igual modo. Isto pela simples razão de que a burguesia destruiu uma sociedade de classes, não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores, que detêm apenas sua força física e intelectual para ser vendida. Foi assim que a escola burguesa foi organizada, sobretudo para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade, desenvolveu-se a dualidade. Uma escola mais complexa, rica e que de-

envolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar etc., e uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução.

Não obstante sua natureza dual, a escola em sua origem foi concebida dentro do ideal iluminista como uma instituição cultural e social e de grande aposta na ciência e na formação científica, como meio enfrentar enfermidades, diminuir o trabalho embrutecedor e como meio de superar a miséria no mundo. Foi dentro desse contexto que se estruturaram os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente¹¹, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar. A dualidade, em nosso caso, se expande em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação.

Duas determinações básicas podem ser destacadas, a partir da década de 1950, para que a concepção da educação escolar, mormente a educação básica deixasse de ser concebida como um direito universal, pública, gratuita e laica e passasse a ser tratada, cada vez mais, como uma moeda de troca no mercado, um “capital humano”. Por um lado, as duas sangrentas guerras mundiais e a adoção de políticas de regulação do mercado e do capital não resolveram o acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e grupos sociais e o desemprego estrutural. Por outro, a expansão geopolítica da Revolução Russa se tornava uma ameaça real ao sistema capitalista.

É dentro deste contexto que uma questão central ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista, após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? O medo que rondava era de que socialismo pudesse se alastrar em regiões pobres. Na América Latina, o temor era de que a Revolução Cubana pudesse se tornar um caminho para outros países.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Essas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978.

Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas mediante a relação social capital e trabalho historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender, para sobreviver, sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora. Ademais reduz o ser humano a uma coisa ou a uma mercadoria¹².

A tese básica sustentada por Schultz (1962, 1973), e que se tornou senso comum especialmente na América Latina, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, poderia se ter a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação es-

¹¹ Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, as análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos. Ver, a esse respeito, Fernandes (1975) e Oliveira (2003).

¹² Pesquisadores da Universidade de Frankfurt que, anualmente e desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *Umwort* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. O termo “capital humano” foi escolhido, em 2004, como não palavra, com a seguinte justificativa: degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico. (Ver: ALTVATER, 2010, p. 75.)

colar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão. Os ciclos de reformas, da pré-escola à pós-graduação, ao longo da ditadura civil militar no Brasil, deram-se incorporando a doutrina do capital humano. A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.992/71 é toda inspirada nessa noção¹³.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade, pois são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital?

Uma elementar constatação no Brasil sobre o cotidiano de vida dos trabalhadores que vivem amontoados nas periferias das grandes e médias cidades, subempregados ou desempregados, nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolaridade e em escolas destroçadas porque são pobres.

A noção de capital humano foi produzida e disseminada ainda dentro da crença de que a educação seria a estratégia mais eficaz de integrar os pobres no mundo do emprego e as nações da periferia do capitalismo alçar-se ao nível de desenvolvimento dos países centrais do capital. Duas determinações históricas relacionadas facultaram a exacerbação da regressão social e suas consequências brutais sobre o aumento da desigualdade, do desemprego estrutural e da superexploração dos empregados.

A primeira determinação afirma-se pela apropriação privada de um novo salto tecnológico o qual une microeletrônica e informação, alterando profundamente a forma de operar com a matéria e com os processos produtivos. Uma arma que permitiu e permite ao capital a reestruturação organizacional da produção e a possibilidade crescente da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, com a dispensa de milhões de trabalhadores. As novas tecnologias digitais, do mesmo modo, junto à liberação dos mercados sem controle social, permitem o livre fluxo do capital especulativo, que se desloca em tempo real de um conto a outro do planeta, auferindo lucros vultosos sem produzir um alfinete. E isto com a garantia do fundo público dos Estados Nacionais.

A segunda determinação foi a crescente desintegração do socialismo do leste europeu, cujo epílogo foi a queda do muro de Berlim em 1989, permitindo o retorno das teses do liberalismo ultraconservador e do livre mercado como o deus soberano das relações sociais e humanas. Nesse contexto, a obra de Friedrich Hayek, Prêmio Nobel de Economia em 1972, que tem como foco a crítica ao socialismo e às teses keynesianas de planejamento da economia e às políticas do Estado de Bem-Estar Social, ressurgiu com força demolidora. Seu livro *O caminho da servidão* (HAYEK, 1987) tem como tese central que tudo que busca regular o livre mercado e a competição entre os indivíduos e grupos leva à servidão. Isto porque contraria o que é da natureza humana: a competição entre os indivíduos em busca do bem próprio.

Seus escritos e de seus discípulos deram base ao que se denominou de cartilha do Consenso de Washington. Trata-se é um conjunto de medidas, formulado em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras com sede em Washington, D.C., como o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) que se constituíram na fórmula para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideias mais amplo que se denominou de “neoliberalismo”.

¹³ O leitor interessado em aprofundar a análise desta noção e seus desdobramentos, evitados de sutilezas ideológicas, ver Frigotto (1984, 1995, 2011).

Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1987, foi a porta-voz no plano da adoção de medidas políticas das teses de Hayek e na aplicação do ideário neoliberal. Um período de medidas de desmanche da organização sindical, com a retirada de direitos e flexibilização das leis trabalhistas, que deram ao capital as condições de se vingar contra as conquistas históricas da classe trabalhadora, sob a tese da necessidade da racionalização, termo que foi assumindo outros nomes como *ajuste* e, atualmente, na comunidade europeia de austeridade. Como nos mostra Dejours, é a partir da necessidade da racionalização que o receituário empresarial e dos governos neoliberais, monitorados por consultorias especializadas, aconselham: “[...] enxugar os quadros, tirar o excesso de gordura, arrumar a casa, passar o aspirador, fazer uma faxina, desoxidar, tirar o tártaro, combater a cirrose ou a ancilose.” (DEJOURS, 1999, p. 14).

Com a consolidação do domínio global do capital e com a apropriação privada de mais um salto tecnológico que lhes permite poupar trabalhadores, reorganizar a produção e liberdade para a especulação financeira, já não há por que falar em nação, sociedade e desenvolvimento, mas sim em economias ou mercados. A ideia da educação como mecanismo de integração na sociedade, por consequência desaparece, assim como a de direito ao emprego, à educação universal, gratuita, pública e laica. O que se dissemina é que não há lugar para todos, mas apenas para aqueles são úteis ao mercado.

Thatcher, em seu embate com os sindicatos e suas organizações, captou esse contexto e o explicitou ao defender e expor a ideia de que não via a sociedade, mas sim indivíduos. E se não há sociedade, também desaparecem os direitos sociais como os da saúde, educação, cultura, moradia, transporte etc. Que cada indivíduo busque disputá-los no mercado.

É dessa tessitura de relações sociais regressivas que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Noções que expressam um ultraindividualismo e que orientam as reformas educacionais, no conteúdo, no método e na organização da educação e que mascaram o que está subjacente – o aumento da desigualdade.

Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é, cada vez mais, propriedade do capital contra o trabalhador. A qualidade total, deriva da nova base científico-técnica da produção, da organização e da gerência do trabalho e se refere a um trabalhador alienado, que produza em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas. Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador. Também passa a ideia de que é empregável aquele que desenvolve as competências das quais o mercado necessita.

Não por acaso, o chamado modelo de competência e de pedagogia das competências passou a ser dominante não apenas na formação técnica e profissional, mas também como noções que orientam as propostas pedagógicas dos sistemas educacionais e a ênfase em avaliações em todos os níveis centrados no individualismo meritocrático. Cabe, de imediato, distinguir o termo competência no seu sentido dicionarizado do significado que assume na pedagogia das competências no contexto do capitalismo tardio. No primeiro caso e de forma abstrata, trata-se de executar uma tarefa, serviço ou atividade e cujo resultado seja o desejado e previsível. Nada, pois, a opor, a algo feito de forma competente.

Todavia, a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultraindividualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e das políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja

sob a forma de trabalho explorado ou emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. A pedagogia das competências, como analisa Ramos (2002), constitui-se por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho.

Do que acabamos de sucintamente expor não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão da regressão nas relações sociais e educacionais. Não é por acaso que, a partir do final da década de 1970, os organismos internacionais anteriormente referidos, guardiães da reprodução e segurança do capital, passam educar intelectuais para difundirem essas novas noções e estimularem reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais à nova (des)ordem mundial. As consequências sobre o trabalho docente e suas organizações e sobre a formação de gerações do passado recente e do presente são devastadoras. O saber e a autonomia dos docentes vêm sendo anulados pela adoção de pacotes de apostilas de institutos privados, com conteúdos e métodos orientados pelas noções acima descritas, sendo eles e seus alunos avaliados pelos critérios mercantis.

A disputa de um outro projeto societário e de formação humana e seus dilemas e desafios

A leitura do processo histórico que nos conduziu até o presente, dentro do legado analítico de Marx e Engels, nos indica que as rupturas revolucionárias se gestam e se desenvolvem no plano das contradições que os mesmos engendram e no desenvolvimento de forças sociais que tomam consciência destas contradições e se organizam para a sua superação.

No que concerne a relação entre sociedade e educação e trabalho e educação, dentro do modo de produção capitalista e na perspectiva de sua superação, o pronunciamento que fez Marx no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (AIT), em agosto 1869, nos dá uma pista inequívoca. “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir **da situação atual**” (MARX; ENGELS, 1983, p. 10-11 *apud* LOMBARDI, 2011, p. 138, grifo meu).

Como destacamos acima, as condições atuais são de profunda regressão tanto nas relações sociais quanto das concepções e práticas de educação. Vivemos um processo de profunda mercantilização em todas as esferas da vida como resposta a mais profunda crise do sistema capitalista. Neste contexto, a ação dos educadores implica um mesmo movimento, atuar para alterar, na perspectiva de sua superação, as relações sociais capitalistas e os processos formativos que as mantêm e reproduzem. O desafio e os dilemas situam-se na apreensão de quais mudanças e concepções, no âmbito político social e educacional alteram a realidade, para conservá-la, e quais são as que alteram para sua mudança estrutural.

O risco que se tem incorrido nesse dilema, não raro, situa-se no plano da relação entre a análise teórica, que tem que ir à raiz de como a realidade humana se produz em todas as áreas e nisso consiste seu papel revolucionário, e a ação prática, que tem de levar em conta as relações de força em disputa. O desafio, nada fácil, é estabelecer essa relação de sorte que não se fique na abstração teórica pura e imóvel perante a realidade e, também, não se caia no voluntarismo nem no pragmatismo. Este esforço implica debate coletivo e permanente autocrítica na ação.

Um dos pensadores marxistas mais importantes na atualidade, David Harvey, aponta uma diretriz importante no contexto da vingança do capital contra os trabalhadores e que se materializa no desmonte das leis que os protegiam minimamente, permitindo extre-

ma exploração de quem tem emprego o aumento do desemprego estrutural. Um exemplo emblemático deste processo é o que o Congresso brasileiro vem fazendo com a aprovação generalizada da terceirização do emprego.

A diretriz de Harvey tem sentido universal hoje, mas que nos diz particularmente a respeito no debate e nas lutas na sociedade brasileira. Harvey admite a necessidade de políticas que retomem a ideia de desenvolvimento nos marcos do capitalismo pela razão da fragilidade das forças contra-hegemônicas ao capital e do preço que pagariam os mais pobres. Todavia, concomitantemente, insiste na necessidade de afirmar que a alternativa é de contrapor-se à propriedade e ao trabalho como valores de troca para recuperar ambas como valor de uso.

O mundo alternativo e mundo no qual se oferecem valores de uso. Assim, podemos nos concentrar nos valores de uso e tentar reduzir o papel dos valores de troca. [...] Pode-se imaginar a direção na qual se moverá uma alternativa socialista, se nos afastarmos da forma dominante de acumulação de capital que hoje comanda tudo (HARVEY, 2013, p. 3-4).

Numa mesma direção, analisando o contexto atual do sistema, István Mészáros, sublinha a necessidade de uma educação que vise outra forma de sociedade e que vá além desta dominada pelo capital.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos inconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72).

Na agenda das lutas, dentro do que destacamos da diretriz sinalizada por Harvey, na particularidade de nosso processo histórico, é fundamental que os educadores, como trabalhadores ultraexplorados, vinculem-se às lutas mais amplas da classe trabalhadora pelas reformas estruturais que, mesmo dentro da atual ordem do capitalismo no Brasil, são contra esta ordem vigente. Trata-se das reformas agrária, tributária, jurídica e política, historicamente postergadas pelos representantes da classe dominante, especialmente no Parlamento e no Sistema Judiciário.

No mesmo plano, situam-se medidas que se articulam a estas reformas e que, com mobilização social, podem acontecer mais rapidamente. Dentre elas, a necessidade de uma auditoria da dívida pública, face mais perversa da corrupção legalizada do capital, e a taxação das grandes fortunas, prevista em nossa Constituição. De imediato a luta é para barrar o Projeto de Lei que generaliza a terceirização dos trabalhadores em discussão no Congresso Nacional. Sua aprovação significa o maior retrocesso na relação capital e trabalho, dando ao primeiro total poder sobre os trabalhadores. Esta medida anula as conquistas por direitos elementares da classe trabalhadora no seu conjunto e torna ainda mais difícil a luta pela redução da jornada de trabalho sem perdas salariais.

Outra luta fundamental é criar a possibilidade de formas de controle pela sociedade do monopólio da grande mídia empresarial, poderoso aparelho de hegemonia da classe burguesa brasileira que impede as reformas acima assinaladas. No Brasil, sobretudo, trata-se de uma máquina de manipulação e de criação das verdades que interessam à classe dominante. A forma pela qual a mídia empresarial está manipulando grandes massas após as elei-

ções de 2014 torna mais aguda a observação feita pelo filósofo Leandro Konder, em 1979, sobre o comportamento da direita no Brasil.

O pluralismo da ideologia da direita pressupõe uma unidade substancial profunda, inabalável: todas as correntes conservadoras, religiosas ou leigas, otimistas ou pessimistas, metafísicas ou sociológicas, moralistas ou cínicas, científicas ou místicas concordam em um determinado ponto essencial. Isto é: em impedir que as massas populares se organizem, reivindicuem, façam política e criem uma verdadeira democracia (KONDER, 1979, p. 4).

A enorme dívida educacional que o Brasil continua tendo na segunda década do século XXI não mudará por iniciativa da classe dominante, pois isto pressupõe confrontar as suas estratégias que impedem democratizar a terra, a informação, a política, o poder judiciário, a saúde, a educação e a cultura. Como bem lembrava Florestan Fernandes, esta tarefa cabe à classe dominada. Mas, para isso, há que se constituir um pluralismo de esquerda e que, como a direita, tenha um determinado ponto essencial.

E, como vimos, a mudança implica partir da realidade existente não ideal e, ao mesmo tempo, empreender lutas para mudar as relações sociais e as formas de educação dominantes. Para que esta tarefa seja viável exige do professor-educador que entenda com acuidade a relação sociedade-escola. A direção mais aguda desta relação hoje se situa na disputa do projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Como podemos aprender na análise de Roseli Caldart (2000), a pedagogia do MST começa na sociedade, perpassa a escola em seu conteúdo, método e forma e volta para a sociedade. Isto exige que o professor tenha um vínculo com as lutas mais amplas e compreenda o papel específico da escola pública na construção e socialização do conhecimento e na afirmação de valores e atitudes, que concorrem para formar sujeitos autônomos não alienados.

O *Dicionário da educação do campo*¹⁴, que envolveu mais de cem pesquisadores na produção de verbetes, que relacionam a questão agrária, a educação, os direitos humanos e as políticas públicas, indica que não há processos educativos neutros. Estes se articulam na manutenção de uma sociedade que permanece por séculos como das mais desiguais do mundo ou desenvolvem conhecimentos, valores e atitudes que concorrem para sua transformação.

Não por acaso, é nas experiências das escolas dos assentamentos do MST que podemos vislumbrar, na teoria e na prática, a relação entre trabalho e educação que interessa à classe trabalhadora. Com efeito, aí encontramos a convicção de que a disputa desta relação tem seu ponto de partida na recuperação do vínculo intrínseco do trabalho como criador da vida, direito e dever, princípio educativo com a educação escolar básica, mesmo naquelas modalidades de educação profissional e de jovens e adultos etc. As contingências históricas impõem o aperfeiçoamento profissional e técnico tardio e sobre a ausência do direito da educação básica. Trata-se de, mesmo nessas circunstâncias, alargar a subjetivação do trabalho como direito e dever universais, assim como o tempo livre pode, atualmente, ser ampliado enormemente. Em outros termos, tomar como horizonte o que Engels denominou lei primeira.

O horizonte de luta é, pois, o de recuperar o vínculo entre trabalho e educação, ciência, conhecimento, tecnologia e cultura. Se esta convicção for apropriada pela massa que constitui a classe trabalhadora, permitirá que ela tome em suas mãos o destino da sociedade e perceba a necessidade do embate fundamental – o fim da propriedade privada e das classes sociais. Um movimento, portanto, intencional contra-hegemônico para produzir

¹⁴ Ver: Caldart, Pereira, Alentejando e Frigotto (2012).

uma nova subjetividade na sociedade e nos processos educacionais no contraponto da subjetivação alienadora do adestramento para o emprego ou trabalho sob condições precárias. No âmbito da educação escolar, especialmente na formação do ensino básico, o foco da batalha das ideias e sua vinculação à prática é o desafio de recuperar o senso de educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Vale dizer, uma educação não dual, não pragmática, de igual base de condições materiais (tempo integral dos professores, carreira docente digna, formação de todos os que atuam no chão da escola, laboratórios, biblioteca e espaço para arte, esportes etc.). Na sua concepção pedagógica, uma formação humana omnilateral e politécnica.

Os conceitos de educação omnilateral, educação politécnica, escola unitária e trabalho como princípio educativo¹⁵ não são sinônimos, mas têm em comum a luta para desenvolver, no plano contraditório das relações sociais capitalistas, a formação de ser humano novo, que incorpore os valores de uma sociedade solidária, sem a exploração de uma classe sobre as outras.

Assim, a busca da educação omnilateral (do latim: todos os lados) implica levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para pleno desenvolvimento histórico. Dimensões que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético, ético e lúdico. Em síntese, abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos também são desenvolvidos socialmente.

A concepção de formação humana politécnica tem, igualmente, como centro a construção do ser humano novo e para novas relações sociais, mas numa dimensão mais específica ligada aos processos de produção da existência pelo trabalho. Assim, a formação politécnica, ao contrário de processos formativos duais, pragmáticos, tecnicistas e adestradores, “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (SAVIANI, 2003, p. 140). Esta concepção e sua concretização podem-se dilatar na medida em que se explorem as contradições dos processos produtivos no seio das relações sociais vigentes.

Uma das características da sociedade capitalista, a busca incessante para introduzir novos processos, mais velozes, de produção das mercadorias e serviços visando aumentar a produtividade do trabalho e o lucro. Isto implica, todavia, que os trabalhadores tenham o domínio desses processos. Uma equação que sempre foi problemática para os gestores do capital já que não há interesse que os trabalhadores tenham uma formação ampla. A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações e de seus processos formativos.

Este horizonte de luta, na batalha das ideias e no plano da práxis, nos limites das relações capitalistas, pode constituir a escola, especialmente a básica, em mediação crucial para a autonomia e a cidadania política e econômica. Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social, que permitam aos jovens e adultos reconhecerem os seus direitos básicos, políticos, econômicos, sociais, culturais e subjetivos e a capacidade de organização para poder fruí-los. No plano da preparação para inserir-se no mundo da produção e da conquista da cidadania econômico-social, o pressuposto é de que adquiram os fundamentos científicos que estão na base de qualquer processo produtivo ou serviço. Este é como está assinalado acima, o sentido da educação politécnica.

¹⁵ A breve caracterização desses conceitos é retirada de análises mais amplas que integram o *Dicionário da educação do campo* (op.cit.).

Em síntese, os desafios e dilemas na disputa da relação trabalho e educação que interessa ao conjunto classe trabalhadora situam-se na busca cotidiana de afirmar uma nova concepção de sociedades em classes e, portanto, sem exploração e novas concepções e práticas educativas que concorram na construção dessa nova sociedade. Isto implica trabalho coletivo, na escola e nos movimentos e organizações da classe trabalhadora e uma atitude do campo da esquerda que, mesmo no dissenso, busque consensos essenciais antagônicos aos do capital e da classe que o detém.

Mas o futuro não acontece se não for construído na apreensão¹⁶ e no embate das contradições do presente. Esta é uma lição central da dialética do processo histórico que Marx a registrou e a acolheu, inicialmente, do pensamento de Epicuro. Num contexto histórico em que tudo tende a ser reduzido ao tempo volátil da mercadoria, inclusive as relações humanas mais íntimas, o revisitar a lição longínqua de Epicuro pode ser um estímulo a não entregar os pontos e seguir na luta para renascer das cinzas. “Nunca nos devemos esquecer que o futuro nem é totalmente nosso, nem totalmente não nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais.”¹⁷

REFERÊNCIAS

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, T. T. (Org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e a ordem mundial**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2010.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

ENGELS, F. Discurso ao lado da tumba de Karl Marx. **Blog de Debate ISKRA – Teoria e Política Marxista**. 1883. Disponível em: <https://https://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>. Acesso em: 5 jul. 2013.

EPICURO. **Carta a Meneceu**. (Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratore.) São Paulo: UNESP, 1987.

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

¹⁶ Epicuro, filósofo grego que nasceu no ano de 341 a.C., tinha como centro de sua filosofia a busca da felicidade e do prazer. Este, não no sentido vulgar como alguns intérpretes o tomam.

¹⁷ Ver: Epicuro. *Carta a Meneceu*. (Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratore.) São Paulo: UNESP, 1987.

FORRESTER, V. **O Horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. De; PAIVA, L. G. de (Orgs). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.

HAYEK, F. **O caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HARVEY, D. **A importância da Imaginação pós-capitalista**. Entrevista a Ronan Burtenshaw e Aubrey Robinson, 2013. Disponível em: <http://www.irishleftreview.org>. Acesso em: 5 jul. 2013.

LOMBARDI, J. C. (Coord.). **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editoria UNICAMP, 2011.

KONDER, L. A unidade da direita. **Jornal da República**, São Paulo, 20 set. 1979.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

LINHART, D. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LOSURDO, D. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Editoras Ideias e Letras. 2006.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editoria, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Carlos: Editora da UFScar, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar/2003.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WOOD, E. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SONHO NÃO ACABOU?: inércias e esperanças da Educação Pública^{*1}

Célia Linhares

Se a sociologia do sistema de ensino e do mundo intelectual me parece primordial é porque contribui também para conhecermos o sujeito do conhecimento, introduzindo, mais do que qualquer análise reflexiva, as categorias do pensamento impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado: basta pensar o universo de pressupostos, de censura e de lacunas que toda educação bem sucedida leva a aceitar e a ignorar [...]

(BOURDIEU, 1988, p. 1)

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA? ALGUNS POR- QUÊS DESSA BUSCA

A epígrafe de Bourdieu (1988, p. 1)², com que abrimos este texto, está inscrita na aula inaugural, por ele proferida no *College de France*, em que nos fala de “[...] categorias do pensamento impensadas, que delimitam o pensado.”, ressaltando, com muita propriedade, que nenhuma escola e nenhuma educação escapam de processos de seleção de métodos e mensagens que abrem e fecham possibilidades de aprender e de ensinar, relegadas a infinitos “a priori” e “a posteriori”, entranhados de naturalizações, mas que repercutem no que fazemos, pensamos e podemos.

Há, portanto, nas *Lições da Aula*, um foco permanente nos entrelaces que circunscrevem os âmbitos e as modalidades da educação que, sem cessar, urge por serem arrancados de uma imperceptibilidade, de um tipo de emudecimento, que as fazem quase indizíveis e quase imemoráveis, por força de decretos mudos, que são configurados permanente e coletivamente. Dessas configurações emanam valores, posições sociais, justificações de privilégios, mas também, inconformismos com o “status quo”, rebeldias e movimentos instituintes.

Assim, nutrimos hipóteses, de que cada vez mais se expande a noção do quanto os processos e as instituições educacionais e escolares ora nos empoderam, como educadores e aprendizes, como professores e estudantes, para conhecer, para falar, para intervir na vida, ora nos emudecem, nos apascentam, nos fazendo negligentes conosco e com a história, desapropriando-nos de nossas experiências, de nossas capacidades de sonhar e de nos comunicarmos. Tudo isto, com consequências no fluxo de ultrapassagens em várias direções com que o pensar, como ação múltipla, alarga o pensável e, por conseguinte, o próprio mundo, de modos inesperados.

Portanto, o que torna estas formas de pensar, tão pouco pensadas, é que elas nos constituem e, portanto, seu enfrentamento não é nada exclusivamente externo, objetivo, frio, mas, pelo contrário, qualquer estremecimento ou abalo neste lastro com que nos construímos, repercutem em nossos vínculos de pertencimentos, com que nos interconectamos reciprocamente com os outros seres humanos e com suas instituições, com os ambientes, em que vivemos e com todos os seus componentes.

Todas essas interdependências, que vão nos tecendo coletivamente, em grande parte, jazem em terrenos ignotos, onde nos espreitam variados terrores, que a qualquer hora

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.31-46

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re-
vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² BOURDIEU, P. *Lições da Aula*. Paulo: Ed. Ática, 1988. p. 07.

podem explodir. Esta possibilidade de explosão iminente alimenta tanto medos e inércias, como enfrentamentos, desafios e enigmas.

Estamos, assim, sempre atraídos e receosos na conquista desses “a priori” e “a posteriori”, com que possamos dilatar o campo dos conhecimentos, potencializando nossas intervenções na educação, na escola. Afinal, queremos girar rodas, nas quais estamos nós próprios também girando. Por isso mesmo, Bourdieu (1988, p. 06) alerta que “[...] fazemos ciência [...] tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História.”.

Apesar de nossas pesquisas e ações, muitas vezes, expressarem declarações éticas e compromissos assumidos em favor da escola pública, até que ponto elas nos fazem perceber contradições e ambivalências em relações que sustentam estas instituições como as que mantemos entre o Estado e a sociedade brasileira. Como somos constituídos por todos estes feixes relacionais, não basta fazer citações, repetir siglas e clichês. Importa que sejamos capazes de, com nossas pesquisas, “tocar também em nós” e nas diferentes maneiras com que estamos implicados na vida política e educacional. Por exemplo, se é fácil repetir *slogans* a favor da educação pública, como, cotidianamente, realizamos sua publicização? Como respeitamos as experiências dos professores, apoiando-os em suas construções democráticas dos saberes escolares? Como os estimulamos em suas organizações e em suas criações e recriações dos processos de aprender e de ensinar? Por que mantemos distâncias com as crianças que somos e as crianças com quem aprendemos do mundo vindouro que nelas são prenunciadas? Para que aprendemos e ensinamos?

As perguntas parecem ir se tornando incômodas à medida que se vendem e se alastram convicções de que as utopias se tornaram obsoletas e com elas a prática de perspectivar o futuro, com alguma esperança. Em vez delas, ganham espaços as práticas de acomodação e a sedução de confortos e sucessos propiciados pela adesão aos caminhos e modelos pré-fabricados, tudo isto implicando em aumento dos obstáculos para reconhecer as experiências instituintes que acabam dissolvendo-as em suas insurgências.

A ESCOLA PÚBLICA E A DEMOCRACIA SE EXPANDEM. A QUE PREÇO?

A escola pública que já brilhou como um signo de uma instituição exemplar quando os que a constituíram eram componentes das classes dirigentes, hoje tem suas condições de trabalho deterioradas com professores e estudantes, em sua maioria, pobres ou empobrecidos.

Uma velha tradição conformista nos faz ver e crer que o que se destina aos pobres convive com a precariedade e a provisoriedade permanentes; que o governo e o próprio Estado Brasileiro que o engloba, explora o jogo do terror e do favor, não só resvalando – como uma assiduidade espantosa para os arbítrios ditatoriais –, mas espalhando favores segundo as oscilações de seus interesses eleitorais e suas barganhas calculadas.

Assim, a expansão da escola pública realizada na época do autoritarismo militar foi estrategicamente marcada por um desmonte e segmentação das instituições públicas escolares, atingindo estudantes e profissionais da educação, com a instalação do terceiro turno e de uma série de dispositivos, com caráter regulatório e legal, endereçadas aos professores, impondo reformas desde a formação docente até a proibição de grêmios estudantis.

Passadas mais de quatro décadas do golpe militar, a escola pública brasileira, tem tentado recuperar o prestígio e a autoridade pedagógica que lhes foi subtraída. Para os que testemunharam o século XX, no Brasil, não há como esquecer os esforços de toda a nação e, principalmente, de seus educadores que se empenharam em colher assinaturas para garantir que a Constituição Cidadã (1988) inscrevesse a exigência de concurso, como acesso obrigatório em qualquer cargo público.

Este recurso visava proteger o Estado, legitimando o seu funcionalismo e, livrando-o dos conchavos e compadrios que num exercício de manutenção de elitismos corrompia seus vínculos empregatícios e alvejava fortemente a escola. No entanto, a legalização do concurso e sua obrigatoriedade não foram respeitadas.

As exigências de concursos públicos, com frequência, postergados ao máximo, mantiveram espaços vazios que, ora foram preenchidos por negociações, com pessoal temporário, para postos de confiança do poder oficial, com remunerações bem acima do padrão, ora, pelo contrário, como no caso dos professores foram substituídos por bolsistas e monitores, com uma remuneração aviltante e sem direitos trabalhistas e, ainda, sem uma formação minimamente compatível com suas responsabilidades. Mas, num caso ou no outro, o estado se enfraquecia sem contar com um quadro estável de profissionais que conjugassem em sua carreira experiência e formação.

Além disso, importa assinalar que a saída de professores, através de diferentes modalidades de aposentadoria, inclusive com indução de benefícios financeiros, e sua substituição por bolsistas ou monitores, com precarização de vínculos e competências foi também uma rápida maneira de fazer com que as estatísticas de formação de professores elevassem os indicadores de titulação no que se refere aos quadros docentes. A rigor, estes substitutos sem vínculos empregatícios permanentes com os sistemas públicos de ensino eram desconsiderados, acarretando uma melhora artificial nestes quadros. Mas, bem sabemos, os problemas não param aí. Um dos itens pouco investigados quando as pesquisas incidem na caracterização de professores é o número de horas para o qual estes profissionais foram concursados. Então encontramos antagonismos irreconciliáveis, como secretarias municipais em que os professores têm contratos de doze horas, expondo-os a enfrentar a necessidade de ampliar seus mínguaos salários, com outros vínculos empregatícios, que o vão obrigar a atender as múltiplas jornadas e em diferentes instituições.

No caso do horário integral –, que volta ao debate e à prática escolar atualmente, também com uma justificativa, mas das vezes encoberta, de manter “as crianças e os jovens perigosos” na escola –, os estudantes convivem com professores com tempo reduzido e, em alguns casos, com “uma dobra de trabalho”. Como as lacunas continuam e os estudantes requerem algum tipo de acompanhamento entram em vigência bolsistas de diferentes programas, mas todos com formação de poucas horas para desempenharem funções de extrema complexidade, muito acima do que seria sensato esperar de suas próprias trajetórias educacionais, também cheias de distorções, lacunas e negações.

Se, ainda, considerarmos o ambiente escolar, em que desde o edifício precisa ser pensado como um elemento de estímulo de relações aprendentes, as disparidades, com muitas ordens de desqualificações, constituem um quadro impressionante. Escolas sem janelas, com sanitários obsoletos e expostos a problemas permanentes, distribuição precária e, às vezes, inexistente de água e luz, alimentação faltosa e desaconselhável, segundo as recomendações compatíveis com normas de uma nutrição saudável.

Tudo isto, inviabiliza o funcionamento de computadores, de vídeos, que quando existentes na escola não encontram condições de funcionalidade dentro dos ambientes escolares. Além das pobreza e misérias dos entornos que, mais das vezes, se fazem locus de grupos de delinquência, “aconselhando” o engradamento destes laboratórios de informática, há ainda a urgência de orientação e formação para múltiplos usos dessas tecnologias, implicando em questões que transcendem as técnicas. Sem essas aprendizagens éticas para os usos tecnológicos, os acessos às tecnologias terminam resvalando na confirmação de práticas nocivas, correntes na sociedade. Também um especial destaque precisa ser dado para os circuitos da leiturização em nossas escolas. Paulo Freire, apesar das inúmeras citações que dele se fazem, continua pouco escutado na maioria das escolas. Por isso mesmo a

oralidade dos estudantes e de seus professores, como um veículo de criação do mundo, ainda tem sido pouco explorada e aproveitada.

É impressionante, como uma grande maioria das escolas públicas funciona com poucos livros, sobretudo, livros que escapem das “grades curriculares” e que primem pelo fascínio e ludicidade com que poderão ser folheados e lidos. Os materiais escolares que estimulem as aprendizagens também são restritos. Enfim, para não alongar esta panorâmica, ainda caberia trazer um rápido *flash* da dimensão estética das nossas escolas. As cores, ou a falta delas, se articulam com um mobiliário deteriorado, com um edifício em condições inóspitas que ensinam a difícil lição de que os que ali circulam estão desfilados de um estado promissor.

Enfim, se os traços são cinzas, para um número expressivo das escolas públicas brasileiras, não podemos negar que políticas de produção e distribuição de livros didáticos têm sido desenvolvidas. Mesmo assim, o deserto está tão arraigado e as areias de banalização da vida se fazem tão movediças que os oásis ficam difíceis de serem identificados, mas não podemos negligenciar no empenho de cartografá-los.

Não temos dúvidas de que qualquer avaliação dos sistemas públicos de educação no Brasil mostrará as extremas dificuldades existentes em nossa educação pública e em nossas escolas. Mesmo assim, preocupa-nos, como a problemática encontrada vem sendo encaixada em desfiladeiros reformistas e autoritários que só logram o agravamento das questões de aprendizagem e de cidadania que todos os sistemas escolares se propõem a desenvolver. A busca em percebermos, como pesquisadores e professores, o que a própria escola vem instituindo, como encaminhamento para uma outra cultura escolar é o que constitui a centralidade de nossas pesquisas.

Estamos convencidas de que a complexidade contemporânea, com todas as mutações que se inter-relacionam com os processos de desinstitucionalização, que não atingem só as escolas, mas a todas as outras formas institucionalizadas, como o casamento, a família, a igreja, o trabalho, por exemplo, têm, como reversos, outros arranjos, que vão prenunciando outras formas de instituição, forjadas com marcas de embates e provisoriiedades constantes, mas onde também não estão ausentes os desejos e projetos de uma ética vivenciada com prazer e com formas enigmáticas (DUBET, 1998a).

Pesquisar estas configurações de escolas insurgentes que mostram uma prevalência ética em suas relações têm nos mostrado a importância dos pensamentos impensados que tanto contribuem para os desalentos, como fomentam posições aguerridas, potentes, que têm uma longa fermentação histórica, reaparecendo em várias e inesperadas frentes, que urge por interligações com intensidade no acompanhamento de movimentos instituintes nas escolas e em seus entrelaces com a formação docente.

Bem sabemos que além de toda a história de expansão e aniquilamento da escola, que teve como agenciadores, não só as políticas educacionais comandadas pela ditadura, mas também por governos democráticos em que não foram desprezíveis as cumplicidades com os neoconservadorismos e os neoliberalismos, mas que também, foram alicerçadas por tradições conformistas, entranhadas na sociedade brasileira e reforçadas por acontecimentos de magnitude mundial, manifestos numa economia globalizada e nas evidências das misérias do socialismo nominal.

Afinal bem sabemos que encerramos um século de muitas violências e ambiguidades que se inscreveram e atingiram o coração das escolas públicas em todo o mundo, marcando de forma indelével a instituição escolar brasileira. Fazendo um balanço de século XX, Hobsbawm (1995) recolheu, num tipo de 2º prefácio do livro: *Era dos Extremos*, posições de pensadores, políticos e artistas, alguns dos quais aqui transcrevemos:

Nós, sobreviventes, somos uma minoria não só minúscula, como também anômala. Somos aqueles que por prevaricação, habilidade ou sorte, jamais tocaram o fundo. Os que tocaram e viram a face das Górgonas, não voltaram, ou voltaram sem palavras (LEVI, 1990, 47, escritor italiano)
Apesar de tudo, neste século houve revoluções para melhor [...] o surgimento do Quarto Estado e a emergência da mulher após séculos de repressão (MONTALCINI, 1986, p. 3, prêmio nobel, Itália)
Se eu tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já conhecidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideais (MENIHN, 1984, p. 11, músico, Grã-Bretanha).

Todos nos sentimos o quanto esses abalos e decretos de mortes sobre as utopias ressoaram e ressoam em nossa sociedade e em nossas escolas. Mesmo assim, importa “dar nomes aos bois”, perguntando: como essas ausências de esperanças que nos habitam, como sentimentos de desânimos, de inércias e depressões, atrofiando como “pensamentos impensados”, nossos horizontes políticos, educacionais e existenciais?

Mas, os problemas são muitos e merecem que os escutemos sob formas de questões, que ora encaminhamos. Como uma instituição que cobra tantos esforços sucessivos e duradouros por anos a fio, como a escola, poderá ser mantida num tempo vertiginoso e velloz impregnado de imagens de celebridades, de espetáculos e de sucesso?

Finalmente, sem termos a veleidade de concluirmos nossas indagações, vale perguntar como a fisionomia moderna e republicana da escola que teve sua gênese como instituição, protegida e inspirada num discurso universalista, irá se subordinar às normas do mercado?

Se, por vários lados, o estado republicano vem sofrendo golpes de alta virulência que, ao estremecerem suas instituições políticas, entre as quais nossa escola pública reforçam um quadro de desigualdades, importa ressaltar que em conexão com as forças sociais, a escola pública tem resistido a se tornar lugar de reprodução e continuísmos.

É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas.

Felizmente, os sonhos não acabaram e a despeito de tantas tendências para aprofundar as desigualdades, impondo-as de mãos dadas com as homogeneizações, com as padronizações e as subserviências ao capital, vivemos também um tempo de intensas pluralizações que reabrem algumas esperanças, que poderão se ampliar à medida que reconheçamos os processos que vão potencializando os fluxos de criação de outras formas de convivência civilizatória, na qual haja um lugar de relevo para a vida e para um permanente exercício dialógico.

O HOMEM, LOBO E DEUS DELE PRÓPRIO

Não é uma simples coincidência que entre as teorias políticas da modernidade, de repercussão duradoura, está a de Hobbes quando ele argumenta e persuade os seus pares da necessidade de criação do Estado, num momento histórico (séc. XVII) em que as forças capitalistas avançavam na Europa, cobrando sacrifícios crescentes dos trabalhadores, (homens, mulheres e crianças), exibindo a ambivalência humana que faz do homem não só, o lobo do próprio homem, mas também o seu deus mais eminente e próximo.

Não é sem razão que a afirmativa de Hobbes ganha popularidade só no que anuncia os perigos do homem como devorador do próprio homem, urgindo por um estado capaz de controlar esses impulsos fraticidas. Isto bem mostra que outras forças foram e são

historicamente desconsideradas, tornadas invisíveis e pouco operantes, algumas vezes, por meios suaves, outras por meios cruéis, mas sistematicamente interditadas, a tal ponto que nos cerceiam, mas também nos instigam a penetrar em territórios onde as palavras ainda não entraram. Esta ambiguidade nos deixa sempre expostos às vicissitudes e surpresas da história. Diante dos vozerios com que, desde Cassandra, são anunciadas as desgraças para facilitar suas realizações, é mais fácil submergirmos a um tipo de acomodação, do que enfrentar temores e ameaças. Quase imperceptivelmente, vamos retirando de nossos horizontes possibilidades de ação e, simultaneamente, nutrindo, tanto os esquecimentos políticos de ações potentes e transformadoras, como as tramas de um pensamento único e linear.

As consequências, que vêm prevalecendo, de tudo isso, inibem as combinatórias dos diferentes níveis da realidade e reforçam as dificuldades de criações educacionais, sociais enfim, históricas, impregnando o discurso hegemônico com um formato denunciasta, tornando-o, em vez de crítico, uma conjugação raivosa e atravancada de clichês que o aprisiona como um refém do que proclama denunciar.

Mas difícil é captar os indícios de vida, de um outro mundo, de uma outra educação, que emergindo como em configurações elaboradas coletiva e politicamente, nas interdependências da história, mas que, com frequência, são relegadas às margens, com baixo reconhecimento social, por escaparem do padrão dos grandes e decisivos acontecimentos, por ameaçarem as ordens já fixadas e estabelecidas no decurso de tanto tempo, por afrontarem modelos de comportamentos, tidos como eficientes.

Entre esses velhos padrões estão aqueles que primam em valorar as construções e avanços sociais de acordo com a periculosidade dos combates enfrentados e com um pesado grau de sofrimento. Nisto até parecem herdeiras das concepções do herói grego, agravadas, agora, por narcisismos de caráter individualista e, portanto, primando pela precariedade e desconsideração dos vínculos sociais e históricos.

Assim, no avesso das histórias de heroísmos, poderíamos lembrar as tendências, crescentemente, contemporâneas, não só de espetacularizar as tragédias, mas sobretudo de valorizar o miudinho da vida, recriando-o numa outra ordem de valores, sem a expectativa de aplausos e brilhos, tão característicos das celebridades, mas numa adequação aos princípios que trazem júbilo à vida e à própria vida, sem as ameaças do inferno ou os prêmios celestiais.

No primeiro caso, sabemos que vige uma “indústria” que não só promove as tragédias, fazendo-as assumirem o palco dos espetáculos, mas destes se aproveitam para manufaturar desconfianças, prescrevendo reações e controles e, desta maneira, ocupando, agendas, espaços mentais e afetos, que acabam por constranger os imaginários políticos e os limitar em seus circuitos criadores.

Todas e todos nós convivemos com mensagens alarmistas que proliferam na internet, apavorando-nos sobre a eminência de violências, como roubo de órgãos, em festas juvenis e tantos outros. São, com esquemas como este, que aqui trazemos como uma ilustração, que as armadilhas se encobrem em esquemas de “aconselhamento de quem quer prevenir” como mecanismos que se espalham sem críticas, disseminando receios e covardias coletivos, arrancando da humanidade sua dimensão divina, pois criadora.

Não há dúvida que esta atitude de temor generalizado, de uma prontidão constante, com as desculpas de uma defesa necessária, tantas vezes flagrado em nós mesmas, quando um desconhecido nos aborda na rua, não só corrói sem parar o tecido social da confiança, mas, ao mesmo tempo, diminui nossa atenção para a insurgência de movimentos instituintes e para os “possíveis inéditos” que cada experiência carrega.

No segundo caso, o redimensionamento da busca de glórias tem aberto espaços para um exercício de prazer de criar compartilhadamente e com perspectivas também expansivas, correndo nos interstícios de experiências comunicativas, amorosas que vão rein-

ventando as escolas, os processos de educação e de uma outra civilização, menos competitiva, mais interessada em cooperar.

Há quem afirme que no Brasil nos animamos em inventariar desgraças que no fim nos levem a conclusão de que o país não dá certo. Talvez esta conduta tão difundida represente mecanismos de autoabsolvição, conduzindo a uma saída resignada que acabaria por nos eximir de maiores responsabilidades. Afinal, o que não tem jeito, não deve ser aceito com alguma conformação e até tranquilidade?

No entanto, importa duvidar de afirmativas tão consensuais, produzidas por interesses político-ideológicos que “aconselham” mesmo sem palavras e, às vezes, até sem um pensamento expresso, a desistência na construção de um outro Brasil, reforçando um tipo de relações de subalternidade, com os paraísos que servem de modelos para o tipo de desenvolvimento que perseguimos e para nossa própria conduta social.

A rigor, cientistas, historiadores, como José Murilo de Carvalho, têm afirmado o quanto é difícil explicar como o Brasil, com sua capacidade de produção material e imaterial, tem permanecido em uma situação estagnada, socialmente falando, acumulando uma desigualdade que cada vez mais corrói as condições de nossa coesão nacional e amplia abismos que nos fazem estranhar uns aos outros e, portanto, a desconfiar de todos e, por conseguinte, de nós mesmos.

Estas questões, que envolvem um precário nível de confiança e reciprocidade de respeito entre brasileiros, estão longe de representar uma impressão de uma pesquisadora da educação, preocupada em valorizar o que pode vitalizar nossa comunidade pedagógica ou o campo educacional, para intensificarmos a criação de lastros comuns e com essas experiências, irmos alargando e diferindo as configurações das instituições escolares. Pelo contrário, há pesquisas que, com todas as possíveis relativizações, constatarem e traduzem em números esta característica que vem se agravando entre nós e colocando sob risco a possível cordialidade do brasileiro.

Giannotti (2007, p. 1), referindo-se ao livro de Rosanvalon, recentemente publicado na França, assinala o quanto grassa no Brasil formas de desconfiança, que vem fazendo “[...] dos brasileiros um dos povos mais desconfiados do planeta (somente 2,8% declaram que confiam geralmente nas pessoas, enquanto este índice alcança 66,5% na Dinamarca)”. Mesmo assim, poucas são as análises que incidem sobre as matérias, as dúvidas, as suspeitas que alimentam nossas desconfianças e que se expressem em diretrizes e políticas públicas que fortaleçam nossa convivência social. Ao contrário, o que prevalece é uma ladainha de queixas, mimetizando-se difusamente e com poucas instituições exercendo ações em forma de análises que esclareçam as relações entre estes lamentos e as práticas sociais que juntos reproduzimos e criamos, de modo que contribuam para identificação dos mecanismos de medos e fantasmas, que de forma impensada vão limitando nossos pensamentos e nossa democracia, reforçando atitudes defensivas e competitivas.

Mas, devemos dar mais um passo, para situar as repercussões dos catastrofismos, mormente, quando estes se confundem com profecias de um final infeliz e se endereçam aos pobres e às instituições nas quais eles têm acesso. Então, o peso deste veredicto se agrava e se acumula com muitas experiências em que se ressalta, quase com exclusividade, fracassos e perdas, esvaziando de significações os processos e as tenacidades, com que pobres, mulheres, crianças velhos, gays, lésbicas, negros, indígenas e mestiços vão avançando e se apropriando de suas aprendizagens de empenhos, lutas e conquistas.

PESQUISAR EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES. INVESTIGAR NA CONTRAMÃO?

Bem sabemos que para ir na contramão é preciso afirmar valores que sejam acolhidos socialmente, assumindo riscos de colisão com interesses acumulados que se expressam e se divulgam como cientificamente comprovadas. Um exemplo? As comprovações estatísticas dos fracassos escolares que são apregoadas como verdades absolutas, embora tomadas sem as conexões históricas das condições que as foram contextualizando e que passam a funcionar como terríveis espelhos para aqueles que procuram dar outros rumos para uma história elitizada e homogênea.

Desta forma, estas informações, em vez de serem submetidas às análises que evidenciem seu caráter parcial, abrindo-se a confrontos e complementações, são assumidas, erroneamente, como uma conclusão irretocável, indiscutível, enfraquecendo as condições para criar e recriar ferramentas de construção de um outro mundo e de uma outra educação, com mais autonomia, mais interligações de incluídas e paridades, mais dialogicidades e com mais respeito às infinitas outridades e surpresas de que a vida é feita.

No entanto, qualquer observação atenta, porque desejosa de transformações, apreenderá outras concepções de política, de educação e de conhecimento que vêm irrompendo dos mais diferentes solos sociais, na busca de atender necessidades e de se contrapor às opressões de todas as ordens. Essas irrupções procuram se legitimar, através de processos de institucionalização, como um modo de oficialização, que implica num reconhecimento social, que lhes permita, mediante tensões entre as relações instituídas e as instituintes, com concessões de um e outro lado, ir forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer, poder que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção.

Se as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal.

É possível demarcar teorizações potentes, abrindo outras perspectivas de participação vital e de aprendizagem política que representam fagulhas de esperança para pensarmos o futuro, como um empenho de nele atuarmos, em que memórias e sonhos éticos estejam articulados nessa realidade sempre em crescimentos, mas contraditoriamente, sempre em ruínas.

Atenta a todas essas questões e ambivalências, preferimos pesquisar as experiências instituintes e seus intermináveis movimentos do que situarmo-nos em investigações de práticas, modelos ou experiências bem-sucedidas ou alternativas. Embora perceba uma aproximação com todas elas, optar pelas experiências instituintes, respaldadas nas teorizações abertas por Walter Benjamin (2013), Paulo Freire (1987) Cornelius Castoriades (1979), René Lourau (2000), Paul Pierson (1995) e muitos outros significou um mergulhar num tecido comum, político, com que construímos as possibilidades de comunicação e de interligações entre o coletivo, a humanidade, a história, a vida. Assim, procuramos nos distanciar de separações tanto entre supostos caminhos do bem e do mal, como entre erros e acertos, entre um senso inferior e outro superior, para optarmos num tipo de vigilância, que também nos vigia e que seja incluída das vicissitudes dos caminhos e de suas camadas constituintes, que das franjas pouco conhecidas, continuam repercutindo em nossas ações pen-santes.

Radicalizando reveses, frustrações e espantos, estes campos de saberes e conhecimentos que vão se abrindo, ao incorporarem desejos de liberdades ancestrais, têm provoca-

do nossa potência criadora, instituinte, afirmando e interligando pensamentos e ações, interioridades e exterioridades com as interlocuções entre filosofias, ciências sociais e ciências biológicas, neurológicas e físicas que ressignificam velhos eixos do pensamento científico e pedagógico. Todas estas contribuições, que se apropriam das produções marginais da história do pensamento crítico, têm participado dos processos intermináveis com que nos configuramos historicamente, uma vez que já não é possível desconhecer as capilaridades dos poderes, como uma forma de liberar espelhos, por onde possamos, ao reconhecer a legitimidade de nossos movimentos instituintes, transitar para uma outra cultura educacional e escolar que se alimenta de interdependências com as forças emancipatórias da sociedade.

Nunca é demais repetir que as teorizações críticas, como os próprios processos de aprendizagem, para se fazerem instituintes, estão sempre interconectados com os devires, com o fluxo das fagulhas dos começos que não podem prescindir deste revisitar dos passados, recriando-os eticamente.

No Brasil, mesmo com uma pós-graduação, que se expressa numa produção extensa, ganhando espaços em congressos nacionais e internacionais, não podemos esconder a gravidade das excludências e desigualdades educativas que nos desafiam permanentemente (LINHARES, 1995, 1997). Tal como a economia nacional, que tem produzido alimento e fome, a educação vem sistematizando e difundindo conhecimentos, mas simultaneamente promove exclusões de aprendizes e de saberes populares. Sem podermos escamotear as dificuldades que o pensamento teórico educacional vem enfrentando para desvelar e despotencializar os funcionamentos de estagnação, temos que reconhecer que ainda somos presas de obstáculos – que também nos constituem como pesquisadores e pensadores – nos impedindo de formular, com magnitude teórica, os problemas que afligem nossa sociedade, não só criticando as cadeias que nos mantêm como seres miméticos,³ mas, sobretudo, construindo e forjando conceitos e concepções abertas, dialogantes com nossa realidade que possam servir de encaminhamentos para os nossos problemas (SANTOS, 1999a).

Como uma provocação, cabe perguntar, apoiando-nos em Santomé (1997): que mecanismos de rendição atuam entre os intelectuais não hegemônicos que os dificultam na elaboração de intervenções sérias e duradouras ou mesmo reconhecerem os movimentos instituintes na educação brasileira?⁴ Bem sabemos como as expectativas sociais vêm sendo pastoreadas com verbas para estudos, planejamentos e pesquisas no sentido da produção de saídas pragmáticas e controladoras destas mutações que estremecem as instituições e as vêm transformando em escombros, como acumulação de materiais para reaproveitamento em edificações requeridas pelo mercado, mas também para afirmação de cidadanias mais criadoras que aproveitam e alargam frestas em meio a tantas pressões.

Enquanto a velha oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna insuficiente, a tecno-ciência acaba por obter um comando excessivo nas tarefas de elaboração das idéias. Pede-se, agora, aos homens do saber a elaboração das soluções mercantis e o respectivo discurso a ser utilizado pelos governos e empresas (SANTOS, 1999b, p. 2).

³ BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

⁴ Milton Santos tem falado de um choque da alternativa a ser proposta pelos que na Universidade Brasileira se preocupam em forjar conceitos como ferramentas para as transformações pedidas pela nossa sociedade. Esta foi uma das questões de impacto que ele trabalhou na Aula Magna do Curso de Geografia da PUC/RJ, 1998.

MESMO COM AVANÇOS, OS ABISMOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E ESCOLARES SE DESLOCAM, SE CAMUFLAM, SE METAMORFOSEIAM

Não podemos minimizar a importância de nossos avanços nos últimos decênios. Expandimos as contribuições brasileiras no campo educacional⁵ e alargamos nosso sistema escolar (da escola básica à pós-graduação) de nenhuma forma desprezível. Basta lembrar que segundo o Anuário Estatístico do Brasil (1980 *apud* RIBEIRO, 1982, p. 78) em 1920, o número de alfabetizados se resumia aos 25% da população brasileira. Em 1996, o percentual da população de 7 a 14 anos matriculada na escola ultrapassou 95%, de acordo com as estatísticas oficiais.

Ainda, ampliamos e diversificamos os cursos de formação pedagógica, organizando sindicatos e associações, como a ANPED, a ANFOPE, a AELAC, e os ENDIPES – que se fortaleceram com práticas de reuniões sistemáticas, conquistando espaços de discussões e de participações em decisões oficiais e políticas.

Muito mais podemos contabilizar favoravelmente. É neste esboço de inventário que colocaria não só a ampliação do número absoluto de estudantes, em todos os níveis de ensino, de professores, que representam um dos maiores conjuntos de profissionais. Mesmo considerando as ruínas de antigos modelos de ensino aprendizagem escolar e as corrosões, que por muitas vias, atingem a profissionalidade docente, temos que ressaltar avanços e recuos, perdas e ganhos, indicando a complexidade e as ambiguidades do momento histórico atual.

RECOMEÇAR É PRECISO

Se reconhecemos todas as ordens de ambivalências e hibridismos que perpassam nosso tempo educacional, com suas conquistas e fracassos, ainda valeria a pena atentar para a multiplicação de autores, a vertiginosa dilatação do movimento editorial brasileiro e, principalmente, a insurgência de experiências educacionais e escolares que representam a face resistente e criadora da sociedade e da educação brasileira. Entre elas, gostaria de destacar aquelas decorrentes de administrações populares e progressistas, como a Escola Candanga – Brasília (atualmente desativada); a Escola Plural - Belo Horizonte; a Escola Cidadã - Porto Alegre; a Escola Sem Fronteira – Blumenau, Santa Catarina; a Escola Cabana – Belém; a Escola Balaia - Caxias- Maranhão (também desativada); Escola Zumbi dos Palmares – Aracati, Ceará; Escola Guaicuru, Estado do Mato Grosso do Sul. (atualmente apropriada pela Escola Inclusiva).

Mas nossos avanços não param por aí. Sempre nos alimentamos com esperanças, cada vez que nos adentramos na luta dos Sem Terra (MST), testemunhando sua tenacidade e sabedoria ao buscarem, em meio de tantas dificuldades e negações, formas de reinvenção dos processos escolares, sintonizando com velhos sonhos de justiça que vão refazendo o mapa do Brasil. É deste solo, que nada tem a ver com os triunfalismos de plantão, tendendo muito mais para encarar uma sequência de desqualificações que não abalam um sentimento social de busca de uma justiça tão cruelmente postergada que nasce seu projeto pedagógico (LINHARES, 1997; 2001)⁶.

Outros processos escolares que, pelo seu cabedal instituinte precisamos grifar, são os decorrentes dos movimentos de mulheres, de negros, de indígenas, das diversidades se-

⁵ É ilustrativo desta ampliação a composição numérica do campo educacional, no Brasil. Neste sentido, vale consultar a Revista Veja, edição de 29 de abril de 1998 quando resumia: tínhamos 34 milhões de alunos e constituíamos um corpo de 1,4 milhões de professores, com aproximadamente 200 mil escolas.

⁶ LINHARES, C. MST: um projeto de Brasil, um projeto de escola. **Boletim da Faculdade de Educação**, nov. 1997; LINHARES, C. (org) **Os Professores e a Reinvenção da Escola**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

xuais e culturais, representando novas concepções e práticas de educação, sociedade, política e racionalidade.

Ainda, gostaríamos de sublinhar o Pré-vestibular de Negros e Carentes – originário da Bahia – e que vem se expandindo e se diversificando no Rio de Janeiro, ao desenvolver procedimentos pedagógicos sustentados pela solidariedade e respeito aos aprendizes – individuais e coletivos.

Entre os problemas detectados em nossas pesquisas que têm contribuído para despotencializar as experiências instituintes nas escolas públicas, destacamos os seguintes:

- Baixa articulação entre as experiências de escola pública que vão se desenvolvendo com a prevalência de movimentos instituintes. Com esta precária rede de comunicação, as experiências instituintes ficam expostas aos influxos de uma mídia poderosa e sedenta de notícias catastróficas, que já representam heranças conservadoras e elitistas. Para defender os despojos desses legados são acionadas artilharias pesadas a qualquer repercussão maior das experiências que venham a estremecer a velha cultura escolar, com seu modelo padronizado, seriado, engessado e desqualificador das pluralizações de saberes e linguagens, mormente, quando oriundas das camadas populares;
- Insuficiente debate entre os que compõem a escola, como *locus* de experiências instituintes, e os que a sustentam e dela necessitam e que estão fora dela. Afinal, trata-se de tentativas de inventar, com todas as vicissitudes e riscos, um tipo de escola pública que compagine as riquezas da cultura popular com os tesouros da cultura clássica e erudita, impregnando essas conjunções com aberturas e curiosidades, com bússolas confiáveis e reconhecimento de nossas impotências que pedem compartilhamentos progressivos nas decisões e realizações para que possa ser mantido um processo democrático para uma melhor reaprendizagem que essas experiências requerem de modo permanente;
- Assimetrias e precariedades em relação à atitude de respeito que as ações, decisões e desejos dos que fazem a escola (seus profissionais e trabalhadores e seus estudantes e familiares) merecem de todos os atores (coletivos e pessoais) que tecem as experiências instituintes, alimentando e interligando diferentes níveis de autonomias: docentes, discentes e escolar. Aliás, esta é uma das fronteiras entre as experiências instituintes nas escolas públicas e as reformas ou, mesmo, as inovações escolares. Nas primeiras prevalecem movimentos éticos que visam contribuir para uma cultura escolar mais includente, mais paritária, com maior capacidade de criação e auto-criação, enfrentando diuturnamente as questões das desigualdades, incluindo aquelas sutis que se alojam na complexa dinâmica de apropriações cognitivas; nos outros casos os objetivos são demarcados previamente e as autonomias não constituem preocupação permanente;
- Limitações e restrições financeiras e econômicas que cobram articulações mais efetivas entre as ações da escola (projeto político pedagógico, por exemplo) e o orçamento municipal, estadual, nacional (como o orçamento participativo que precisa ser ampliado em formas de participação). Este é também um problema grave, pois bem sabemos que educar e escolarizar são processos caros e nem sempre esses investimentos podem ser usados como argumentos eleitorais. A qualidade da escola raramente aparece na hora das eleições, como é o caso das pontes, das estradas, das rodoviárias das benfeitorias em logradouros públicos.

- Pouca discussão sobre as especificidades e os antagonismos entre os tempos educacionais e os tempos políticos e eleitorais que, com frequência, ameaçam atropelar o ritmo dos processos instituintes, que possa encaminhar modos mais compatíveis de convivência;
- Abismos entre as formações docentes e as experiências instituintes das escolas públicas, que embora tenham avançado de forma expressiva nos últimos anos, sobretudo com os laços que a formação continuada e em serviço tem aberto nas escolas, unindo pesquisadores e formadores de docentes e os próprios professores da escola básica. Além disto, a pesquisa pedagógica vem sucessivamente construindo pontes, ainda que marcadas pela insuficiência e instabilidade, com a escola básica;
- Fragilidade dos processos legitimados de avaliação que possam espelhar dificuldades e avanços, norteados por decisões democráticas nas experiências instituintes nas escolas públicas.

Se pudermos dizer que todas estas experiências são emblemáticas de uma pluralidade, em si mesma portadora de um valor inestimável, é preciso reconhecer também os desafios que as atravessam em diferentes níveis, que serão apresentados no tópico seguinte.

RESUMINDO DESAFIOS E ENIGMAS QUE AMEAÇAM AS EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Todos esses problemas, que como dissemos há pouco, despotencializam as experiências instituintes, não podem dissolver o que elas representam como expressões emblemáticas de uma pluralidade, de valor inestimável, não só pelo reconhecimento e relevo com que tratam as manifestações da cultura popular, organizando o currículo escolar de modo a facilitar os processos cognitivos num empenho de superar as desigualdades escolares. Mas é preciso atentar para os desafios e os enigmas que as atravessam, em diferentes níveis, dos quais destacaremos alguns, como um resumo, a saber:

- Primeiro, a insuficiente divulgação e debate referente a estas experiências;
- Segundo, a precária articulação destas experiências entre si, vinculando-as aos novos processos de formação de professores;
- Terceiro, o caráter de transitoriedade que as vêm acompanhando e que muito tem a ver com o modo como as lutas político-partidárias são exercidas entre nós. Mesmo conhecendo exceções, os partidos políticos tendem a desativar os projetos anteriores, como parte de estratégias eleitoreiras, privilegiando a produção de marcas.

Experiências Instituintes nas Escolas Públicas e Formação Docente

É na mestiçagem onde é impossível separar, drasticamente, o joio do trigo, tanto quanto como estudar as tendências emancipatórias, isolando-as e purificando-as de embates e lutas em que se enfrentam e se entrelaçam com subserviências avassaladoras, como as já citadas, tão bem conciliadas com os narcisismos espetaculares que se expressam em grifes de partidos e de divisões dentro deles. Afinal é neste solo impuro da vida, entre opressões que vimos pesquisando experiências instituintes nas escolas públicas em suas interfaces dialógicas com os processos de formação docente. Afinal, acreditamos, como tantos colegas brasileiros, que o conhecimento pedagógico, gerado nas universidades encontram sérios problemas para serem traduzidos na prática escolar. Esta é uma constatação que não

pode ser considerada exclusividade nossa, até pelas suas vinculações com o modo de produzir conhecimentos e de organizar as instituições educativas do capitalismo. Neste sentido, é oportuno “escutar” o que nos diz Charlot (1997, p. 1)

Começo com a consideração de que a pesquisa educacional não entra, ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas, do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes que tudo isto é complicado, chato e até mentira – é o que eles dizem. Existe assim, na realidade, um afastamento muito grave entre a sala de aula e a pesquisa educacional.

Se não há dúvidas sobre a gravidade e a extensão do problema, não podemos minimizar as proporções com que ele nos abisma, consolidando distâncias, estranhamentos, que não só se superpõem com as diferentes manifestações das desigualdades sociais, mas as favorece e estimula no campo da educação, tornando-o hierárquico e opaco, com baixas condições dialógicas. Por todas estas razões precisamos enfrentar esses antagonismos tanto localmente, como em suas articulações globais. (CHARLOT, 1997)

Portanto, no que se refere ao campo educacional escolar, embora não nos tenham faltado nem resistências educacionais, recriando processos escolares, nem reformas educacionais, com leis e regulamentações do ensino que mais das vezes procuram impor uma outra realidade escolar, as experiências escolares continuam sendo para a grande maioria das crianças e jovens de nosso país, uma travessia dura e muito pouco fértil para a formação de um sentido para suas vidas, que possa se traduzir em capacidade de decisão, de enfrentamento das dificuldades, que não pode prescindir de uma permanente construção de cidadania ativa, contribuindo para um lastro comum de significados, que nos permita romper com a sensação de isolamento, solidão e desamparo.

Para isto, é preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes, de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares. Tais circulações potencializam condições de reversão de estilos de formação docente, já perceptível nas instituições trabalhadas pela pesquisa.

Portanto, o foco de nossa pesquisa está endereçado para os movimentos incessantes contraditórios e ambivalentes que vão recriando a cultura escolar e que é inseparável da própria vida, sempre em devir. Portanto, como já afirmamos, anteriormente, não há como separar as dimensões emancipatórias e éticas, daquelas que na sociedade e na educação travam e dificultam os avanços considerados como transformadores, includentes e ampliadores do respeito à vida e à dignificação humana, promovendo recuos, subalternizações da política e da educação pelas vias da corrupção e da violência, em todas as suas variadas formas.

Concordando com Drummond (2002, p. 2), repetimos:

E nada basta,
Nada é de natureza assim tão casta
Que não macule ou perca a sua essência
Ao contacto furioso da existência
Nem existir é mais que um exercício
De pesquisar de vida um vago indício,

A provar a nós mesmos que, vivendo,
Estamos a doer, estamos doendo

Como ficou ressaltado, as experiências instituintes representam centelhas que nada têm de espontâneas, porque estão carregadas de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa; com necessidades e opressões a provocar e alimentar desejos ou rebeldias ou, ainda inércias, indiferenças; com ciências e existências que se interpenetram; com processos culturais produzindo significados econômicos, por movimentos econômicos, colados às economias de afeto, com reciprocidades nada lineares e previsíveis contabilisticamente. Enfim tudo subsidiando aprendizagens que não podem abrir mão de uma capacidade de reconhecer a relatividade dos erros, aproveitando-os, como componentes dos riscos e surpresas, inerentes ao diferir, ao criar, ao criticar. Mesmo com todas as mestiçagens, incompletudes, precariedades, insuficiências e impurezas das experiências, elas representam um incomensurável tesouro político –, que esta barbárie, em sua versão civilizatória, fragmentada, continuísta e exaltadora dos que triunfam, identificando-os como padrão comportamental a definir e justificar o comportamento social, tenta nos impor.

Como já afirmamos, sem a veleidade de encontrar experiências perfeitas, vamos tentando na nossa pesquisa identificar as fagulhas promissoras de uma outra cultura política, social, educacional que prime pelo reconhecimento das alteridades, que se regozije com o prazer de criar, de diferir solidariamente, mesmo reconhecendo as ameaças e sustos que tudo isto envolve.

Por tudo isso, as experiências instituintes não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas e nem, muito menos, dissociadas de uma outra cultura mais horizontal, onde a paz, a empatia, o respeito entre os humanos e os demais seres vivos possam ser exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem problematizados e encaminhados politicamente, sem violências.

Manuel de Barros costuma poetizar a importância do repetir para nos apropriarmos das palavras, fazendo com que nossas experiências se transfigurem nos transfigurando nelas. Neste sentido, importa insistir no caráter mestiço, tenso, arriscado das experiências instituintes sempre em confronto com o já instituído, do qual não pode ser separado. Pelo contrário. Umas e outros estão sempre em litígios, em afirmações que não são praticadas no vazio, mas que buscam expandir-se, ou seja, penetrar nos espaços e nos tempos que lhe são antagônicos. Assim, se as experiências instituintes procuram diferir em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura apropriar-se delas e, assim, garantir alguma dose de vitalidade. Em outras palavras, isto quer significar, a imprescindibilidade dos movimentos instituintes, apesar das recusas que eles provocam pelas suas estranhezas, signo da perda, em algum grau, de suas naturalizações e familiaridades. Mas, há em tudo isto perigos de apropriação dos lampejos instituintes, com sua redução a um tipo de grife, de rótulo, com sua potência amesquinhada pelos controles, subalternização e diferentes ordens de aniquilamento.

Talvez seja interessante conhecer mais deste jogo. De modo geral, as relações já consagradas e institucionalizadas se orgulham de sua organização, tantas vezes confirmada mediante percursos que vêm de um passado que hibridiza histórias típicas de vencedores, com aquelas outras em que prevaleceram desejos, projetos e lampejos instituintes, que ou se cristalizaram, perdendo seus devires, ou se mantêm em embates e conflitos em incessante fluxo de criação e recriação.

No pior dos casos, a cristalização implica em impedimento do próprio exercício da política, pois como uma construção pública ela não pode ser atrelada aos compromissos de

conservação de interesses, segmentados como privilégios. Por isso mesmo, eles participam de um cortejo, que mesmo com características de um triunfalismo, como Benjamin assinala, guarda o tom fúnebre, mortuário daqueles que procuram driblar os indícios da vida ao proclamar o mérito de tantas vitórias. Baseados no seu percurso, sustentam conhecer o que pode dar certo e tributam aos movimentos instituintes ameaças de colocar a perder uma civilização que até agora deu certo. Deu certo?

Por sua vez, como as experiências instituintes estão sempre em “devir”, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contradições é assim que afirmam a outridade, o lugar da experiência, como criação interminável da própria vida, da sociedade e da existência e, portanto, com um potencial de surpreender-nos de modos infinitos. Afinal, sabemos que a escola pode e precisa ser outra, atendendo às autonomias dos que a constituem, autonomias que para serem preservadas e fortalecidas não podem prescindir da sociedade que a sustenta, da política e racionalidade que nos organizam e de condições de vida que garantam nossa permanência como espécie e como um planeta que compõe um universo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Lições da Aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1988. p. 7.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

CHARLOT, B. Formação de Professores no Brasil: entre o discurso acadêmico e a escola pública fundamental. In: **A Escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997. p. 201–233.

DUBET, F. **Pourquoi changer l'école**. Paris: Les Éditions Textuel, 1998a.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, ano III, mar. 1998b.

ANDRADE, C. D. de. Relógio do Rosário. In: ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

GIANOTTI, J. A. Política miúda. **Folha de São Paulo**, 14 fev. 2007. Caderno Mais,

HOBSBAWM, E. **O século: vista aérea- olhar panorâmico**. A Era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11–28.

LINHARES, C. **Formação de Professores no Brasil**: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental. Caxambu: Anped, 1995.

LINHARES, C. **A Escola e seus Profissionais - tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1997

LINHARES, C. MST: um projeto de Brasil, um projeto de escola. **Boletim da Faculdade de Educação**, nov. 1997.

LINHARES, C. (Org) **Os Professores e a Reinvenção da Escola**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 5- 25, 1997.

SANTOS, M. A vontade de abrangência. **Folha de São Paulo**, 20 jul. 1999a. Caderno Mais,

SANTOS, M. O país distorcido. **Folha de São Paulo**, 2 maio 1999b. Caderno Mais, .

FLORESTAN FERNANDES E O DESAFIO EDUCACIONAL BRASILEIRO^{*1}

Kátia Lima

INTRODUÇÃO

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/Universidade Federal Fluminense. O GEPESS/UFF é formado por graduandos, mestrands, doutorandos e professoras das áreas de Serviço Social, Educação e Direito da UFF, UFRJ, UFES 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.

Este texto tem como objetivo, portanto, recuperar as importantes contribuições da obra florestaniana para o exame do desafio educacional brasileiro, tratando, particularmente, dos dilemas da universidade pública em uma sociedade capitalista dependente tensionada pela autocracia burguesa e pelas demandas históricas dos trabalhadores por uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade que contribua efetivamente para a construção das ações políticas contra a ordem burguesa.

Em um primeiro momento, no item *Capitalismo dependente e heteronomia racial* problematizamos o nexos estruturante entre a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, a heteronomia cultural e o racismo como elementos fundantes do padrão dependente de educação em nosso país.

No item *Universidade pública no capitalismo dependente: tensões, disputas e desafios* apresentamos breves reflexões sobre a gênese e o desenvolvimento da educação superior, identificando como a universidade nasce, no Brasil, com uma marca de indelével privilégio de classe e examinamos como se manifestam os dois principais elementos constitutivos do padrão dependente de educação superior em nosso país: (i) o privatismo - caracterizado pelo número de instituições privadas de ensino superior e de matrículas nessas instituições articulado à alocação de verba pública (direta e indireta) para esse setor em detrimento do financiamento público da educação pública e (ii) a dualidade educacional marcada pela conjugação da heteronomia econômica, social e ideo-cultural com a heteronomia racial.

Por fim, consideramos que, em tempos de crise do capital e de recrudescimento das ações ultraconservadoras como estratégias para garantia das margens de lucro e da hegemonia burguesa, precisamos identificar como as classes se movimentam na disputa entre projetos antagônicos de sociabilidade e de educação, particularmente no capitalismo dependente.

Este texto, busca, desta forma, recuperar, na trajetória intelectual militante de Florestan Fernandes, seus “[...] escritos como peças de combate [...]”² e contribuir para as reflexões e as lutas em defesa da educação pública em um contexto de avanço das ofensivas do capital contra os trabalhadores.

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.47-61

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Florestan Fernandes (1975b) apresenta um balanço da situação do ensino superior no Brasil no capítulo dois do livro *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* a partir das lutas pela educação pública realizadas na década de 1960. Tais reflexões são apresentadas pelo autor como “[...] escritos como peças de combate [...]”, expressão que evidencia a relação que o saudoso intelectual militante estabeleceu entre teoria revolucionária e ação revolucionária ao longo da sua obra.

CAPITALISMO DEPENDENTE E HETERONOMIA RACIAL

Florestan Fernandes (1968, 1975a, 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 especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil estará inserido como exportador de matéria-prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais.

A partir do diálogo estabelecido especialmente com K. Marx, V. Lenin, L. Trotsky e R. Luxemburgo, Fernandes (1968, 1975a, 2005) elabora o conceito de capitalismo dependente, inscrevendo-o em uma das fases do desenvolvimento do capitalismo, pois, como afirma Miriam Limoeiro Cardoso (s/d, p.2): “Florestan não formula uma ‘teoria da dependência’. Sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista.”.

Articulando universalidade, particularidades e singularidades, Florestan Fernandes (1968) examina que, no capitalismo dependente, ao mesmo tempo em que a burguesia nascente conduz a revolução burguesa, ela foi incapaz de romper com a condição colonial permanente, definida por Fernandes (1968, p. 26) nos seguintes termos:

Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo da dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante.

As estruturas sociais e econômicas do mundo colonial ficaram, portanto, intactas, respondendo às necessidades das elites nativas e do mercado mundial, em face da função que a economia nacional preenchia no mercado mundial de natureza heteronômica.

Fernandes (2005) analisa como a sociedade de classes foi estruturada sem que a burguesia, destituída de um perfil revolucionário, rompesse com a mentalidade do senhor rural. A burguesia nativa se forja na relação que articula o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, consubstanciando os vínculos entre os setores mais conservadores e reacionários com o imperialismo para a realização do rateio do excedente econômico.

Por isso tal padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a propriedade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político (FERNANDES, 1975, p. 108).

A acumulação capitalista em terras brasileiras não contou com uma acumulação originária suficientemente forte para sustentar um desenvolvimento econômico autônomo. Também não destruiu as estruturas econômicas e sociais anteriores. A transição das economias coloniais para o capitalismo moderno se fez sob o impulso da inclusão do Brasil no mercado mundial pela transferência de capitais, técnicas, instituições econômicas e agentes

humanos treinados e sem implicar um colapso das estruturas coloniais, na medida em que a comercialização de matéria-prima no mercado mundial exigia a sua persistência.

Este processo resultou em particularidades na mercantilização da força de trabalho, caracterizando como foi constituído o mercado de trabalho interno e como se deu a transição entre extinção do sistema colonial e a implantação do trabalho livre, vendido como mercadoria. Florestan Fernandes (1975a) evidencia que, no Brasil, este mercado não funciona segundo os requisitos de uma economia capitalista competitiva, não preenche, sequer, a função de incluir todos os vendedores reais ou potenciais da força de trabalho, pois a sua mercantilização ocorreu (a ainda ocorre) nos marcos da sobrevivência das economias de subsistência e das formas extra capitalistas de sua mercantilização.

Assim, a articulação de formas heterogêneas e anacrônicas de produção preenche historicamente determinada função na economia mundial, permitindo explorar intensamente o trabalho em bases anticapitalistas, semicapitalistas e capitalistas. Não se trata, contudo, da sobrevivência de sistemas econômicos pré-capitalistas em economias capitalistas, mas da conjugação de formas desiguais de produção que coexistem. São estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento que são combinadas no interior na sociedade nacional e integradas na economia mundial. Desta forma,

[...] sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do ‘cálculo capitalista’ do agente econômico privilegiado (FERNANDES, 1968, p. 65).

Neste sentido, o assalariamento é concebido como um privilégio econômico e social na medida em que não está integrado da mesma forma que ocorre nos países hegemônicos, pois, no capitalismo dependente, as transformações econômicas não foram acompanhadas de transformações substanciais na estrutura social de distribuição de renda, expressando, inclusive, a concentração racial da renda, do prestígio e do poder para os brancos.

A organização do trabalho assalariado caracterizou-se, desta forma, como um processo de “transição balanceada” para o negro liberto, isto é, “[...] o trabalho livre não contou como uma fonte de libertação do homem e da mulher negros: ele os coloca em competição com os imigrantes em condições desiguais.” (FERNANDES, 1989b, p. 21).

A Abolição gerou a abundância de mão de obra, ainda que não qualificada, em um contexto marcado pela imigração, especialmente vinda da Europa, devidamente qualificada, fazendo com que a ordem competitiva retivesse e agravasse a desigualdade racial pela manifestação ambígua e disfarçada de uma condição real de expropriação e dominação do negro.

No capitalismo dependente, portanto, os mecanismos de sobre apropriação e sobre expropriações capitalistas são permanentes, operando uma espoliação violenta pela depleção permanente de suas riquezas realizadas de fora para dentro e de dentro para fora, caracterizando uma sobre expropriação repartida do excedente econômico articulada à heteronomia racial e fazendo com que o racismo seja um elemento estrutural/constitutivo da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial.

Tais reflexões evidenciam que o exame da configuração da luta de classes nos países capitalistas dependentes deve ser realizado de forma cuidadosa. Nesses países, a violência e o ódio de classes 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 demandam uma ação contrarrevolucionária permanente e prolongada³ para garantir a superconcentração da riqueza, do prestígio e do poder.

Violência e sobre expropriação são, assim, elementos estruturantes da natureza da burguesia brasileira. A expansão do capitalismo dependente realiza a renovação do próprio capitalismo dependente, fazendo com que a frágil democracia restrita, em curso historicamente no Brasil, sob qualquer ameaça mínima à estabilidade da ordem burguesa, adquira a feição de uma catástrofe iminente, provocando estados de extrema rigidez estrutural. 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 aos considerados mais iguais, isto é, às classes dominantes (FERNANDES, 1979, 2005).

Não podemos, portanto, identificar a heteronomia racial apenas como herança colonial, sob o risco de “[...] perde-se de vista o essencial: como a emergência de novas realidades econômicas, sociais e políticas, vinculadas à expropriação capitalista, permitiram a revitalização de atitudes, valores e comportamentos estamentais.” (FERNANDES, 1968, p. 39).

As relações de trabalho de origem colonial servem historicamente a sobre apropriação do excedente econômico e configuram os limites da mercantilização do trabalho nos países capitalistas dependentes (verdadeiros bolsões em relações de trabalho de origem colonial), fazendo com que o arcaico sirva de suporte ao moderno e indique os limites estruturais à universalização da condição operária. Desta forma,

[...] o capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita, seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico (FERNANDES, 1968, p. 61).

Esta condição de heteronomia permanente articula o padrão dependente de desenvolvimento e a mercantilização do trabalho formando as bases do padrão brasileiro de relação racial que tem sua origem nas relações escravistas, mas que é extremamente funcional à ordem burguesa.

O padrão brasileiro de relação social, ainda hoje dominante, articula-se ao padrão brasileiro de relação racial e foi construído por uma sociedade escravista, fazendo com que a distância política, econômica e social entre o negro e o branco não seja abolida, nem reconhecida de modo aberto. Não se trata de explicar o presente pelo passado, pois passado e presente são reconstruídos de forma interligada, configurando um movimento de continuidades e novidades, na medida em que a sociedade de classes lançou suas raízes no anterior sistema escravocrata fazendo com que a situação dos negros fosse recalibrada estrutural e dinamicamente.

Aí se encontra o fulcro da questão: identificar como a heteronomia racial é mantida em nosso país. Para Fernandes (2008, p. 29-35)

[...] a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre [...] em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deixando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

³ Florestan Fernandes recupera, de forma primorosa, o conceito marxista de contrarrevolução burguesa para o exame das ações da burguesia no capitalismo dependente. Tais análises encontram-se especialmente em Fernandes (1968, 1980, 2005).

A análise da mercantilização do trabalho no Brasil revela como ocorre historicamente a concentração racial da renda, do prestígio social e do poder fazendo com que a classe tenha uma determinada cor no capitalismo dependente. A heteronomia racial na sociedade de classes evidencia que “[...] o regime extinto não desapareceu por completo após a Abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do *antigo regime*.” (FERNANDES, 2008, p. 302, grifos do autor).

Aqui encontramos uma contribuição fundamental da obra florestaniana: a heteronomia racial associada à heteronomia econômica, política, cultural e social é constitutiva do capitalismo dependente e funcional a esta ordem societária. É uma herança da ordem senhorial e escravocrata, mas o capitalismo dependente não tem interesse em romper com esta dupla face de dominação – heteronomia racial e heteronomia econômica, política, cultural e social - daí porque permanece até os dias atuais conduzida por um mecanismo de constante revitalização. Florestan Fernandes (2008, p. 303) esclarece com precisão a funcionalidade da heteronomia racial nos dias atuais, nos seguintes termos:

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política entre o “negro” e o “branco” fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas.

É neste contexto que Florestan Fernandes (2008) identifica como o mito da democracia racial teve origem na passagem da sociedade escravista para a sociedade capitalista, encobrindo a persistência e revitalização do passado nas dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais da sociedade de classes, configurando, desta forma, o padrão de relação racial que opera uma segregação por vezes sutil e dissimulada.

Assim, historicamente, no Brasil, a interface entre heteronomia econômica, política, cultural, social e heteronomia racial manifesta-se (i) na manutenção de uma superpopulação excedente excluída ou incluída de forma subalternizada no mercado de trabalho; (ii) na aparência de uma igualdade jurídica/formal para todos, negros e brancos, omitindo que a heteronomia racial é um traço constitutivo/estruturante do capitalismo dependente e (iii) na resposta do Estado para o enfrentamento da histórica conjugação entre heteronomia econômica, política e social e heteronomia racial: a criminalização do trabalhador negro; sua permanente subalternidade, inclusive no acesso à educação, ou o seu extermínio.

É, justamente, a partir deste quadro analítico que Florestan Fernandes inscreve os estudos sobre o desafio educacional brasileiro. Fundamentados na obra florestaniana, elencamos um conjunto de reflexões que norteiam os nossos estudos e pesquisas: qual o papel da educação, particularmente da educação superior, em um país capitalista dependente? Quais as funções políticos pedagógicas da universidade pública em uma sociedade marcada pelas profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e raciais como a sociedade brasileira? Como capitalismo dependente, heteronomia cultural e heteronomia racial se articulam, forjando os principais dilemas e desafios da universidade pública no capitalismo dependente? Nos limites deste texto, abordaremos essas questões no item a seguir.

UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE: TENSÕES, DISPUTAS E DESAFIOS

Florestan Fernandes examinando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil identifica como a burguesia brasileira associa-se conscientemente à burguesia internacional para a manutenção de seus interesses econômicos e políticos, bem como, limita a participação dos trabalhadores, com vistas a impedir qualquer possibilidade de construção de uma revolução contra a ordem, ou mesmo uma revolução dentro da ordem que não fosse conduzida e consentida por seus quadros dirigentes.

Para Fernandes (1981, p. 15), o primeiro conceito, “[...] revolução contra a ordem [...]”, indica a construção de uma revolução anticapitalista e antiburguesa, isto é, a transformação estrutural da sociedade capitalista, objetivando sua superação e a construção do socialismo, tarefas que só podem ser realizadas pela classe trabalhadora.

O segundo conceito, identifica, na ótica do capital, a realização de um conjunto de ações que reproduzam e legitimem, em última instância, seu projeto de sociabilidade. Na ótica da classe trabalhadora, a revolução dentro da ordem possibilita um processo, instrumental e conjuntural, de ampliação da participação política da classe trabalhadora na sociedade burguesa e de construção de condições objetivas e subjetivas com vistas à superação da ordem burguesa através da revolução socialista.

A luta da classe trabalhadora pelo alargamento democrático dentro da ordem deve, portanto, ser tática e não estratégica. A democracia representativo-parlamentar, nos marcos da revolução dentro da ordem, deve estar direcionada para o acúmulo de forças em direção à revolução contra a ordem burguesa. A ocupação do poder institucionalizado e a execução de um conjunto de reformas políticas não podem ser colocadas como o horizonte das lutas da classe trabalhadora, sob o risco de sua incorporação subordinada ao projeto burguês de sociabilidade.

Em uma sociedade que não viveu a revolução burguesa clássica, marcada por uma burguesia que esvazia até mesmo a democracia de participação ampliada, a mercantilização do trabalho e a revolução dentro da ordem burguesa, como podemos identificar as funções econômicas, políticas, sociais, científicas e culturais da universidade? Em uma sociedade caracterizada por profunda concentração racial da renda, do prestígio e do poder, como identificar os limites estruturais e as potencialidades da universidade pública na produção e socialização de conhecimentos críticos, criativos e que respondam aos dilemas da grande massa dos despossuídos e dos condenados do sistema, conforme análises de Florestan Fernandes (1968)?

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 fez com que, historicamente, a conservadora burguesia brasileira tivesse dificuldades de garantir sequer as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo. 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 dependentes tais funções ganham contornos bastante específicos.

Analisando a história da educação superior no Brasil, Fernandes (1975b) indica que em nosso país ocorreu uma transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades europeias. Um processo caracterizado por três níveis de empobrecimento: i) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorreu, de fato, foi a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época; ii) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, essas universidades conglomeradas limitavam-se a absorção de conhecimentos e valores produzidos

pelos países centrais e, iii) o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais. Este processo evidencia que o novo na educação superior brasileira já nascia completamente arcaico, caracterizando o processo que Florestan Fernandes (1975b, p. 98) identificou como “[...] senilização institucional precoce [...]”.

Se a educação superior no Brasil nasceu com a marca de um intocável privilégio social, cuja ampliação começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, essa ampliação passa a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas; seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva, criando as bases de uma perversa dualidade educacional: uma educação aligeirada para formação dos filhos dos trabalhadores e uma formação qualificada para a formação dos quadros dirigentes, filhos da burguesia.

A concepção da educação como privilégio será historicamente confrontada pelos mais variados setores da sociedade brasileira. Na década de 1920 se instaurou no Brasil um movimento em defesa da ampliação do acesso à educação pública que objetivava adequar a educação ao ritmo da industrialização-urbanização em curso no país. Florestan Fernandes (1991) parte das análises realizadas pelos Pioneiros da Escola Nova e identifica que este movimento, ainda que pautado em uma perspectiva liberal, defendia que a ampliação do acesso à educação era condição básica para a modernização da sociedade brasileira, fazendo com que a concepção burguesa de revolução educacional significasse um conjunto de avanços relativos.

O padrão dependente de educação superior, associado ao padrão dependente de desenvolvimento e alicerçado no privatismo e na dualidade educacional, será também confrontado, na década de 1960, por um lado, pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e para a democratização interna das universidades públicas e, por outro, pelas necessidades de modernização da educação superior para atender às alterações no mundo do capital.

Este debate é travado quando a reforma universitária entra na pauta política como importante “[...] reforma de base [...]” ou “[...] reforma de estrutura [...]” (FERNANDES, 1975b, p. 154) reivindicada pelos movimentos sociais a partir da concepção que Fernandes (1975b, p. 161) identificou como uma “[...] universidade integrada e multifuncional [...]”, produtora de conhecimento científico crítico e criativo, em disputa com os limites político-pedagógicos da universidade conglomerada, a universidade que se estrutura no capitalismo dependente como somatório de instituições isoladas e centralizada no ensino, deslocado da pesquisa e da extensão.

Neste contexto da contrarrevolução conduzida pelo regime empresarial militar⁴, a burguesia brasileira acelerou, por um lado, o crescimento econômico, o chamado milagre econômico e, por outro, ampliou o acesso da educação, conduzindo o milagre educacional, identificado por Fernandes (1989a, p. 15) nos seguintes termos:

No momento atual, no qual a contrarrevolução e a ditadura se confrontam com uma resistência mais forte e mais decidida, pode-se dizer que houve um “milagre educacional” e, indo mais longe, que ele seguiu de perto as ilusões e as confrontações do “milagre econômico”.

A ampliação do acesso à educação ocorreu pela privatização da educação superior, seja via financiamento público para as instituições privadas de ensino ou pela autorização

⁴ “O regime vigente, instituído em 1964 através de um golpe militar e em nome de ‘ideais revolucionários’, constitui, de fato, uma contrarrevolução. Seu caráter contrarrevolucionário se evidencia de modo específico, tanto em termos do seu significado interno, quanto à luz da situação mundial” (FERNANDES, 1980, p. 113).

de abertura de novos cursos privados, processo identificado por Fernandes (1975b) como privatismo exaltado, um elemento estruturante da referida política no capitalismo dependente.

Estes fatores não foram superados, historicamente, sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte. Em relação à Constituição de 1988, Fernandes (1989) destaca seu caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado, por meios diretos ou indiretos.

Durante a Assembleia Constituinte, o então deputado Florestan Fernandes manteve sua defesa intransigente de que as verbas públicas deveriam ser destinadas, exclusivamente, às escolas e universidades públicas, criticando a alocação de verbas públicas para as escolas e universidades privadas, leigas e confessionais.

Na década de 1990, o uso do fundo público pelo setor privado era defendido pelos empresários da educação e pelas escolas e universidades católicas sob a argumentação de que era preciso garantir o pluralismo educacional, em uma clara retomada do discurso utilizado nas décadas de 1950 e 1960 sobre a necessidade de liberdade de ensino, demandando, assim, do Estado o financiamento do ensino privado leigo e confessional. Nesta disputa entre projetos antagônicos de educação e de uso do fundo público, Florestan Fernandes (1989a, p. 29) identificava que estava

[...] em jogo a disputa de recursos públicos para as escolas privadas e a luta acirrada por posições de poder, que foram indevidamente conquistadas pela iniciativa privada ou pela Igreja Católica através do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação.

O processo de ampliação do acesso à educação superior via privatização foi, portanto, mantido e aprofundado na década de 1990 e no início do novo século, como evidencia o exame dos dados do Censo da Educação Superior, particularmente, do *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior* de 2002.

Tabela 1 - Distribuição de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período 1991-2002

Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	893	222	24,9	671	75,1
1992	893	227	25,4	666	74,6
1993	873	221	25,3	652	74,7
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: MEC/INEP (2002).

Os dados apresentados na tabela 1 revelam o processo de ampliação do número de IES privadas durante a década de 1990 e início do século XXI. Em 1991, do total de 893 IES, 222 eram instituições públicas e 671 eram instituições privadas. Em 2002, identificamos um salto significativo do número de instituições privadas: do total de 1.637 instituições no país, 195 eram públicas e 1.442 eram privadas (MEC/INEP, 2002). Tal centralidade no setor privado também poderá ser observada no número de matrículas nos cursos de graduação apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição do número de matrículas por categoria administrativa no período de 1991-2002.

Graduação Presencial
Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa - Brasil - 1991-2002

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	1.565.056	605.736	38,7	959.320	61,3
1992	1.535.788	629.662	41,0	906.126	59,0
1993	1.594.668	653.516	41,0	941.152	59,0
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,3	2.428.258	69,7

Fonte: MEC/INEP (2002).

Em 1991, do número total de matrículas na graduação (1.565.056), 38,7% estava concentrado nas instituições públicas, enquanto 61,3% estava nas IES privadas. Em 2002, identificamos um salto no número de matrículas no setor privado: de 61,3%, em 1991 para 69,7% (MEC/INEP, 2002).

Tal processo de privatização, via aumento do número de instituições privadas de ensino e de matrículas no referido setor não foi alterado no início do novo século, como revelam os dados do *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior*. Segundo o documento, em 2017, do total de 2.448 IES, 296 eram públicas e 2.152 eram IES privadas (MEC/INEP, 2017).

Assim, se em 1991, do total de 893 IES, 671 eram privadas; em 2017, do total de 2.448 IES, 2.152 eram instituições privadas, evidenciando o salto significativo de ampliação do referido setor nos primeiros anos do século XXI. A concentração de matrículas de graduação no setor privado também foi mantida. Segundo o mesmo documento, em 2017, foram registradas 3.226.249 matrículas, sendo 589.586 nas instituições públicas e 2.636.663 nas instituições privadas (MEC/INEP, 2017).

A análise dos dados apresentados sobre o número de instituições e de matrículas no período de 1991 a 2017 demonstra como a privatização se constitui um eixo estruturante da política de educação superior no Brasil. Esse número de instituições e matrículas no setor privado foi garantido, inclusive, pelo uso do fundo público.

Queiroz (2015) examina como o uso do fundo público foi se apresentando como importante mecanismo de movimentação do setor privado da educação superior desde o programa pioneiro que destinava recursos públicos diretos às IES privadas - Programa Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975 até 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.

Queiroz (2015) também identifica o movimento de continuidades e novidades realizado na disputa pelo uso do fundo público pelo setor privado da educação superior realizado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) “[...] com a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1995, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC, através da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e oficializada em 12 de julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001” (QUEIROZ, 2015, p.46).

No período 2003-2010, ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei nº 11.096/2005) e, especialmente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Lei nº 10.260/2001) tiveram centralidade para o fortalecimento do setor privado da Educação Superior. Leher (2010, p. 382) analisa como o ProUni materializa as diretrizes dos organismos internacionais do capital (especialmente Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) e do Ministério da Fazenda, destacando que “o ProUni é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio da pior forma de uso das verbas públicas: as isenções tributárias, justo a mais opaca ao controle social”.

Para os jovens trabalhadores, o ProUni representa o acesso à Educação Superior, mas tal acesso ocorre, majoritariamente, em instituições privadas não universitárias, destituídas da política de pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento. Para os empresários da educação, o Programa representa uma importante ação de enfrentamento da crise de inadimplência no pagamento das mensalidades pela isenção de um conjunto de tributos: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição para o PIS/PASEP, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ).

A partir do mesmo quadro de fundamentação teórica, Queiroz (2015) analisa como o Fies, nos primeiros anos do novo século, respondeu às demandas do setor privado de Educação Superior por formas diferenciadas de financiamento, contando com a efetiva participação do fundo público. Queiroz (2015) destaca o conjunto de alterações realizadas no período 2003/2010 no referido fundo de financiamento e que tais mudanças se intensificaram com a promulgação da Lei nº 12.202/2010, facilitando a expansão de matrículas no setor privado e criando regras para integrá-lo ao ProUni com o efeito de reforçar os dois programas.

A política de fortalecimento do setor privado foi conduzida, inclusive, pelas alterações no Fies, especialmente a partir da Lei nº 12.513/11, que incluíram a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica, em caráter individual ou coletivo, realizadas pelas empresas. Estas alterações na legislação operaram a criação de duas novas modalidades: o Fies Técnico e o Fies Empresa.

Analizando os recursos públicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) no ano de 2013, Queiroz (2015, p. 52) afirma que:

A LOA, em 2013, antevia destinar R\$ 1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocentos e vinte e três reais) ao FIES. Porém, o governo Dilma direcionou R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo a verba estipulada em 340,29% acima do previsto.

A privatização em larga escala da educação superior evidenciou-se 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 no promissor mercado educacional.

A análise dos dados apresentados demonstra que a privatização da educação superior é uma política de Estado, fazendo com que a oferta da educação superior seja concebida pela burguesia como oportunidade de movimentação no lucrativo mercado educacional.

A outra face perversa desta política de Estado pode ser localizada no processo de desmonte e sucateamento das universidades públicas, especialmente, após a promulgação da Emenda Constitucional/EC 95 de 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 pública.

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 15/12/2016 (LIMA, 2019).

Segundo informações da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017, n.p.):

O orçamento de 2017 já representou corte significativo em relação ao de 2016 (6,74% nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão Reuni, 40,1% em capital, 3,15% do Programa Nacional de Assistência Estudantil e mais 6,28% de inflação no período) e o orçamento para 2018 mantém os valores da matriz de 2017, reduz o Reuni em aproximadamente 11% e não recompõe a inflação do período, além de desconsiderar a expansão do sistema.

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 da situação são ainda maiores.

Articuladas ao intenso privatismo, precisamos examinar as particularidades da dualidade educacional no capitalismo dependente. Além de garantir a lucratividade do setor privado, a privatização da educação superior, conduzida pelo arcabouço jurídico apresentado pelo Estado, garante materialidade para a dualidade educacional, pela oferta de um ensino para os filhos dos trabalhadores desconectado da extensão, da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo, pois, a maior parte das matrículas no ensino superior está centralizada, historicamente, nas faculdades isoladas e nos centros universitários que, diferente das universidades, não estão, por lei (LDB - Lei 9394/96), obrigadas a garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, causando um verdadeiro empobrecimento do caráter científico-filosófico da formação.

Segundo o *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior* de 2017, “[...] do total de 2.448 no referido ano, 199 estão localizadas em universidades, 189 em centros universitários

rios, 40 em IFs e CEFETs e **2.020 matrículas estão concentradas em faculdades isoladas.**” (MEC/INEP, 2017, p. 17, grifo nosso).

Essa dualidade, conduzida pelo padrão dependente de educação superior que concentra os estudantes trabalhadores e filhos de trabalhadores nas faculdades isoladas e nos centros universitários ganha ares de um verdadeiro *apartheid* educacional quando cruzamos os dados sobre escolaridade (educação superior) e questão racial no Brasil.

Dados divulgados pelo MEC/INEP (2005, n.p.) com base nas informações do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Cursos e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, “[...] em 2003, os brancos representavam 52% dos brasileiros. Já a população branca na educação superior é de 72,9%.”. O dilema educacional brasileiro tem, portanto, suas raízes no dilema econômico, social e racial em seu caráter estrutural, constantemente reciclado e ressignificado, conforme abordado anteriormente.

Neste sentido, a desigualdade racial na educação foi mantida no início do século XXI, como indica o *Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* do IBGE (2019, p. 7).

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais.

O referido documento destaca que, em relação ao acesso ao ensino superior, a diferença entre negros (pretos e pardos) e brancos permanece, pois, “[...] em 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca.” (2019, p. 8). Esses dados sobre a desigualdade racial na educação superior encontram explicação, segundo o referido documento, no fato de que os estudantes negros apresentam dificuldades para concluir o ensino médio ou, quando concluem, não demandam acesso à educação superior porque precisam trabalhar.

Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho. De fato, em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos. (2019, p. 8).

Ainda que identifique a política de cotas implementada no Brasil, a partir da Lei nº 12.711/2012, como uma importante ação de enfrentamento da histórica dualidade educacional vigente no país, o documento reafirma que é preciso avançar na garantia de acesso e permanência dos estudantes negros na educação superior.

Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior (IBGE, 2019, p. 9).

A concentração racial da renda, do poder e prestígio evidencia que o racismo não desapareceu após a Abolição, ao contrário, persisti na mentalidade, no comportamento e na organização das relações sociais inerentes ao capitalismo dependente. A interlocução com a obra florestaniana fundamenta as nossas análises de que, muito além da dualidade educacional constitutiva do próprio capitalismo, em países capitalistas dependentes vivenciamos um verdadeiro *apartheid* educacional, especialmente da juventude pobre, negra e periférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com a obra florestaniana revela, desta forma, como o perfil ultraconservador da burguesia brasileira e suas ações antissociais e antinacionais de (i) exploração crescente da força de trabalho; (ii) exportação de parte do excedente econômico para os centros imperialistas; (iii) privilegiamento da lucratividade do capital e (iv) intensificação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e raciais configuram o padrão dependente de educação no país. Esse padrão é constantemente redefinido no curso da história, mas de tal modo que os seus eixos fundantes – privatismo e dualidade educacional – mantém-se em constante processo de revitalização, como afirmava Florestan Fernandes.

Assim, para a juventude pobre, negra e periférica, o ingresso e a permanência na universidade pública não é tarefa fácil, mas, o que é fácil para a classe trabalhadora em um país marcado pela condição colonial permanente, onde a mentalidade burguesa nasceu da mentalidade escravocrata do senhor rural sistematicamente renovada?

Nada é fácil para a classe trabalhadora no capitalismo dependente. Ela precisa arrancar as duras penas das condições de sobrevivência em um país que conduz a concentração de renda, de prestígio social e de poder associada à heteronomia racial.

Consideramos, por fim, que as análises dos elementos estruturantes e dinâmicos do capitalismo dependente apresentados pelo saudoso intelectual militante Florestan Fernandes são fundamentais para a abordagem crítica e combativa do dilema educacional brasileiro forjado na permanente reciclagem do racismo – gerador de um verdadeiro *apartheid* educacional no Brasil, ainda que acobertado pelo mito da democracia racial – e das velhas/novas faces do privatismo que insistem em apresentar a educação, particularmente a educação superior, como um intocável privilégio.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Nota à sociedade**. Brasília: ANDIFES, 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/52515-2/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CARDOSO, M. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e Revolução social em Florestan Fernandes**. SP, 2013: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, . Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardoso-florestan1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

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

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

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

FERNANDES, F. **Brasil em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989a .

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989b.

FERNANDES, F. Depoimento. *In: Memória Viva da Educação Brasileira*. Brasília: Inep, 1991. 62 p.

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

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. I. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

IBGE. **Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília: Institut Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In: MAGALHÃES, J. P. de A. et al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LIMA, K. **Universidade pública e contrarrevolução**: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. Rio de Janeiro: Revista Em Pauta. UERJ, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45207/30941>. Acesso em: 16 set. 2020.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. Sinopse estatística da educação superior. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 16 set. 2020.

MEC/INEP. **Dados do Inep mostram que cor dos estudantes da educação superior difere da cor da população brasileira**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/337309. Acesso em: 16 set. 2020.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. Sinopse estatística da educação superior. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 30 mai. 2019.

QUEIROZ, V. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**: uma nova versão do CRE-DUC. Brasília: Universidade e Sociedade, 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

PARTE 2
Temas de educação e Serviço Social

RACISMO, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: desafios em tempos de pandemia da COVID-19^{*1}

*Magali da Silva Almeida
Heide de Jesus Damasceno*

INTRODUÇÃO

O texto ora apresentado resulta de estudos e pesquisas empreendidos pelas autoras sobre a questão racial e suas expressões na configuração da questão social no Brasil, com ênfase no campo da educação. As reflexões e críticas que apresentamos sistematizam elementos de nossas experiências na luta em defesa de um projeto de sociedade onde a população negra seja reconhecida em sua humanidade e o trabalho realizado durante séculos no Brasil não seja explorado e representado sob o manto de estereótipos de inferiorização. A perspectiva que nos pautamos nega o conservadorismo, na medida em que reconhece o racismo como racismo estrutural na formação do Brasil e suas consequências na vida da população negra; reconhece a recusa sistemática do Estado na formulação e implementação de políticas públicas em defesa da promoção da igualdade racial promulgadas consagrando, ainda que formalmente direitos. Parte dessas reflexões foram apresentadas no evento virtual promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESS) em 30 de junho de 2020.

Desde 2017, ambas autoras, que atuam em espaços sócio institucionais da educação, estabeleceram um diálogo acadêmico mais sólido e profícuo potencializado pela ação colaborativa do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Instituto Universitário de Lisboa (ISCT-IUL). Desse encontro, uma relação pedagógica se construiu entre orientadora e coorientadora, dos programas citados, respectivamente, sendo enriquecida ao longo do processo de pesquisa com elementos da realidade que envolve o trabalho profissional das autoras².

A escrita do artigo que ora apresentamos para as (os) leitoras(es) é motivada pela riqueza desse encontro que, de forma indelével, registrou e selou possibilidades pedagógicas assentadas nos fundamentos da interdisciplinaridade, tendo em conta a autonomia das sujeitas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem em bases igualitárias e afetividade mútuas.

Este artigo tem por objetivo cinzelar a contribuição ao antirracismo no serviço social e, nos limites desta escrita sem correr o risco, caracterizar o “racismo à brasileira” e impactos na educação frente as desigualdades raciais, bem como as determinações do racismo no acesso aos direitos da população negra no contexto da COVID-19. Para tanto, percorremos a produção de conhecimento de algumas/uns intelectuais do pensamento social no Brasil, preocupados em problematizar a crença racial que fundamenta o modelo hegemônico de relações raciais e suas contribuições ao antirracismo.

DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.63-76

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Magali da Silva Almeida coordena pesquisa guarda-chuva em andamento submetida ao Edital PIBIC/ CNPq 2020, intitulada “Itinerários da produção de conhecimento em Serviço Social sobre políticas sociais e a população negra no Brasil”, na qual está contemplado o eixo relações raciais e educação. A assistente social Heide de Jesus Damasceno defendeu em 2020 a tese “Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação profissional: contribuições ao Serviço Social em Portugal e Brasil”.

A exposição de nossos argumentos será dividida em duas partes. A primeira, corresponde ao item Racismo à Brasileira: Notas sobre a Desigualdade Racial no Brasil no qual raça é concebida como uma categoria sociológica de análise, portanto uma construção social e política. Clovis Moura (2014) chama atenção para o caráter político do racismo (para além da ciência) e sua relação direta com o projeto de dominação de classe no capitalismo. O segundo intitula-se Expressões do Racismo na Educação Brasileira e Novas Formas de Racialização durante a Pandemia da COVID-19: Contribuições do Serviço Social e, por fim, as considerações finais.

RACISMO À BRASILEIRA: NOTAS SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

As complexas relações socio raciais³ do Brasil refletem a estrutura de poder baseado na raça e sexo, desde o Estado colonial e Imperial estruturado com base no trabalho escravo de africanos, perpassando às políticas públicas na formação do Estado-nação no capitalismo dependente aos dias atuais. Cabe a ressalva sobre o projeto de dominação política e territorial de colonização lusitana no Brasil, para desmistificar algumas caracterizações ideológicas improcedentes acerca do modelo de relações raciais adotado pelo Estado e elites econômicas, caracterizado como “ameno” do comparado a experiência racial norte-americana e do *apartheid* na África do Sul⁴. Tais perspectivas apartam de suas análises as relações de exploração e opressão do projetoglobalde expansão capitalista desde sua fase primitiva ao capitalismo industrial, assim como não reconhecem as particularidades dessas relações na formação social de cada sociedade na qual o regime escravista foi implantado e que dele se privilegiou. Não é raro na história republicana sermos achincalhados com pontos de vistas favoráveis à estrutura de privilégios que a classe dominante branca brasileira e seus intelectuais defendem, como afirma o professor Kabengele Munanga (2017), em uma de suas expressões objetivas.

No Brasil, em audiência pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STR), entre 3 e 5 de março do 2010, sobre a petição inicial de Arguição de Descumprimento do Princípio Fundamental (ADPF), apresentada pelo partido Democratas (DEM) questionando a política de cotas na Universidade de Brasília (UNB), o atual ex-senador Demóstenes Torres, então presidente da Comissão de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Senado e relator do Estatuto da Igualdade Racial, em sua intervenção e, diante das câmeras, disse que durante a escravidão não houve violência sexual contra a mulher negra e que, se houve, como se pretende supor, foi algo consentido pelas próprias vítimas, ignorando o contexto de assimetria e de subalternidade em que os abusos sexuais eram cometidos. Afirmou ainda que os traficantes de escravos não praticaram nenhuma violência contra a humanidade, como se julga, pois, foram os próprios africanos que venderam seus irmãos, a começar pelo tráfico árabe, bem antes do movimento transatlântico (MUNANGA, 2017, p. 37).

Destarte, apresentaremos, de forma breve, o percurso histórico no qual a ideia do “outro” vai sendo forjada a partir da noção salvação, pureza e da razão científica. A argu-

³ Relações raciais é um termo empregado no campo sociológico para se referir a um determinado tipo de relações sociais. Diz respeito às relações de poder entre grupos humanos baseado na raça constitutivas do Estado moderno e a luta de classes. No Brasil, o campo reúne formulações teóricas sobre raça, racismo e discriminação racial e movimentos de luta e resistência negra na formação sócio histórica e temas conexos procurando elucidar o complexo campo teórico-metodológico, político e ideológico das desigualdades raciais e do antirracismo.

⁴ E em ambas formações sociais o racismo foi instituído legalmente. Chegou-se a afirmar, por comparação, que as relações raciais no Brasil foram amenas em decorrência da inexistência de leis segregacionistas, a exemplo, daquelas instituídas nos Estados Unidos da América e África do Sul. A inexistência do racismo ou a sua invisibilidade é comum no Brasil.

mentação inicial incide na compreensão da Modernidade como um tempo histórico geminado a partir do Século XV solo fértil para a emergência das condições objetivas e subjetivas para a constituição do capitalismo como modo de produção econômico em escala planetária e de uma nova racionalidade acerca do mundo. Com ele, o aprofundamento de processos de expropriações do trabalho no ocidente se acelera tendo em vista a produção e reprodução do capital e os dinâmicos e complexos processos de resistências constitutivos na luta de classes. Associado a esse processo no território das grandes potências em expansão, a dominação colonial ganha capilaridade em territórios ainda não ocupados e pouco conhecidos pelos colonizadores europeus. Essa consistiu primeiramente na violência contra os povos originários e em seguida a escravização de etnias das grandes civilizações africanas. Grosso modo, o resultado do projeto colonial foi o genocídio de milhares de povos indígenas das Américas e Impérios africanos cujos efeitos deletérios são expressivos na atual realidade de desigualdade no Brasil.

Compreende-se a escravidão e racismo antinegro⁵ como modelo econômico de trabalho compulsório imputado ao africano e seus descendentes nas Américas sustentado pela ideologia de dominação baseada na raça e no terror racial na Diáspora. No processo de conquista, a colônia exerce pela violência relação de dominação e opressão sobre os corpos indígenas e africanos, estes últimos capturados e transmigrados compulsoriamente através do tráfico transatlântico (considerado na Conferência de Durban, 2001, crime contra a humanidade), quando mais de 12 milhões de seres humanos foram sequestrados do continente africano para as Américas e Caribe a partir do Século XVI. Centenas de etnias pertencentes a grandes Impérios e Cidades, polos comerciais e civilizatórios importantes do continente africano⁶ foram deslocadas compulsoriamente para movimentar a economia mundial mercantil em expansão. O Brasil foi o país que mais recebeu africanos escravizados (4 milhões, ou seja 1/3 do total traficado) e considerado o país de maior população de descendentes de africanos fora da África. O projeto colonial nas Américas, independentemente de suas particularidades nos contextos ocupados, foi conduzido pelos europeus apresentando pontos comuns. Comparando a experiência do modelo de relações raciais adotado no Brasil e nos Estados Unidos, Edward Telles (2003, p. 16) apresenta as seguintes características:

Tanto o Brasil como os Estados Unidos foram colonizados por potências europeias que dominaram militarmente os povos indígenas [...] e, depois instituíram sistemas de escravidão que dependiam de africanos. No caso do Brasil, os colonizadores do Brasil e seus descendentes escravizaram e importaram 11 vezes mais africanos do que os colonizadores da América do Norte. No final do Século XIX e no início do Século XX, ambos países receberam milhares de imigrantes da Europa destinados a atender às tentativas de industrialização. Desde então, os descendentes de pele clara nos estados Unidos e no Brasil passaram a dominar seus compatriotas de pele mais escura através de práticas discriminatórias derivadas da ideologia racial [...].

Todavia as semelhanças entre os sistemas raciais desses dois países multirraciais, segundo o autor, param por aí. Nos Estados Unidos todas as pessoas com ascendência africana são classificadas como negras. No Brasil, ao contrário, pessoas que se identificam como

⁵ A Diáspora Negra, enquanto um conceito histórico é, por essência, dinâmico e político. Enfoca o terror racial como uma de suas dimensões e possui o genocídio antinegro como sua característica fundamental. O uso do termo permite a apreensão de múltiplos e contraditórios processos genocidas antinegros. A experiência comum de abusos perpetrados por processos antinegros na Diáspora Negra, sobretudo, não é somente dominante, mas inerente ao sistema capitalista em sua fase contemporânea e ao Estado-nação imperial. (VARGAS *apud* ALMEIDA, 2014, p. 133).

⁶ O tráfico trans atlântico foi responsável pela mercantilização de mais de 12 milhões de africanos(as) para as Américas e caribe. Segundo Dorigny (2017), todas as potências marítimas da Europa participaram do tráfico negreiro. Todavia um total de 90% de pessoas escravizadas foram mercantilizadas, por 4 nações europeias: Portugal com 4.650 milhões, seguido da Inglaterra, 2,6 milhões. Logo após a Espanha, 1,6 milhões e finalmente a França com 1,25 milhões.

brancas possuem ascendência africana, e nesse cenário outras possibilidades de identificação racial são possíveis como moreno, mestiços, mulatos, pretos, negros, pardos etc.

Qual a particularidade das relações raciais no Brasil? Existe um racismo à brasileira? No Brasil, a noção de raça se baseia na cor da pele, que Oracy Nogueira (1985) denominou de preconceito de marca. Diferentemente, nos Estados Unidos o preconceito é classificado como preconceito de origem. Assim, a resposta para essas questões deve ser compreendida na forma como a raça estruturou as relações raciais no Brasil, pois ainda que os processos de racialização em ambos os países tenham raízes na ideia de supremacia branca “[...] suas respectivas ideologias e padrões de relações raciais resultam em formas radicalmente diferentes que respondem a forças históricas, políticas e culturais distintas.” (TELLES, 2003 p. 16).

O professor Munanga (2017) assevera que o racismo é um fenômeno vivo em várias sociedades contemporâneas. Ele tem um percurso e várias histórias que devem interpretadas de acordo com o contexto social, cultural e sobretudo com a estrutura de poder. Ele nos chama atenção para o processo de transformação e complexidade do racismo no tempo e nos alerta para sua iminente persistência mesmo quando a ciência já tenha provado que a raça não existe. Quando analisa o racismo no Brasil, Munanga (2017, p. 34) assinala que o questionamento sobre sua existência é notadamente “[...] inconveniente, incômodante e perturbadora [...]”, quando um brasileiro é indagado a respeito. O racismo à brasileira se ancora na apologia à mestiçagem como símbolo da identidade nacional.

Muitos, [brasileiros/as] em comparação com os norte-americanos e sul-africanos, não dariam respostas claras e diretas. Elas seriam ambíguas e fugitivas, para muitos, ainda o Brasil, não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não-brancos, em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social sem ligação com os mitos de superioridade e inferioridades raciais. Nesse sentido, negros, indígenas e outros não brancos são discriminados por serem pobres. Em outros termos, negros e brancos pobres, negros e brancos de classe média ou negros e brancos ricos não se discriminam entre si, tendo em vista que pertencem a classes econômicas iguais (MUNANGA, 2017, p. 34)

Partindo desse pressuposto por que o racismo no Brasil permanece tão presente no cotidiano da escola e da universidade e nas instituições? A chave para entender o racismo no Brasil moderno é a ideia de miscigenação, como assinalado anteriormente como apologia na formação da identidade nacional e para “ocultar” o conflito racial na sociedade brasileira desde a sua formação. Assim, o que aparentemente é harmônico foi naturalizado e destituído de violência consubstancializada nas relações de poder: a materialização do estupro das mulheres indígenas e africanas durante o regime escravista e prossegue com a política oficial de embranquecimento nos governos republicanos, seja através do apoio à contratação de trabalhadores europeus no início do século, no aniquilamento da memória do legado indígenas, africano e afro-brasileiro ou na política de morte física da população negra.

A mestiçagem como violência de Estado

A mestiçagem como ideologia e prática inerente ao projeto estrutural da violência de gênero e raça no Brasil foi um dos principais contrapontos do antirracismo, fato da população negra ser a maioria demográfica da população⁷ no Século XXI. Os indicadores so-

⁷ É um país autodeclarado negro (segundo o IBGE constitui negro(a) consiste no somatório dos(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as) conforme dados do IBGE, 2017), representado por 54,9% da população (somando os 46,7% que

ciodemográficos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destacados demonstram a contradição entre a política de branqueamento acelerada e financiada de Estado republicano no pós-abolição e a resistência negra de afirmação da negritude neste contexto.

O fim da escravidão negra no Brasil em 1888 ocorreu em meio às disputas políticas macrosociais da consolidação do capitalismo mundial. Não houve promoções de políticas sociais compensatórias e imediatas à população negra liberta. Ao contrário, a recente República e os primeiros governos brasileiros se preocuparam em favorecer processos migratórios de povos de países europeus no contexto de conformação da classe trabalhadora no país (início do Século XX) com o argumento “civilizatório”. Para Moura (1988), a ideologia do branqueamento no Brasil tinha a conivência do Estado para conformar a tese de que o negro era incapaz de trabalhar como assalariado e ratificar sua posição social e econômica sendo, portanto, necessário “embranquecer”, no sentido de civilizar.

Essa ideologia consolidada no bojo do Estado Novo reitera de forma sistêmica a ideia de um país civilizado na medida em que suas instituições assumissem os valores da branquitude revelando, portanto, uma completa alienação e assimilação colonial das elites nacionais (MOURA, 1988).

Dentre as estratégias utilizadas para o branqueamento estão as repressões do fluxo demográfico negro e as políticas de imigração europeia. A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana e asiática para o país e os governos federal e estaduais da Primeira República (1891-1930) estabeleceram medidas de financiamento público para atrair e facilitar a fixação europeia.

Objetivamente, o fato de deixar os negros alijados dos processos de trabalho na conformação da iminente classe trabalhadora do País é uma das causas de ainda hoje termos um lastro de desigualdade socio racial e uma das expressões do êxito do mito da democracia racial no país, na medida em que se naturalizam questões sociais e políticas e se dificulta a exposição das expressões do racismo e seu enfrentamento.

Para Moura (1988), todas as construções dos cientistas brasileiros envolvidos nas elaborações da ideologia do branqueamento e de uma nação brasileira que pudesse ser desenvolvida psicologizam o problema do negro, pois omitiam os conflitos de resistência e subestimavam a importância destas lutas, exatamente para descartar a humanidade negra. No contexto de revisão do passado escravagista e das relações socio raciais no Brasil, que ocorre a partir das pesquisas patrocinadas pela Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) após a Segunda Guerra Mundial, é que vão se revelar o mito da democracia racial que escondia uma realidade social altamente conflitante e o fato de ser o brasileiro altamente preconceituoso e discriminatório. Os conceitos de acomodação, assimilação e aculturação que explicavam as relações “harmônicas” entre raças no Brasil são contestadas, mostrando que a ideologia da democracia racial funcionava como barragem da ascensão da população negra nas dimensões sociais, culturais e econômicas.

Munanga (2017) reconhece a complexidade do fenômeno do racismo⁸ no Brasil tanto para conceituá-lo quanto para enfrentá-lo. Para o autor, ainda hoje é preciso perguntar de forma simples sobre os conceitos relacionados ao racismo e investigar suas expressões. A

se declaram pardos e 8,2% autodeclarados pretos).

⁸ Para Borges, Medeiros e d'Adesky (2002, p. 49), o racismo é caracterizado como “[...] um comportamento de hostilidade e menosprezo em relação a pessoas ou grupos humanos cujas características intelectuais ou morais consideradas ‘inferiores’, estariam diretamente relacionadas a suas características ‘raciais’, isto é, físicas ou biológicas. Surgiu no âmbito da sociedade ocidental do século XVIII, quando esta se apoiou em pretensas bases científicas para explicar as diferenças entre os seres humanos e justificou a dominação exercida pelos europeus sobre os povos de outros continentes. [...] Nos séculos XV e XVII, a situação de supremacia dos europeus em relação aos povos colonizados e escravizados justificava-se essencialmente em termos culturais e religiosos.”.

negação do racismo e dos conflitos raciais tem consequências desastrosas na análise das desigualdades sociais. Uma delas é atribuir, exclusivamente a condição de classe das refrações da questão racial ao desconsiderar os processos estruturais do racismo na produção de desvantagens da maioria da classe trabalhadora brasileira que é formada por pretos e pardos. Esta negação é uma das funções do mito da democracia racial no Brasil. Expondo sobre isto, afirma: “[...] sempre considerei o racismo brasileiro um ‘crime perfeito’, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo.” (MUNANGA, 2017, p. 40). Isildinha Nogueira (2017, p. 122) denomina o caso do Brasil como “[...] *apartheid* psíquico [grifos da autora]”, já que não é o nosso sistema político que nos separa socialmente, inclusive sendo crime o racismo no Brasil.

As questões que envolvem a identidade/consciência racial no Brasil, expressas na autodeclaração de cor/raça, também estão assentes nos processos político e ideológico desenvolvidos no país, tendo o branqueamento da raça (miscigenação) como estratégia de genocídio, bem exposto por Abdias Nascimento (2016, p. 84), “o processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O ‘problema’ seria resolvido pela eliminação da população afro-descendente”.

O autor exemplifica tais teorias com as palavras de seus defensores:

Conforme a receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, ‘fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das ‘raças europeias’; [...] Até mesmo Joaquim Nabuco, o enérgico defensor do escravo: [...] ‘Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente em nosso país o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue’. Teorias científicas forneceram suporte vital ao racismo arianista que se propunha erradicar o negro. Nas palavras do escritor Sílvio Romero (1851-1914): “A minha tese, pois, é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco” (NASCIMENTO, 2016, p. 85).

Com fundamento em Abdias do Nascimento (2016, p. 92), chamamos a atenção que “[...] o termo ‘raças’ não parece, mas é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade.” pois, apesar da liquidação da raça negra no Brasil não ter se efetivado por estas vias (ainda somos o país mais negro fora da África e com maior população negra na América Latina colonizada), há um genocídio da juventude⁹ em andamento, além de outras graves consequências sociais objetivas e subjetivas na vida da população negra deste País.

⁹ Atualmente, uma das principais demandas do Movimento Negro é a denúncia no que se refere ao genocídio da juventude negra. Essa expressão da questão social foi caracterizada por Andrea Rocha (2019) de juvenicídio. A autora, citando Venezuela, afirma que o conceito “[...] possui vários componentes que perpassam o mero registro de jovens assassinados [...]”; complementa afirmando que “o juvenicídio explica algo mais significativo”, pois se refere a processos de “[...] precarização, vulnerabilidade, estigmatização, criminalização e morte.” (VENEZUELA *apud* ROCHA, 2019, p. 2, tradução da autora). Para Rocha (2019, p. 2), o “[...] juvenicídio é compreendido, portanto, a partir de múltiplas determinações que estão na esfera econômica, social, política e cultural.”. “Incluimos a privação da liberdade de adolescentes na medida socioeducativa de internação e de jovens nas prisões, antes do processo de juvenicídio que anula a juventude brasileira. Contudo, além das prisões massificadas pelo crime de tráfico de drogas, que fazem a junção do ESTADO PENAL E DO PROIBICINISMO, a violência letal que atinge a juventude pobre e negra no Brasil compõe a paisagem juvenicida.”. (*idem*, 2019, p. 1-2).

EXPRESSÕES DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NOVAS FORMAS DE RACIALIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL

Tratar da reprodução do racismo na educação brasileira perpassa por violentos processos macro e microsociais, expressos em discriminações e preconceitos raciais tanto institucionais quanto individuais, e pressupõe o entendimento a respeito do racismo como estrutural e estruturante das relações sociais. Na contemporaneidade, os efeitos dos fatos históricos analisados no tópico anterior e a ausência de reparação para a população negra são explícitos, são escancarados pelos piores indicadores dos últimos anos, entre os quais selecionamos algumas informações do Atlas da violência (IPEA, 2019): A morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980. Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Em relação à violência de gênero, houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. Sobre a desigualdade racial no interior do mesmo grupo de gênero, a partir da comparação entre mulheres negras e não negras vítimas de homicídio verificou-se a redução desse fenômeno no que se refere às mulheres brancas, ou seja, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 1,6% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo. Verifica-se ainda a distinção entre as mulheres por raça/cor, no que diz respeito à violência letal. Segundo o Atlas da Violência a desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas.

Na política social de Educação, o racismo vai se expressar tanto de forma objetiva e material, quanto nas subjetividades. Para Mészáros (2008), os processos educacionais e sociais mais abrangentes de produção e reprodução das relações sociais estão intimamente ligados e as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização. As Instituições formais de educação, enquanto aparelhos da política social, vão contribuir ativamente com esses processos, conformando diferenças entre grupos sociais, alicerçada tanto na desigual divisão social, racial e sexual e técnica do trabalho quanto nas representações subalternizadas (ideologias) por raça, gênero e classe, atuando concomitantemente.

Nesses termos, o conceito de racismo institucional tem sido muito utilizado para caracterizar “[...] o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.” (ALMEIDA, 2018, p. 29- 31). O autor explica que

[...] o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

Quando afirmamos que as expressões das desigualdades raciais ocorrem nos equipamentos da política de educação, o debate sobre preconceito e discriminação racial é fundamental na formação dos gestores e dos profissionais da educação com vistas ao projeto de educação para a diversidade humana. Deve também envolver os/as estudantes, suas famílias e a coletividade. Apesar de operarem conjuntamente, preconceito e discriminação racial não são a mesma coisa

Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes, transformada em ação concreta ou comportamento observável [...]. A discriminação no sentido restrito do termo significa a passagem de uma simples atitude preconceituosa a uma ação observável e às vezes mensurável. A ação é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupos de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional etc., diferente da origem do discriminador (MUNANGA, 2003, p. 7-8).

Fica evidente que a política de educação, inclusive mais fortemente na sua concepção contemporânea, possui um peso político, pois é utilizada globalmente para legitimar, ordenar, manter consenso das normas sociais de dominação vigentes. No entanto, tal processo não é unilateral, mas complexo e contraditório, pois a educação é uma prática social, “[...] atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.” (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

De forma meramente didática, apresentamos alguns aspectos das expressões objetivas e materiais do racismo na educação e, em seguida, suas reproduções político-ideológicas. No âmbito da materialidade, os indicadores das desigualdades sociais no Brasil têm cor/raça, gênero e classe. As sub-representações no mercado de trabalho demonstram consequências históricas, por exemplo, para as mulheres negras. A preparação para o mundo do trabalho, através da educação, vem mostrando mudanças significativas às jovens negras, apesar de muitas ressalvas e necessárias relativizações que precisamos fazer ao analisar tais indicadores. Mencionamos o fato de as mulheres negras estarem à frente dos homens negros em alguns indicadores. As questões da violência urbana e a concentração das mulheres em cursos e profissões voltados ao cuidado são alguns dos aspectos que ponderarmos. No nível superior, por exemplo, a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo se distribui do seguinte modo, ilustrado na imagem abaixo: “Homens Brancos: 20,7%; Mulheres Brancas: 23,5%; Mulheres pretas ou pardas: 10,4%; Homens pretos ou pardos: 7,0%” (IBGE, 2016).

No que tange as expressões imateriais que se reproduzem nas relações socio raciais, podemos elencar questões de ordem psicoemocionais, diferenças na aprendizagem, violências, racismo religioso, como algumas consequências de relações sociais opressoras face ao racismo institucionalizado. Destacamos a importância da descolonização dos currículos (do ponto de vista racial e do gênero) como um passo importante para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Significa reverter, desconstruir uma série de estereótipos de gênero e raça/etnia que foram subvalorizadas e expostas nos livros e materiais didáticos ou até invisibilizadas nas atividades e produções acadêmicas. Mas, não somente. A desigualdade é fruto de relações de poder constitutivas da dinâmica social mais ampla nas sociedades de classe. A descolonização do currículo é atravessada pelo conflito de classe, raça/etnia, gênero e sexualidade.

O currículo é a afirmação e reafirmação da cultura e de um projeto de sociedade em disputa nas instituições de ensino, portanto é um campo de lutas. Nele estão contidos os valores, ideais e concepções que se quer reproduzir ou superar. Ao elaborar planos de aula,

atividades extracurriculares, seminários, conselhos de classe, encontro com familiares dentre outras atividades, nada é neutro. Não incluir as discussões de raça/etnia e gênero nos currículos também é uma opção política e contribui na reprodução de processos que inferiorizam e causam alto nível de sofrimento psíquico. Descolonizar o currículo é reconhecer que a educação formal é fundamentada em aportes coloniais, hegemônicos e eurocêntricos que não fazem referência aos processos de opressão e exploração construídos historicamente e desvalorização e silenciamento do patrimônio civilizatório de Africanos, dos povos indígenas e ciganos.

Os desafios da sociedade machista, patriarcal, sexista e capitalista vão ter eco na educação, acometendo graves questões nas representações dos corpos negros, especialmente das mulheres negras. bell hooks (2019) argumenta que desde a escravidão, os supremacistas brancos reconheceram que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial e para a autora

[...] existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão (*ibid.*, p. 33).

Por um Serviço Social antirracista e os desafios em tempos de pandemia da COVID-19

Podemos afirmar que há dois grandes avanços reais na atual aproximação do Serviço Social com a questão étnico-racial. Um dos avanços são os recentes¹⁰ incentivos da Campanha de Gestão “Assistentes sociais no combate ao racismo” conjunto CFESS/ CRESS - 2017-2020 (2020) e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), com a publicação “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social” (2018) com o objetivo de “[...] contribuir e direcionar o debate sobre a questão étnico-racial na formação e no trabalho profissional das/os assistentes sociais.” (ABEPSS, 2018, p. 10).

O outro elemento de avanço é o aumento de pesquisadoras(es) intelectuais negras(os) do Serviço Social brasileiro, preocupadas em pautar este debate na categoria. Não obstante haver contribuições anteriores¹¹, cabe ainda questionar: tais aproximações teóricas estão indo à historicidade e à raiz das questões ou perfazendo os conceitos que asentam, bem com a discussão central de classe e trabalho? Onde estão as articulações de gênero e raça para abordar as demandas de mulheres negras pobres e periféricas e chefes de família, visto que são as usuárias em potencial das políticas sociais (especialmente na assistência social¹²), logo, público direto da intervenção do Serviço Social?

Consideramos que, se tais “avanços” forem intensificados, podem se caracterizar como alternativas para pressionar a visibilidade da questão racial e, quem sabe, promover novas perspectivas teóricas acerca dos determinantes da realidade social brasileira, pois apenas assim investiremos em uma profissão concatenada às demandas da população usuária

¹⁰ Percebemos, ao analisar as publicações disponíveis no site do CFESS, a existência de materiais que versam sobre a atuação do assistente social, o debate racial. Contudo, há desproporcionalidade entre as publicações sobre a questão étnico-racial e as demais bandeiras de lutas. Do total encontrado apenas 2,53% referem-se a raça, e desses, 67% estão publicados no “CFESS Manifesta” em comemoração ao dia “20 de novembro”.

¹¹ A respeito da contribuição das mulheres negras na profissão, Cf. Assistentes sociais negras na construção da “virada” do Serviço Social brasileiro. 2019.

¹² Conforme análise apresentada na dissertação de mestrado de Gracyelle Costa Ferreira (2016), intitulada “Assistência Social, no enlace entre a cor e o gênero dos (as) que dela necessitam: análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS”, a população negra, com maior presença das mulheres negras, tem-se constituído como público majoritário no acesso a benefícios e serviços ofertados pela assistência social brasileira.

de seus serviços em quaisquer políticas sociais que se esteja atuando e de forma ainda mais estratégica na educação.

Recuperar esta discussão é um desafio precedente do Serviço Social brasileiro, pelas próprias bases de fundação da formação social do país e do entendimento dos fundamentos das categorias que compõem a totalidade social, nomeadamente as articulações de raça, classe, sexo/gênero, dentre outras. Analisar como a formação profissional ficou distanciada destas basilares compreensões é apontado desde o reconhecidamente pioneiro Sebastião Rodrigues e Maria de Lourdes Nascimento às importantes produções de conhecimento acadêmicas mais recentes. Aponta-se ainda a necessidade de desconstruir o mito da democracia racial e sua influência na profissão, disputar a centralidade deste debate na formação e exercício profissional.

Ao Serviço Social faz-se necessário o constante aprimoramento e formação profissional a fim não reproduzir o mesmo, mas ser capaz de apreender as profícuas análises disponíveis e produzir novos conhecimentos. Promissoras práticas críticas podem surgir deste movimento, pois articulam a resistência e a contra hegemonia que enfrentamos nos processos de reprodução do neoconservadorismo da sociedade capitalista, sexista, racista e opressora a que estamos submetidos e em constante ameaça de retrocesso.

Destacamos a perspectiva antirracista como indispensável e proeminente no bojo do trabalho profissional e das lutas das entidades profissionais, pois é um princípio que norteia práticas de enfrentamento para superar a distinção ontológica entre seres humanos, conforme analisa Leite (2019), numa tentativa de síntese de especialistas desta discussão:

Alastair Bonnett (2000) pontua que o antirracismo não pode ser entendido como o inverso do racismo, bem na linha do que evoca Angela Davis (1979), pois o primeiro apenas se utilizaria desse último para garantir e desenvolver o seu projeto, ou seja, o antirracismo se realiza ao inscrever oposição ao racismo. Bonnett ressalta ainda que '[...] o antirracismo é uma categoria [...] definida em oposição a algo considerado ruim'. Para ele, 'um bom ponto de partida para qualquer tentativa de demarcar essas diferentes formas [entre racismo e antirracismo] é por em referência que tipo de racismo os antirracistas se opõem' (BONNET *apud* LEITE, 2019, p. 27).

Praticar o antirracismo significa, portanto, mais do que não ser racista. Existem algumas formas de fazê-lo. Dentre as formas de praticar o antirracismo propostas por Bonnett (*apud* LEITE, 2019), destacamos duas que mais coadunam com as análises que tecemos até aqui. Uma delas é o antirracismo cotidiano, ou seja, as práticas do dia a dia na cultura popular, de indivíduos comuns para enfrentar a oposição à igualdade racial. A outra, mais associada à prática profissional e à relação teoria e prática versa sobre o antirracismo radical, isto é,

A identificação e o desafio às estruturas socioeconômicas de poder e privilégio que fomentam e reproduzem o racismo. [...] Mais especificamente, o radicalismo é visto como a mesma coisa que "crítica social". Nessa última área de atividade, o antirracismo é interpretado como algo que 'questiona', 'desconstrói' e geralmente 'desafia' a presença do racismo dentro da sociedade (BONNET *apud* LEITE, 2019, p. 31-32).

Atuar em uma perspectiva crítica pressupõe priorizar o antirracismo, visto que raça/etnia ainda são categorias que imprimem uma lógica racista estrutural à sociedade. O inverso também deve ser o objetivo, pois não há hierarquias de opressão em uma prática que se propõe emancipatória. A prática de combate ao racismo, necessariamente, perpassa os vários níveis da intervenção, desde o individual ao cultural e institucional, pois para melho-

rar a vida de indivíduos há de se abranger todos os aspectos da vida social – cultura, instituições, estrutura legal, sistema político, infraestrutura socioeconômica e relações interpessoais – que criam e são criados pela realidade social (DOMINELLI, 1998).

A pandemia da COVID-19 acentua todas as crises estruturais que destacamos. No Brasil, a agenda política cotidiana gira em torno de uma conjuntura política pautada pelo aumento das desigualdades sociais e econômicas, aumento do desemprego e acesso a consumos básicos, do retorno do país ao mapa da fome, dos crescentes indicadores das violências domésticas, urbanas e rurais, do racismo antinegro e retirada dos direitos dos povos indígenas, do sexismo das representações políticas, do negacionismo científico, da corrupção e genocídio.

Na cidade de Salvador, cidade mais negra fora de África, com mais de 80% da população autodeclarada negra (IBGE, 2016), o cenário

Durante os primeiros dias de isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19, a doença escancarou sua face negra e pobre. O que presenciávamos, ordinariamente, no cotidiano em termos de informalidade, pobreza e desigualdade, era de fato, a ponta do iceberg. A realidade social é muito mais grave, dramática e negra. Bastou trancar as ruas que Salvador, a cidade de todos os pobres e herdeiros desvalidos do interminável dia 14 de maio de 1888, ficou sem os meios para a sobrevivência, muitos dos quais, herdados das estratégias elaboradas na saída da escravidão, sobretudo um “viver sobre si,” sem palco, sem renda, formando um exército de mulheres negras e homens negros, de verdadeiros “sem nada”, a se espremerem e se contaminarem nas filas indignas em busca dos auxílios governamentais que só asseguram, minimamente, a alimentação (CUNHA, 2020, p. 111-112).

Esse quadro sanitário evidencia a articulação dos sistemas de exploração e opressões, provocando a necessidade basilar de fundamentarmos sobre a sociedade brasileira e pautar uma agenda de lutas para a população negra deste país. O Serviço Social tem papel imprescindível nesta construção, especialmente pelo caráter interventivo do exercício profissional junto as famílias e sua capacidade de análise teórico-política deste contexto.

A professora Nilma Lino Gomes (2020, p. 3) afirma que o quadro sanitário mundial “[...] o racismo e a desigualdade racial estão escancarados no Brasil e no mundo. Porém, como resulta da ambiguidade do racismo essa situação tem sido invisibilizada.” e negrada pela mídia e pelo Estado.

Diz a autora que

O Brasil é um país ao mesmo tempo diverso e profundamente desigual. Essa diversidade não é somente cultural e nem a desigualdade apenas socioeconômica. Ambas estão imbricadas historicamente e se explicitam ainda mais quando consideramos as questões de raça, gênero, idade e orientação sexual. Em momentos de crise, as desigualdades estruturais históricas destacam-se ainda mais e afetam segmentos sociais e étnico-raciais que constroem as suas vidas em meio a injustiças e violências (GOMES, 2020, p. 2)

No texto *A questão racial e o novo coronavírus no Brasil*, Gomes (2020) demonstra as consequências do racismo e chama atenção do aprofundamento da desigualdade quando apresenta os indicadores sociais os quais reiteram a premissa de que a pandemia não é democrática, uma vez que afeta pretos e pardos e as mulheres negras de forma avassaladora quando comparada ao grupo racial branco. Demonstra que para a população negra são destinados os postos de trabalho mais precarizados e lugares ocupacionais e sociais construídos no contexto das desigualdades, marcados pelo passado escravista, pela ausência de políticas

para inclusão da população negra na sociedade após a abolição da escravidão pela exploração capitalista.

O racismo estrutural afeta o acesso e a permanência na educação em todos os ciclos de vida da população negra. Certamente a evasão escolar, a dificuldade de aquisição de equipamentos de qualidade para acesso à internet nesse momento de ensino remoto para o acompanhamento das aulas; a presença contínua de nossas crianças e adolescentes em casa sem o devido acompanhamento familiar, pois seus responsáveis não tiveram interrompidas suas rotinas de trabalho. Suas profissões foram consideradas essenciais: garçons, empregadas domésticas, moto boys e muitos outros trabalhos informais que por força da necessidade de reprodução não puderam cumprir o isolamento trabalhando em casa.

Estes são desafios para o serviço social no campo da educação no qual o conservadorismo tem recrudescido, pelos setores de ultradireita, ações racializadas no espaço escolar e acadêmico, erradicando as possibilidades de materialização de conquistas como a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 1.645/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as tradições culturais são tributárias de outras culturas. A história da humanidade é forjada na relação entre os povos e suas diferenças. Em cada tempo histórico, homens e mulheres, na luta de classes estruturam e relações sociais de poder de raça e gênero. Para Borges; Medeiros; D'Adesky (2002) a racionalidade europeia será consagrada na criação de um “outro” para dominá-lo e oprimi-lo. Em última instância, as classes dominantes pretendem a dominação/opressão através da conquista política, territorial e o domínio dos corpos para a produção de expropriação.

A pandemia da COVID-19 evidenciou uma conjuntura de retrocessos no âmbito dos direitos sociais, conforme destacamos e nos leva a análise das categorias centrais de exploração e opressão do nosso povo. O projeto colonial, intrinsecamente ligado à expansão do capitalismo como sistema-mundo, terá na educação uma mediação importante para a defesa de valores eurocêntricos, positivados socialmente e considerados universais no âmbito privado e público da vida social. Tais estruturas e relações sociais decorrentes edificam hierarquias e assimetrias de gênero, raça e classe na história moderna, em detrimento da diversidade humana e suas mediações cultural, econômica e política na vida dos grupos humanos explorados, com vistas ao controle e inserção dos(as) sujeitos(as) sociais às exigências do projeto colonial e ao mercado, em razão da conformação do capitalismo dependente no Brasil. Há, portanto, intrínseca relação entre a formação sócio histórica, a divisão sexual e racial do trabalho e os projetos educacionais em diferentes contextos no Brasil e a luta de classes.

Insistimos que uma intervenção profissional que articula práticas antiopressivas e antirracistas tem como condição indispensável a concordância e apreensão dos princípios ético-políticos a que se vincula a profissão, neste caso a defesa intransigente da liberdade e do combate a todas as formas de discriminação e preconceito. A partir dos compromissos ético-políticos defendidos coletivamente pela profissão, o/a assistente social poderá aprofundar competências teórico-metodológicas e técnico-operativas de forma a contribuir com uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. Gestão da ABEPSS 2017-2018, “Quem é de luta resiste”. Vitória: ABEPSS, 2018.

ALMEIDA, M. da S. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 131- 154, 2014.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

CFESS. **Assistentes sociais no combate ao racismo**: o livro. Conjunto CFESS/CRESS. Campanha de gestão - 2017-2020. Brasília (DF): CFESS, 2020.

CUNHA, S. H. dos P. Negro drama: um olhar sobre Salvador nesses tempos de pandemia Covid -19. *In*: ALMICO, R. de C. da S.; GOODWIN JR, J. W.; SARAIVA, L. F. (Orgs) **Na saúde e na doença**: história, crises e epidemias: reflexões da história econômica na época da covid-19. São Paulo: Hucitec, 2020, p. 107.

DOMINELLI, L. Anti-oppressive practice in contexto. *In* **Social Work Themes, Issues and Critical Debates**. Edited by Robert Adams, Lena Dominelli and Malcolm Payne
Consultant editor: Jo Campling. Capítulo 1, 1998.

DORIGNY, M. **Atlas das escravidões**: da Antiguidade até nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2017.

FERREIRA, G. C. **Assistência Social, no enlace entre a cor e o gênero dos que dela necessitam**: Análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade do Estado Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

GOMES, N. L. **A questão racial e o novo corona vírus no Brasil**. Friedrich-Ebert-Stiftung – Trabalho e Justiça Social, FES Brasil, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://brasil.fes.de/detalhe/a-questao-racial-e-o-novo-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 4 maio 2022.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/genero - raca.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>. Acesso em: 01 jun. 2017.

IBGE. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros**. IBGE, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

LEITE, F.; BATISTA, L. L. (Orgs). Para pensar uma publicidade antirracista: entre a produção e os consumos. **Publicidade antirracista: reflexões, caminhos e desafios**, São Paulo, 2019.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática. 1988.

MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Geledés**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-como-arma-ideologica-de-dominacao/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, UFF, 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: , 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2009.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. da (Orgs) **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, I. Cor e inconsciente. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. da (Orgs) **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 121-123.

NOGUEIRA, O. **Tanto negro quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

ROCHA, A. P. Juvenicídio materializado no racismo e a guerra às drogas: reflexões pertinentes ao serviço social. *In*: 16º CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS: “40 ANOS DA “VIRADA” DO SERVIÇO SOCIAL”, 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2019. p. 1-2.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: um diálogo com o Serviço Social^{*1}

Maria Cristina Paulo Rodrigues

INTRODUÇÃO

Quando recebi o convite da Eliana Bolorino para debater com as(os) participantes do GEPESSSE a temática *Gênero e Educação*, confesso que vacilei e a interroguei se eu seria mesmo a pessoa mais adequada para fazê-lo. Essa interrogação estava associada a um duplo sentimento: em primeiro lugar, estando, naquele momento, há quatro meses em isolamento por conta da pandemia do coronavírus – e aqui, há que se reconhecer o privilégio de poder cumprir o isolamento, enquanto grande parte da classe trabalhadora brasileira, formal e informal, teve e ainda tem que encarar as ruas e os riscos à sua saúde, em troca da própria sobrevivência (e da de suas famílias) – ainda não me sentia familiarizada e convencida de que este contato remoto/virtual com colegas e estudantes garantiria a riqueza de um debate em que todas(os) estivéssemos frente a frente, dividindo o calor, as ideias (mesmos divergentes) e as esperanças.

O segundo aspecto da interrogação estava relacionado à responsabilidade em desenvolver com competência e qualidade a temática proposta, uma vez que a minha aproximação com a educação e com o próprio debate sobre gênero se dá através da experiência com os(as) trabalhadores(as) e as suas formas organizativas, em especial os sindicatos. Assim, estou muito mais próxima do debate da Educação Popular do que das formas institucionais/escolares, que poderiam motivar as(os) participantes do GEPESSSE à participação.

É preciso dizer que a primeira preocupação, acerca do debate virtual, foi em grande parte aplacada pela generosa acolhida do grupo e também das companheiras que dividiram a mesa comigo – a própria Eliana, a Adriana Ferriz, que fez a mediação, e a Ingrid, que garantiu o suporte técnico para que o debate ocorresse com tranquilidade.

E por que falar dessa situação agora? Porque ainda hoje, no início do mês de outubro de 2020, estamos mergulhados(as) num cenário em que se mantêm altas as taxas de mortalidades causadas pela Covid-19 – são quase 150 mil mortos no Brasil e um número de mortes diárias que superam a marca de 500 pessoas –, o que afeta as várias esferas da vida social.

No campo específico da educação, além da defesa da vida como elemento fundamental, estamos envolvidos numa disputa em torno de um projeto de educação pública de qualidade, que não se deixe sucumbir pela mercadorização encarnada na lógica aligeirada da educação à distância – esta, que mediante o necessário distanciamento social, vem sendo apresentada como a única e melhor saída. Assim, recuperar tais elementos faz todo sentido quando a educação é uma das políticas sociais sobre a qual o Serviço Social tem se dedicado a pensar e intervir, e sobre a qual o GEPESSSE tem atuado de forma tão comprometida.

Postas essas reflexões iniciais, volto a tratar do lugar de onde falo quando penso a educação e, nela, as relações de gênero. Como já apresentado, o debate e a presença do Serviço Social na educação é uma interlocução que faço a partir da longa experiência com a educação dos(as) trabalhadores(as) e seus movimentos sociais, muito mais do que a partir

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.77-87

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, reavendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

do conhecimento detalhado das várias iniciativas e experiências – por sinal, muito importantes e necessárias – do Serviço Social na educação formal ou escolar.

Nessa longa experiência aprendi que as questões, as perguntas, os problemas presentes na vida dos sujeitos são sempre temas a serem considerados no processo educativo dos mesmos, seja na escola, seja nos movimentos sociais, seja nos vários equipamentos públicos acessados em busca dos seus direitos. E, para nós, profissionais que atuamos nestes espaços, é fundamental que saibamos compreender e traduzir essas questões em novas perguntas e temas que também deverão nos formar e educar.

Assim, pensei em algumas questões que orientam a reflexão que me propus apresentar: há relação entre gênero e educação? Qual a importância dessa relação? A escola é local para esse debate? Como ele deve ser feito? Como o Serviço Social deve participar desse debate? A partir delas é que organizo o presente ensaio.

GÊNERO: UMA CATEGORIA EM DEBATE

Quando fazemos a pergunta “há relação entre gênero e educação?”, a resposta pode parecer óbvia por demais. No entanto, especialmente nos tempos atuais, de recrudescimento de um conservadorismo acentuado, que toma as relações e as instituições, é importante reafirmar o óbvio – sim, há uma profunda relação entre estes dois conceitos, percebida tanto na sua dimensão teórica quanto prática, uma vez que as relações de gênero não são naturais, mas criadas na sociedade e aprendidas nas várias experiências dos grupos sociais através dos costumes, das leis, da religião, da família, da escola. Nesse sentido, é importante desvelar as ideias, os debates e embates que o conceito de gênero abarca, tanto na esfera acadêmica quanto nas práticas dos movimentos feministas na atualidade.

Uma breve conceituação de gênero e os embates teórico-políticos em torno dele

Os conceitos e as ideias não são neutros, mas, pelo contrário, ganham sentido através da ação dos sujeitos na história. Assim, podemos dizer que gênero é um conceito profundamente associado aos movimentos feministas e de mulheres. Tendo sido adotado inicialmente pelas acadêmicas feministas norte-americanas, ainda nos anos 1970, gênero indicava, então, uma rejeição ao determinismo biológico, destacando o sentido social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995). Desde então, a sua utilização ultrapassou o espaço acadêmico e tem cumprido um importante papel no debate público acerca da condição das mulheres nas sociedades.

Enquanto categoria de análise, explicita a diferença entre os sexos, definindo o que são os aspectos físicos/biológicos que diferem macho e fêmea e as diferentes ideias e representações sobre o que é (ou deve ser) o feminino e o masculino, e como se dão as relações entre as mulheres e os homens (as relações de gênero), que são social e historicamente construídas.

Almeida (2007) afirma que gênero é uma categoria que potencializa a apreensão da complexidade das relações sociais. Isso, porque as relações de gênero estão na base da organização da vida social, bastando observar como, ao longo da história, vêm sendo estruturados lugares sociais sexuados, a partir das dicotomias público x privado, produção x reprodução, político x pessoal, onde às mulheres é atribuída uma dimensão subordinada nesses espaços.

Além disso, ainda segundo a autora, esse é um conceito de conteúdo polissêmico, que se explica:

[...] pelas escassas e heterogêneas teorizações existentes; por sua incorporação a estudos sobre a mulher em diversas áreas (violência, educação, trabalho, direitos reprodutivos, política, dentre outros), substituindo os *women's studies*, sem, contudo, explicitar suas premissas e implicações teóricas; ou ainda, graças à sua rápida incorporação ao senso comum, sendo, neste registro, frequentemente, utilizada como categoria classificatória, substitutiva de sexo ou mulher (ALMEIDA, 2007, p. 233).

Scott (1995, p. 21), em seu texto intitulado *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, também dá destaque ao debate em torno dessa polissemia, reforçando os limites de alguns desses sentidos e, ao mesmo tempo, apresentando a sua definição de gênero, que pode ser dividida em “[...] duas partes e várias sub-partes [...]”, ligadas entre si, mas analiticamente distintas: a primeira parte refere-se a gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; e a segunda parte trata gênero como forma primeira de significar as relações de poder.

Enquanto elemento constitutivo das relações sociais que distinguem o que é feminino do que é masculino, quatro sub-partes devem ser observadas: 1) os símbolos culturalmente disponíveis e que evocam representações múltiplas (e quase sempre contraditórias) das mulheres, tal qual Eva (pecadora) e Maria (santa), princesa (frágil e bela) e bruxa (feia e má); 2) os conceitos normativos que evidenciam as interpretações dos símbolos – que podem ser escritos (as leis), ou mesmo ligados às tradições, costumes. Ainda que a cada período histórico estas normas possam ter tido oposições, a dominante é declarada como a única possível e apresentada como produto de um consenso social; 3) a noção do político, referente às instituições e organismos sociais que implementam os conceitos normativos e incluem desde o universo doméstico-familiar até as instituições da economia, da política, da cultura; 4) a identidade subjetiva, cuja constituição está associada à “[...] transformação da sexualidade biológica dos indivíduos na medida da sua enculturação.” (SCOTT, 1995, p. 21-22).

A segunda parte da definição de gênero, por Scott – de que este conceito é uma forma primeira de significar as relações de poder – explicita que as relações de gênero constituem uma dimensão decisiva da igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres. Nesse caso, todas as dimensões anteriormente apresentadas conformam relações que, historicamente, têm imposto às mulheres uma posição subordinada tanto na esfera pública, quanto na privada, sob o peso da dominação e da opressão.

Se há concordância acerca da difusão do conceito de gênero, há outras tendências teóricas de estudo que devem ser consideradas nesta área. Almeida (2007) destaca, além das relações de gênero, os conceitos de relações sociais de sexo/divisão sexual do trabalho e patriarcado como categorias que sustentam estudos importantes e alimentam algumas polêmicas e embates a nível internacional. Na França, a utilização de gênero como categoria analítica é bastante polêmica, tanto pela dificuldade de tradução de *gender* para aquele idioma, quanto por ser considerado um conceito fluido. Algumas pesquisadoras vão utilizar, então, a ideia de divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.

Uma das principais teóricas deste campo, Daniele Kergoat (2009) defende que as categorias gênero e relações sociais de sexo não são, necessariamente, opostas, mas que são utilizadas a partir de um dado campo epistemológico e, no caso dela (e de várias outras estudiosas francesas) a opção pela última se deve à forte marca dos debates marxistas no feminismo francês. Para a autora, as relações de classe e entre os sexos organizam a totalidade das práticas sociais, qualquer que seja a esfera onde se exerçam. Assim, é o conjunto das práticas sociais (diversas e complexas) de homens e mulheres que vai constituir a identidade individual, fundar o sentimento e a consciência de pertencimento a determinado grupo.

Sob o mesmo referencial teórico do marxismo, a categoria divisão sexual do trabalho é adotada para caracterizar a localização prioritária dos homens na esfera produtiva e, de forma inversa, das mulheres na esfera reprodutiva, o que se traduz também na inserção masculina nas atividades mais valorizadas socialmente. A divisão sexual do trabalho sustenta-se assim, na separação e hierarquização do trabalho feminino/masculino.

Ainda no campo teórico francês, outras autoras (DELPHY, 1991, p. 92; HURTIG *et al.*, 1991, p.14 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 239) refutam a incorporação da categoria gênero, com o argumento de que se esta designa a construção social do sexo, em contraposição à sua dimensão biológica, acaba-se por manter a ideia de uma fixidez da biologia, ou uma invariabilidade do sexo, como aparece na análise abaixo:

[...] se continua a pensar o gênero em termos de sexo: a considerá-lo como uma dicotomia social determinada por uma categoria natural. Em suma, o gênero seria um *conteúdo*, e o sexo um recipiente. O conteúdo pode variar, e algumas estimam que ele *deve* variar; mas o recipiente é concebido como invariável, na sua natureza, já que é a natureza, “o que não muda”, e desta natureza parece fazer parte uma *vocação para receber um conteúdo social* (DELPHY, 1991, p.95 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 239; grifos no original).

Almeida (2007) vai defender, então, uma posição teórica que compreende gênero no conjunto das relações sociais fundamentais, que estruturam a vida social, quais sejam: as de classe, gênero e étnico-raciais. Para a autora, a análise das relações de gênero deve ser considerada integrante de tais relações, antagônicas, considerando que sua existência supõe lutas e embates permanentes. O gênero fornece referenciais de masculinidade e feminilidade, colocando limites e pressões aos sujeitos, mas também sofre a intervenção destes sujeitos, que o ressignificam, o que indica a possibilidade da construção de processos contra-hegemônicos (ALMEIDA, 2007).

A partir dessa ideia da possibilidade de uma ação contra-hegemônica dos sujeitos é que Almeida também apresenta as críticas que vêm sendo feitas ao paradigma do patriarcado. Referindo-se às estruturas através das quais a dominação masculina é exercida, esse conceito aparece, em muitos estudos, com um grau tal de generalidade que ignora as diferenças sociais e políticas entre as mulheres, além de não mostrar como a desigualdade de gênero estrutura outras desigualdades. Também pode dificultar a reflexão sobre a mudança, ao cristalizar a ideia da dominação masculina (ALMEIDA, 2007).

Em obra mais recente, Cisne e Santos (2018) trazem novas contribuições a este debate, sublinhando que o campo dos estudos feministas se fundamenta em categorias de análise, nem sempre coincidentes, que possibilitam explicar a construção sócio-histórica e econômica das desigualdades entre os sexos. Ao apontarem as categorias utilizadas por elas – patriarcado, divisão sexual e racial do trabalho e relações sociais de sexo – atualizam parte do debate aqui apresentado através de Almeida, incorporando novos elementos à reflexão. Sobre o patriarcado, por exemplo, as autoras destacam que, por ser um sistema regido pelo controle e pelo medo, além das mulheres, outros sujeitos sofrem a opressão, como os homossexuais, travestis, mulheres trans – a população LGBT – todos identificados com o feminino, e associados à imagem de subalterno, subserviente, frágil, desvalorizado, frente à “dominação masculina”.

Assim como Almeida, Cisne e Santos fazem também um cuidadoso inventário acerca dos “estudos de gênero” desde os anos 1970, apontando os trabalhos de autoras que vão desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres. E reafirmam a

crítica ao conceito de gênero², especialmente no que se refere ao fato de que tais estudos tratam os antagonismos existentes entre os sexos sem associá-los aos sistemas de exploração – notadamente, de classe –, uma vez que priorizam a análise por meio de símbolos, das subjetividades, das representações sociais e identidades, deslocadas de sua base objetiva e material (CISNE; SANTOS, 2018).

Defendendo uma epistemologia feminista, que é também materialista, as autoras propõem a noção de relações patriarcais de sexo, que, em diálogo com o conceito de divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, adotados pelas pesquisadoras feministas francesas, entende que as mudanças nestas relações pressupõem mais que as mudanças individuais; e que o sexismo, o machismo, o heterossexismo, apesar de se manifestarem nas relações individuais, resultam de relações antagônicas mais amplas.

Nesse sentido, os papéis femininos e masculinos não devem ser entendidos apenas como “questões de gênero”, pois estão imbricados na constituição das classes e das relações étnico-raciais. Esta leitura aponta também para uma compreensão da divisão sexual e racial do trabalho que separa e hierarquiza o que é função/tarefa do homem (destinado à esfera produtiva, mais valorizada socialmente) e o que é função/tarefa da mulher (destinada à esfera reprodutiva, tratada como parte da “natureza” ou “qualidade” da mulher). É com base nessa divisão, que é desigual, que as normas são determinadas e construídas, e não o contrário – muito embora as normas ajudem na sua naturalização e reprodução, afirmam Cisne e Santos (2018).

Além disso, as autoras chamam a atenção para a importância de não limitarmos a divisão sexual do trabalho ao binarismo homem/mulher. Outros elementos compõem as relações sociais de sexo, como a orientação sexual, a identidade de sexo (pessoas trans, por exemplo) e vão influir, inclusive, nas ocupações que estes grupos, não exclusiva, mas, majoritariamente, encontrarão e às quais estarão restritos, quando analisamos sua inserção no mercado de trabalho – profissões basicamente relacionadas ao feminino e por isso mesmo também desvalorizadas social e economicamente.

Além dessa dimensão da sexualidade, outra fundamental é a étnico-racial, que nos possibilita compreender também as desigualdades entre as mulheres, e não apenas entre essas e os homens. Assim, a ideia de uma mulher universal, própria da primeira onda do movimento feminista³ também é posta em debate.

Nesse processo, deve ser destacado o protagonismo do feminismo negro⁴, em especial o estadunidense que, a partir dos anos 1980, questionará a participação quase nula das mulheres negras no discurso acadêmico e nas arenas feministas brancas e os papéis subalternos nas organizações negras. Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins são alguns dos principais nomes deste movimento, que defende o feminismo como uma teoria em formação, que deve criticar, reexaminar e explorar novas possibilidades (HOOKS, 2015); e que reconceituam as dimensões da dialética opressão/ativismo (COLLINS, 2019).

Esse questionamento, que se expressa teórica e politicamente, contribui também para a adoção de conceitos que procuram desvelar a inter-relação entre as dimensões de

² As autoras, no entanto, também reconhecem o legado de resistência e luta de muitas autoras que adotaram/adotam este conceito, como é o caso da socióloga brasileira, Helieth Saffioti, primeira no país a problematizar a divisão sexual no mundo do trabalho (CISNE; SANTOS, 2018).

³ Segundo Fougeyrollas-Schwebel (2009), historiadores e feministas distinguiram durante muito tempo duas ondas históricas dos movimentos feministas, sendo a primeira delimitada entre a segunda metade do séc. XIX e início do século XX (a luta pelo direito ao voto é uma de suas mais importantes expressões); já a segunda onda cobre a metade dos anos 1960 e início dos anos 1970. Nela, ganhará destaque o reconhecimento de que a igualdade entre homens e mulheres não será possível no sistema patriarcal. Sobre a história do(s) feminismo(s) no Brasil, ver também: Pinto (2010) e Sarti (2004).

⁴ No Brasil, temos também importantes contribuições de ativistas e intelectuais negras que destacam a importância da dimensão de raça/etnia para a compreensão das desigualdades de gênero e classe: Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Jurema Werneck, são algumas delas. Sobre as ideias e ações destas e de outras representantes do feminismo negro brasileiro, ver Santana (2019), no livro *Vozes Insurgentes*.

classe, gênero e raça para a análise das desigualdades e opressão que pesam sobre as mulheres (e os demais grupos associados à ideia do feminino, como a população LGBT) nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Essa inter-relação será nomeada de maneira diferente, de acordo com as filiações teóricas das pesquisadoras/ativistas. Nos EUA predomina o conceito de interseccionalidade⁵ (com estudos que priorizam, preferencialmente, as dimensões de raça e gênero), enquanto as feministas francesas ligadas à corrente teórica do marxismo adotarão os conceitos de consubstancialidade e coextensividade⁶ para explicar o entrelaçamento/enovelamento entre as dimensões que estruturam as relações sociais de exploração/dominação e opressão (nesse caso, inicialmente, os estudos das feministas francesas priorizaram a articulação sexo e classe, com pouco destaque à dimensão racial).

No limite deste trabalho, não é possível um aprofundamento maior destes conceitos (nem sobre as polêmicas ou embates entre eles), mas vale destacar que os mesmos se tornaram fundamentais para a explicação de que classe, gênero e raça são dimensões estruturantes dos sistemas de exploração.

A RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO

Aprendemos a ser homens e mulheres nas relações sociais, estabelecidas nas várias esferas da vida social. Como bem disse Simone de Beauvoir (2016) não se nasce mulher, torna-se mulher, num longo e doloroso processo de aprendizado. Cisne (2014, p. 91) também destaca como e onde acontece esse aprender:

[...] desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas educa homens e mulheres de forma desigual. Para isso, o sistema patriarcal conta com algumas instituições na difusão de sua ideologia, das quais destacamos a família, a igreja e a escola. Meninas são educadas para lavar, cozinhar, passar, cuidar dos(as) filhos(as) e do marido e serem submissas, passivas e tímidas. Meninos são educados para serem fortes, valentes, decididos e provedores.

Esse aprendizado dos papéis diferenciados e desiguais vai prevalecer em todos os campos da vida social e justificar uma prática cerceadora e violenta contra as mulheres e a população LGBT (nesse caso, especialmente por sua associação ao feminino). Contra tal cerceamento e violência é que se manifestam os vários movimentos – feministas, de mulheres, LGBT – numa perspectiva contra-hegemônica, propondo novas práticas e relações, tanto no âmbito privado quanto no público, sustentadas na defesa da igualdade, da diversidade e da justiça.

A educação, considerada aqui tanto na sua dimensão formal/escolar quanto na não formal, tem um papel fundamental nessa possibilidade de transformação ao analisar como se estabelecem as relações de gênero/relações sociais de sexo nas instituições; ao questionar normas e valores sexistas/machistas/racistas; ao propor novos símbolos.

Dito desta forma, pode parecer simples, mas não é. A realidade é bem mais complexa e contraditória e, embora possamos perceber mudanças importantes, algumas delas, inclusive, consolidadas em leis, há ainda muitas permanências de desigualdade, assim como, nos últimos tempos, um ataque regressivo ao que já havia de avanço e conquistas nesta área. E isso vem acontecendo não apenas na sociedade brasileira, mas também a nível internacional, a partir de um recrudescimento de ideias e práticas ultraconservadoras que se espalham para todos os campos da vida social.

⁵ Usado pela primeira vez em 1989 pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw.

⁶ Termos utilizados no final dos anos 1970, por Danièle Kergoat.

Nesse sentido, tomar a instituição escolar como um lócus desse embate é também necessário e oportuno. E embora este não seja um fenômeno novo ou restrito ao momento atual⁷, priorizaremos, neste trabalho, o debate em torno da chamada “ideologia de gênero” encampada pelo Escola sem Partido, que representa uma das faces mais estaremecedoras do autoritarismo e da perseguição ao que o “movimento” denomina de “doutrinação” político-ideológica das escolas brasileiras (ALGEBAILLE, 2017).

É preciso apontar, no entanto, que a narrativa em torno da “ideologia de gênero” não surge em 2004 com o “movimento” Escola sem Partido. Ela tem sua vinculação inicial na Igreja Católica, ainda no final dos anos 1990, durante o papado de João Paulo II, seguido pelo de Bento XVI, período no qual a Igreja lança uma série de documentos⁸ condenando o que a instituição considera uma desnaturalização da ordem sexual criada por Deus (JUNQUEIRA, 2017). Um pouco mais tardiamente, as religiões evangélicas também incorporarão este discurso antigênero, que logo ocupa a esfera política e se transforma numa bandeira das bancadas religiosas e conservadoras.

Estes segmentos tinham, então, um inimigo comum a ser combatido: a “ideologia de gênero”, considerada uma afronta à família natural, fundada no casamento heterossexual e destinada à reprodução da vida, retirando das mesmas a primazia na educação moral e sexual dos filhos.

“Ideologia de Gênero” e Escola sem Partido: a proposição de uma pedagogia do controle

Com a bandeira contra a “doutrinação” das crianças é que, no campo da educação, as teses do Escola sem Partido ganham sentido e força. Penna (2017) vai chamar a atenção para o fato de que, por absurdas que pareciam as ideias defendidas (e tão contrárias à legislação educacional), o seu discurso não foi devidamente enfrentado desde o momento em que surgiu, em 2004. Distante do debate acadêmico, e com ampla circulação nas redes sociais, apenas quando suas ideias são incorporadas em projetos de lei apresentados em vários estados brasileiros, é que as forças progressistas se dão conta dos riscos que ele representa.

Foram 12 projetos de lei que propunham a revisão do Plano Nacional de Educação, para evitar a discussão de gênero e sexualidade nas escolas e a “doutrinação das crianças”. Em estados como Alagoas, e cidades do Mato Grosso do Sul e da Paraíba, esses projetos de lei chegaram a ser aprovados, embora o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha suspenso as leis locais.

Algebaile (2017) alerta que mesmo sem a aprovação dos projetos de lei, pode-se produzir – e em muitos casos, já está produzindo – os efeitos desejados, quais sejam: a vigilância, a suspeição, a denúncia e a punição de práticas pedagógicas identificadas com a tão propalada “doutrinação”, num flagrante controle da atividade docente e educacional, e numa perspectiva de enfraquecimento das forças democráticas.

Frigotto, também em obra dessa rica coletânea, define claramente o que está em disputa em torno desse programa:

⁷ Pelo contrário, os estudos sobre a inserção e condição das meninas no espaço escolar, em comparação com os meninos, nos mostram tanto a preocupação já de longa data de pesquisadores, quanto como a desigualdade se expressa na impossibilidade de discussão de alguns temas – sexualidade; gravidez na adolescência, dentre outros – e na disponibilização de orientação profissional diferenciada e pré-determinada para meninas e meninos. Sobre algumas dessas pesquisas, cf: LOURO; MEYER, 2001.

⁸ Junqueira destaca os seguintes documentos: uma nota da Conferência Episcopal do Peru de abril de 1998 (*La ideología de género: sus peligros y alcances*); um documento da Cúria Romana de julho de 2000 (Família, Matrimônio e “uniões de fato”), o dicionário enciclopédico de 2003 (Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas). Com Bento XVI, cujo papado tem início em 2005, os discursos polêmicos sobre gênero e sexualidade acabam por expandir essa ofensiva antigênero transnacionalmente – segundo Junqueira, cerca de 50 países se incorporam neste movimento.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Em suma, todas essas ações são propostas no sentido de coibir as discussões que problematizem questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, assim como qualquer tipo de crítica ao capitalismo e à educação conservadora. E como Algebaile (2017) afirma, o que está em disputa é o caráter público e democrático da escola pública, bem como a sua capacidade de acionar em todos os sujeitos que dela participam suas maiores potencialidades.

Mattos *et al.* (2017), também fazendo uma crítica ao “movimento”, vão reafirmar a importância da escola, mormente a pública, como um espaço em que todos os sujeitos nela envolvidos – professores(as), estudantes e suas famílias e também os(as) funcionários(as) – possam ser chamados à participação. Essa participação é que poderá superar a ideia da educação enquanto prestação de serviços, na qual os estudantes e suas famílias são reconhecidos restritivamente como consumidores, numa clara redução do sentido de cidadania:

A escola é lugar importante no processo de subjetivação de crianças e jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar, esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se afetiva e politicamente a partir dessa experiência. (MATTOS, 2017, p. 99).

Entendida como esse locus onde estão em disputa concepções divergentes de mundo e das relações sociais, a educação (e a escola) vive(m), nesse sentido, sob a tensão e a possibilidade da manutenção da ordem capitalista/burguesa/heteronormativa/branca e o seu contrário, a busca pela liberdade/diversidade/autonomia dos sujeitos nela implicados. Nessa disputa, educadores, assistentes sociais e todos(as) que fazem parte da comunidade ali reunida podem e devem atuar para a potencialização do caráter democrático e igualitário deste campo.

É nessa perspectiva que trataremos, a seguir, da relação do Serviço Social com a educação e da necessidade imperativa da incorporação dos estudos e debates de gênero na intervenção profissional do Serviço Social – nas escolas, junto aos movimentos sociais, bem como nas várias instâncias e espaços das políticas públicas.

SERVIÇO SOCIAL, GÊNERO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS PARA UMA AÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA

Para pensar na relação ou articulação entre Serviço Social, Educação e Gênero parto de um princípio muito importante para os(as) assistentes sociais, que é o da luta em defesa dos direitos sociais e humanos. Esse princípio, associado ao projeto profissional defendido e construído coletivamente desde as últimas décadas, também se vincula a outras forças sociais na perspectiva de enfrentamento das desigualdades que se agudizam e se intensificam sob a reprodução ampliada do capital. E tem como perspectiva a construção de um

projeto societário diferente e radicalmente oposto ao que hoje se constitui como hegemônico (ALMEIDA; RODRIGUES, 2020).

Sendo uma profissão que assume uma dimensão eminentemente pedagógica (ABREU, 2004), o Serviço Social tem sido desafiado a incorporar à sua agenda de pesquisa e formação profissional, temáticas ligadas à diversidade humana e que compreendem desde as lutas feministas, a questão étnico-racial; até a diversidade sexual e identidade de gênero (CISNE; SANTOS, 2018). Esse movimento acontece exatamente na medida da organização política desses sujeitos coletivos, que passam a exigir respostas do Estado (através de políticas sociais) e da sociedade civil, na forma de demandas, pressão e denúncias contra as desigualdades que permanecem vigendo na atualidade e se traduzem na superexploração da força de trabalho (com maior intensidade para as mulheres/negras) e em violência e morte da população LGBT e das mulheres (lgbtfobia, transfobia, feminicídio têm sido palavras cada vez mais usadas, mesmo pelos veículos de comunicação oficial para designar a violência a que está submetido esse grande contingente da população).

Escolho tratar da incorporação destas temáticas como desafios para o Serviço Social por concordar com Cisne e Santos (2017), quando as autoras ponderam que, enquanto parte do trabalho coletivo, a profissão não está imune à reatualização do conservadorismo que persiste na sociedade brasileira – e que sob este (des)governo atual, assume proporções assustadoras – e que também aparece no fazer profissional, apesar das lutas e resistências pela contínua renovação do Serviço Social.

Para o seu enfrentamento é preciso, então, aprofundar a produção do conhecimento numa perspectiva crítica, procurando compreender, como apontam Cisne e Santos (2017, p. 193), “[...] a dinâmica de exploração heteropatriarcal e racista no seio do capitalismo.”, e também afirmar a diversidade humana como horizonte para a liberdade e igualdade.

As autoras propõem algumas questões que cabem tanto como eixos de pesquisa quanto para pensarmos a ação profissional nos variados espaços sócio-ocupacionais:

Por que permanecemos uma profissão não apenas predominantemente composta por mulheres, mas considerada socialmente como feminina?

Permanecemos moralizando a questão social ao responsabilizar mulheres por suas expressões, ou atuamos no sentido de politização da questão social e fortalecimento das mulheres e LGBTs frente ao Estado?

Superamos o reforço à ideologia de um único modelo tradicional de família, que acaba por reproduzir o heterossexismo?

O que precisamos saber, como coletivo profissional, para fazer um bom atendimento à população LGBT e às mulheres?

Essas são perguntas bastante claras e diretas e, por isso mesmo, também ganham um sentido importante quando estamos tratando da ação do Serviço Social na Educação. Considerando a possibilidade de maior abertura deste campo para assistentes sociais e psicólogos, através da lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, é preciso que estejamos atentos(as) para o risco de adoção de práticas profissionais limitadas à própria institucionalidade da política educacional e pouco articuladas às práticas e lutas dos sujeitos coletivos (ALMEIDA; RODRIGUES, 2020).

Numa conjuntura nacional e internacional em que a correlação de forças tem se mostrado muito desfavorável à classe trabalhadora e a um projeto societário sustentado em relações democráticas e potencializadoras da liberdade e autonomia dos sujeitos, é necessário, mais que nunca, quando pensamos a intervenção do Serviço Social na educação, afir-

mara importância do seu caráter público e democrático em contraposição à ideia de uma escola dominada pela lógica das relações sociais hegemônicas pelo capital.

Também se reafirma a necessidade de manter e aprofundar os estudos sobre essas questões e a necessidade de elaborar uma agenda de atividades que traduza nosso compromisso em ação, junto com os sujeitos coletivos que lutam pela transformação social – nas escolas, nas ruas, nas diversas esferas da vida social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, set. 2004.

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74

ALMEIDA, N. L. T.; RODRIGUES, M. C. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e Educação**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia/MG: Navegando Editora, 2020. p.121-134

ALMEIDA, S. S. Algumas tendências teóricas de estudo de gênero *In*: ALMEIDA, S. S (org). **Violência de Gênero e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 231-254.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CISNE, M. **Feminismo e Consciência de Classe**. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, M.; SANTOS, S. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. **Biblioteca Básica de Serviço Social**, São Paulo, v. 8, 2018.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, D. Movimentos Feministas (verbete) *In*: HIRATA, H. *et al.* (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-149

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, jan./abr. 2015. p. 193-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193>. Acesso em: 01 out. 2020.

JUNQUEIRA, R. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RI-

BEIRO, P. R.; MAGALHÃES, J. (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo (verbete). *In*: HIRATA, H. *et al.* (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75

LOURO, G. L.; MEYER, D. E. (Orgs). Gênero e Educação (Dossiê). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, fev/2001. p. 513-514.

MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010. p.15-23

SANTANA, B. (Org). **Vozes Insurgentes de mulheres negras**: do século XVIII à primeira década do século XXI. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.2, maio/ago. 2004. p.35-50

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n.2, p.71-99. Jul/dez. 1995

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL^{*1}

Melissa Carvalho Gomes Monteiro

INTRODUÇÃO

Em diversos campos das Ciências Humanas e Sociais no Brasil a questão indígena hoje se inscreve em debates epistemológicos e ontológicos de distintas ordens, tais como: identidades, territórios e territorialidades, relações étnico-raciais, resistência social, ações afirmativas, novas epistemologias e até mesmo desenvolvimento e gestão de projetos, responsabilidade social e ambiental e tantos outros. A construção de saberes específicos sobre as populações indígenas no Brasil historicamente se deu - e se dá - em um contexto de lutas pela afirmação, reconhecimento e defesa da identidade cultural dos povos indígenas. Mais recentemente, a agenda política do movimento indígena vem reivindicando a necessidade de um novo olhar - uma nova epistemologia - sobre a questão indígena, que seja capaz de desconstruir sua imagem histórica para emancipar esta população da condição de tutelada.

Segundo dados do Instituto Socioambiental (2010) o Brasil reconhece 305 povos indígenas, que falam 180 línguas diferentes. Estamos diante de uma nova realidade frente as populações indígenas e o mais significativo é o reconhecimento de que elas não estão restritas aos seus territórios tradicionais/aldeias (demarcados ou não) mas, também, estão presentes em outros espaços, dentre estes: o das cidades. Segundo dados do monitoramento nacional da APIB (dados de setembro /2020), apresentam-se 31.469 casos confirmados de COVID-19 entre os indígenas, 798 óbitos e 158 povos infectados. A ausência de política ambiental e indigenista e os vetos das medidas emergenciais voltadas às populações indígenas no governo Bolsonaro revela o retrocesso histórico e uma prática de extermínio que ameaça dizimar povos inteiros.

A relevância da temática se estabelece hoje, como pauta de resistência, na medida em que a garantia dos Direitos Constitucionais e democráticos encontram-se ameaçados. Neste cenário a questão indígena ganha visibilidade internacional, seja por conta dos avanços dos crimes ambientais, da relação das suas demandas específicas no cenário nacional atual, quanto a ausência de política indigenista, perpetuando inúmeros sistemas de tutela e desmobilização das populações tradicionais dentro de uma política integracionista.

Buscamos propor o debate acerca do papel transversal da educação como meio de resistência tecido na rede de pautas das populações indígenas, tem de fundamental importância para a reconstrução da memória histórica dos povos indígenas na sociedade brasileira. A temática indígena torna-se o elo fundamental para contribuir com o projeto de transformação na educação não indígena.

A IMAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A construção da imagem histórica do indígena no Brasil se inicia no período colonial com vistas ao estabelecimento da sua dominação, sob o estatuto da escravidão e/ou o extermínio dos diversos povos indígenas nativos das terras que seriam chamadas de brasi-

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.88-98

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

leiras. O processo de subalternização da condição indígena formou uma imagem de subjugação desses povos, em nome da consolidação da dominação ibérica. Assim, a identidade brasileira se constituiu contrapondo-se a identidade indígena.

O índio é o outro e um Outro inferior, pobre, atrasado e selvagem, “filhos da natureza”, que compõem o projeto político do brasileiro apenas como mão de obra necessária ao extrativismo, às obras públicas e a produção de farinha de mandioca para abastecer os núcleos urbanos. Nessa forma de conceber, ao branco cabia subordinar, controlar e civilizar os índios (WEIGEL, 2000).

Os projetos de expansão econômica que foram empreendidos no país, desde o período colonial até os nossos dias, deixaram e deixam marcas permanentes nos povos indígenas e no imaginário social consolidado sobre elas.

A permanente busca pelo progresso e os projetos de civilização e evangelização, nos séculos seguintes, fizeram do indígena um alvo certo entre as diversas frentes de extermínio, principalmente aquelas que pressupunham os conceitos de civilizar e integrar o indígena a vida nacional com base nos princípios de civilização e economia burguesas.

Permeada por novas questões, a relação entre indígenas e não indígenas só fez se tornar mais tensa e desrespeitosa a partir do começo do século XX, na medida em que a partir da constituição do estado republicano era preciso consolidar o Brasil como um estado nacional unificado e integrado. A questão indígena tornava-se um problema que precisava de regulamentação, principalmente porque as suas terras estavam nos caminhos de uma desejada “modernização” e de muitos conflitos intranacionais.

Ainda que, durante a vigência da omissa Constituição de 1891, houvesse dúvidas sobre a situação jurídica das terras ocupadas pelos silvícolas, a Constituição Federal de 1934 e as que lhe sucederam acabaram por afastá-las definitivamente, ao consagrarem o pleno domínio da União sobre as terras ocupadas pelos índios, declarando nulos os títulos de propriedade incidentes sobre as áreas indígenas concedidos pelos estados a terceiros, uma vez que as terras indígenas, consideradas devolutas ou “de ninguém”, não poderiam estar sob o domínio das províncias. Assim, não pode haver invocação, por particulares ou pelos governos locais, do princípio do direito adquirido, do ato jurídico perfeito, do direito de propriedade ou de qualquer outro princípio consagrado no Direito Civil para a desconstituição dos direitos originários dos índios sobre as terras por eles ocupadas, nos termos da ordem constitucional vigente desde 1934 (RIOS, 2002, p. 65).

Neste contexto, a regulamentação das terras no Brasil na Primeira República enfrentou uma nova questão baseada em uma ideologia e práticas muito antigas: a de que era preciso reconhecer as terras ocupadas por indígenas como suas por direito, mas, também, havia que controlá-las.

Recuperando-se o imaginário sobre a população indígena de que estes se tratavam de povos primitivos, aceitou-se com facilidade a tese de que os indígenas precisavam de cuidados e proteção especiais, já que eles não teriam condições de cuidarem de si mesmos, nem de resistirem às batalhas pela posse e usufruto das terras do país. Desta maneira, quem deveria cuidar do indígena? Como impor limites a toda violência que teimava em se perpetuar? Não seriam os próprios indígenas? Aparentemente, e lamentavelmente, parece que a resposta mais aceita era “não”.

Nos primeiros vinte anos de vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barcos a vapor, a travessia dos sertões, por linhas telegráficas houvessem aberto muitas frentes de luta contra os índios,

liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes (RIBEIRO, 2009, p. 147).

A intolerância étnica, beirando os limites da ética e da barbárie efetivada junto aos povos indígenas, justificou a transferência da proteção ao índio das mãos da igreja para o estado brasileiro, deixando de ser um problema que dizia respeito a uma questão local, para ser um problema do estado nacional. Decorre daí que passou a caber ao estado a obrigação de entender a questão indígena como um problema social e político de gestão nacional.

Entretanto, a população citadina não só geográfica, mas historicamente das fronteiras de expansão, e desligada dos interesses que ataçavam os chacinadores de índios, já não podia aceitar o tratamento tradicional do problema indígena, a ferro e fogo. Abria-se um abismo entre a mentalidade das cidades e dos sertões. Enquanto, para os primeiros, o índio era o personagem idílico de romances no estilo de José de Alencar ou dos poemas ao gosto de Gonçalves Dias, ou ainda o ancestral generoso e longínquo, que afastava toda suspeita de negritude; para o sertão, o índio era a fera indomada que detinha a terra virgem, era o inimigo imediato que o pioneiro precisava imaginar feroz e inumano, a fim de justificar, a seus próprios olhos, a própria ferocidade (RIBEIRO, 2009, p. 148-149).

Nesta medida foi também se organizando no imaginário constitutivo da identidade nacional brasileira a imagem, contraditória em seus termos, de um indígena que é a um só tempo: temível por ser violento e infantil por ser primitivo; exótico por ser não europeu e estereotipado por possuir “outra humanidade”.

Naquele momento consolidou-se o consenso de que as populações indígenas deveriam ser protegidas pelo estado. Estando em pleno processo de construção republicana, conceberam-se no Brasil duas propostas opostas em relação a quem, e como, deveria ser conduzida a política de proteção dos povos indígenas: 1) uma proteção religiosa, baseada na catequese católica, *versus* 2) uma proteção leiga, baseada na assistência como papel do estado.

As sociedades indígenas foram explicadas pelas ciências como sobreviventes de etapas anteriores da humanidade, e constituíram objeto de estudo do passado e de missionários, que registravam seus costumes, suas línguas e seus valores como curiosidades, para demonstrar seu “exotismo” [obviamente em relação aos padrões culturais europeus] e com a justificativa de integrá-los a sociedade dita “civilizada”, leia-se “europeia” (WEIGEL, 2000, p. 94).

A construção desta imagem estereotipada - de primitiva e exótica - prevaleceu na historiografia nacional desde a sua constituição e, princípio do século XX, propiciou debates sobre os efeitos que o extermínio físico, territorial e cultural dos indígenas brasileiros tiveram para a nação. A argumentação política que se extraiu desta avaliação do passado para construir o futuro foi a “inevitável” necessidade de assimilação e integração das populações indígenas à dita “sociedade nacional”.

A formulação da política indigenista coube principalmente a gestores públicos, atuando no coração da nascente república, nutridos por um pensamento evolucionista que preconizava a não intervenção e a “colaboração” para promover o “desenvolvimento” natural destes grupos. Neste contexto, as atividades indigenistas estavam ligadas a marcos ideológicos que fundamentaram uma política pública tutelar dos indígenas brasileiros.

Dos anos 1970 aos 1990 o objetivo explícito da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) era o de integrar os povos indígenas, não conferindo aos mesmos o direito de opinar sobre os seus próprios interesses.

Em substituição ao SPI, pela Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967, foi instituída a FUNAI. A partir de então, a política indigenista se baseou nos seguintes princípios: Pela Lei n. 6.001, de 19/12/73, foi sancionado o Estatuto do Índio, que regula a situação jurídica dos índios. Embora existam, atualmente, outras propostas não regulamentadas do Estatuto em discussão (MUSEU DO ÍNDIO, 2012).

O que se acreditava é que os indígenas deixariam de existir ao serem integrados ao demais da sociedade nacional, abdicando pacificamente de todas as suas representações, valores e da sua história, como se pode observar no Art. 1º. dos “Princípios e Definições” do *Estatuto do Índio*, de 1973:

Art. 1º - Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e *integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional*. Art. 3º - Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas: I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência précolombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (BRASIL, 1973, p. 1).

A partir de 1973, o *Estatuto do Índio* passou a ser o marco jurídico das ações do governo e de intervenções junto às populações indígenas. Este, embora tenha sido concebido na década de 1970, ainda refletia uma percepção da população indígena que aponta no sentido da necessidade da sua integração ao conjunto da nação, como uma meta, adotando uma concepção evolucionista que é própria do final do século XIX. A este respeito o Art. 1º. dispensa interpretações.

Nesse sentido, o atual movimento indígena interpreta como muito claro o papel do estado brasileiro, enquanto poder regulador do projeto civilizatório vigente, que visa a extinção dos povos indígenas por estes representarem uma barreira ao pleno estabelecimento de um projeto político e econômico que não pode prescindir de avançar sobre seus territórios.

A primeira é sobre a capacidade de resistência cultural, social e política dos povos indígenas no Brasil. Esta é uma temática atravessada por muita polêmica, e no cerne deste debate está a discussão ontológica sobre quem é o indígena brasileiro de hoje ou, em outras palavras: como se transformaram as populações indígenas brasileiras em face a tantas, e tão prolongadas, intervenções baseadas em um projeto civilizatório eurocêntrico e capitalista.

A nova trajetória indígena fez com que fosse necessário repensar o indígena brasileiro e mais uma vez esse tema vem ganhando um espaço importante nas universidades, na política e para a sociedade. O reconhecimento do estado para a questão indígena, enquanto questão social e política, ampliou-se na medida em que essas populações foram ressignificando a sua própria história e construindo um espaço de luta a partir das suas próprias vozes.

Cabe salientar que foram aqueles indivíduos provenientes das populações indígenas que se pensava que estariam assimilados e dispersos de seus grupos de origem, foram justamente os que revolucionaram o pensamento de que o contato com os demais da nação responderia pelo fim da história indígena no país. Ao contrário do que se imaginou, uma resistência fundamentada na identidade cultural fez com que os povos indígenas brasileiros encontrassem um novo caminho de resistência e sobrevivência a partir da cultura.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA

Até o ano 2000 eram muito escassos os canais e espaços para a expressão diretamente indígena no cenário cultural e político do país. Este contexto mudou, e hoje se co-

meça a reconhecer e compreender que a contribuição cultural dos povos indígenas é algo em permanente movimento. Principalmente a partir da consolidação do contexto de globalização, e do exercício democrático em que vivemos na atualidade, esta percepção está se reconstruindo.

Os indivíduos indígenas têm uma educação que é milenar e vem da arte pela sobrevivência e pelo respeito ao conhecimento acumulado dos seus ancestrais, tendo os indivíduos mais velhos como porta-vozes desse saber. Existe nessa relação de conhecimento e respeito uma ética e uma moral que funciona e nos faz repensar o nosso próprio modelo desgastado de sobrevivência.

As culturas se relacionam umas com as outras. São indivíduos que se relacionam uns com os outros; mas ao fazerem, ao lado de trocarem bens e produtos, transmitem e recebem valores, ideias, pensamentos, modos de comportamento que são absorvidos e incorporados ao todo coletivo, ganhando sua própria dinâmica de existência e transmissão.

Na Antropologia costuma-se chamar de empréstimo cultural, por exemplo, o uso brasileiro da calça jeans, que foi inventada e era um item material da cultura americana. Ou diz-se que o hábito dos brasileiros de tomar banho é um empréstimo cultural da cultura indígena. Enfim, o contato entre povos produz um contato entre culturas que se relacionam emprestando e incorporando novos hábitos, novas instituições, novos modos de ser (GOMES, 2012, p. 42).

O conhecimento indígena é fundamentalmente o veículo de transformação do conceito de inferioridade que é dado a ele. A educação e a ideologia são os caminhos para a tomada de consciência a fim de reconhecer e valorizar a cultura indígena como parte importante da nossa própria formação cultural.

O estudo das línguas indígenas foi à primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país. O primeiro vulto da linguística indígena no Brasil foi, sem dúvida, o Pe. José de Anchieta S. J. “No século XVII o Pe. Luis Figueira, publicou um novo estudo da língua tupinambá, intitulado Arte de Língua Brasília. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil.” (AZEVEDO, 2004, p. 150).

A especificidade da língua indígena é uma das maiores referências para a permanência da identidade cultural dos indígenas, assim como são importantes às escolas indígenas, tanto quanto a inclusão de uma educação diferenciada que saiba introduzir conhecimentos novos e lidar com o universo de outra cultura. De qualquer maneira, é importante nos atermos à necessidade de reconhecer que os indígenas estão frequentando todos os espaços sociais e por isso o debate sobre o papel da educação não deve se ater apenas ao direito as escolas indígenas, mas também a necessidade de pensar e recontar de forma interdisciplinar a história e contribuição permanente da cultura indígena nas escolas formais e que mantém em seus espaços muitos alunos indígenas.

Ao pensar a escola, estamos refletindo sobre a educação e o seu papel. A aceitação de uma educação diferenciada a partir da inclusão social e cultural de indivíduos que possuem características distintas uns dos outros é um caminho primordial para entender a contribuição que a cultura indígena pode fornecer para a educação brasileira em seu sentido amplo e para a construção e exercício da nossa cidadania. Entender como os indígenas olham o mundo e se olham pode contribuir para a construção de uma sociedade mais ética e humana, mostrando caminhos de uma ancestralidade que dá sentido e valoriza o momento presente.

Uma solução é fazer que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também.

É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente. Talvez isso crie uma nova identidade para o povo brasileiro e o ajude a descobrir a semente de suas origens ancestrais, fazendo-o superar a crise instalada em seu meio nestes primeiros quinhentos e tantos anos do nome Brasil (MUNDURUKU, 2010, p. 18).

Esses são caminhos importantes para romper com o preconceito e visões amedrontadoras sobre os indígenas, porque estabelece uma aproximação e um diálogo capaz de transformar a nossa visão etnocêntrica e individualista. A escola brasileira no período republicano a partir do Século XIX marcou um projeto de nacionalismo e memória fundante para a identidade nacional e tinha a convicção de que a educação pública contribuiria para a construção da Identidade legitimadora no Brasil, atribuindo a educação um modelo disciplinar, moralizante e cívico.

Em termos sociais a escola primária republicana cumpria a função de imputar a formação do caráter, do desenvolvimento de virtudes morais e dos sentimentos cívicos de disciplinarização da criança expressos no culto aos livros, aos símbolos patrióticos, às atividades festivas e às cerimônias aos vultos históricos brasileiros. Agregando ao tempo escolar estavam o calendário cívico e a literatura cívico-pedagógica, em cujo projeto afigurava-se um tipo humano a ser moldado a partir de um caráter útil à nação (BRAZIL, 2013, p. 80).

A educação passou a ser extensiva a família e um aparelho Institucional e ideológico fundamental a formação do imaginário nacional fortalecidos em símbolos contraditórios da história. A construção da chamada identidade nacional buscou plasmar certa percepção da diversidade brasileira no currículo escolar através da disseminação de mitos, tais como, o da democracia racial e o da integração nacional inevitável.

Neste contexto, aos povos indígenas ficaram reservadas as possibilidades de permanecer nas aldeias demarcadas pelo governo e controladas pela FUNAI ou ceder à integração, seguida de assimilação, pela sociedade brasileira quando perdessem suas referências territoriais e/ou culturais.

O aparelho ideológico da educação foi peça fundamental para a disseminação destas premissas e teve um papel preponderante na consolidação de uma identidade dita *nacional*. Esta identidade se desejou como democrática inclusive do ponto de vista racial, justificando uma suposta ausência de preconceitos raciais e étnicos através de um discurso histórico estático, padronizador, genérico e factual. Assim, a educação contribuiu para construir e perpetuar a estereotipada imagem histórica dos indígenas brasileiros.

Essas transformações têm contribuído para a anomia de jovens indígenas que, excluídos do sentido de seu lugar, também não conseguem se inserir em outro que não o reconhece. A saída vem se mostrando na união de grupos de indígenas que buscam redefinir os seus caminhos e as suas identidades, preservando a sabedoria dos seus antepassados e partilhando conhecimentos que lhes são necessários.

A educação que está representada não só pela escola, mas também pela família, é o caminho para a desconstrução do estabelecimento do preconceito e para a abertura para o respeito e entendimento da pluralidade cultural existentes no país, sabendo que todos eles têm um percurso histórico muito violento, que todos nós temos o dever de reconhecer.

Foi apenas a partir da década de 1990 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394/96) estabeleceu que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, destacando as matrizes indígena, africana e europeia, e estabelecendo parâmetros básicos para os currículos escolares existentes.

Em 2003, a Lei n. 10.639 alterou a LDB, passando a obrigar o ensino de história africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio brasileiros. Apenas cinco anos mais tarde foi que a Lei n. 11.645/08 alterou as anteriores, obrigando a inclusão da história e cultura indígenas brasileiras na educação pública e privada do País. Esta foi uma conquista do movimento social indígena em sua luta por reconhecimento.

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados através da Lei n. 11.645/08 é um enorme avanço tanto quanto um grande desafio. Avanço por tratar-se de um reparo histórico diante da invisibilização das populações originárias deste território diante da possibilidade de reconstrução de uma identidade nacional fragmentada e equivocada, bem como de mudar a memória histórica indígena no país.

Falamos muito em educação, mas as grandes dificuldades começam no acesso a ela e na construção de outra leitura de mundo que nos é apresentada, por isso que a luta contra o preconceito e reconstrução de outra imagem sobre o indígena, não é só tarefa dos índios, mas das políticas públicas voltadas para a população indígena, da educação pela implementação da Lei n. 11.645/08 e de toda sociedade civil. Agora são os indígenas que falam e deixam a sugestão para que a toda a sociedade tenha ouvidos para escutá-los e entendê-los.

A inserção dos indígenas no campo literário, por exemplo, vem potencializando o que podemos chamar de uma revolução silenciosa e também um espaço de viabilização da arte e das estéticas presentes, tanto no conteúdo do texto, quanto nas ilustrações, sendo capazes de atingir a todos os espaços sociais indígenas e não-indígenas. Os textos de autoria indígena nos levam a pensar sobre o que seria o paradigma da arte e literatura ocidental; quem são os indígenas da atualidade, e quem eles desejam ser no futuro. A narrativa da literatura de autoria indígena é uma ferramenta capaz de duelar para desconstruir sua imagem histórica, estereotipada e depreciativa do indígena, e é um projeto político de futuro, pois tem a criança como leitor central, como um futuro que se pretende consolidar.

São muitos os desafios que se apresentam para a efetiva implementação desta Lei. O primeiro deles está na limitada possibilidade do sistema escolar de incluir a temática indígena nas disciplinas do currículo, já que é grande a dificuldade para a capacitação de docentes para o seu conhecimento e acolhimento. Outro desafio está na forma como a escola vai compreender a questão indígena para incluí-la no corpo das disciplinas. Neste caso, estamos falando especificamente da *escolha* dos conteúdos e da nomenclatura a serem adotados. Além disso, e como decorrência dos dois anteriores, há a limitação na oferta de material didático-pedagógico de qualidade e que reflita o estado das discussões apresentadas anteriormente em termos da dicotomia existente entre a imagem histórica e a autoimagem das populações indígenas. A respeito deste último aspecto, a literatura infantil de autoria indígena se apresenta como uma muito desejável contribuição de material paradidático e o crescimento da sua oferta no mercado editorial nacional na última década pode ser entendido nesta perspectiva.

Cabe salientar a importância que os desafios têm para a sua superação e, desta maneira, a promulgação da lei conferiu visibilidade à temática indígena na esfera da educação brasileira contemporânea, além de propiciar o reconhecimento do protagonismo de certos grupos – que podem ser entendidos como de indígenas em contexto urbano — em busca de participar no processo de consolidação desta conquista. Nesse sentido, o cumprimento da lei é fundamental para os povos indígenas na medida em que se aposta que esta será

fundamental para a desconstrução dos estereótipos que pesam sobre a população indígena brasileira.

A necessidade de recolocar, para repensar, a questão indígena no Brasil atual implica, necessariamente, no reconhecimento da legitimidade dos novos lugares que os indígenas vêm ocupando, sem renunciar às suas identidades culturais. Isso quer dizer que o papel dos indígenas no processo de capacitação docente, de escolha de conteúdos e nomenclatura e de construção de material didático/pedagógico para a aplicação da Lei n. 11.645/08 é fundamental, já que o processo permanente de desconstrução de estereótipos implicará (re)conhecer a autonomia dos conhecimentos tradicionais e contemporâneos dos diversos povos indígenas brasileiros.

A grande questão está em justamente compreender que a inclusão da temática indígena nas escolas brasileiras implica a necessidade de incorporar outras cosmovisões no tratamento de conteúdos, além de novos entendimentos do que significa educação nas perspectivas de diversos dos nossos povos indígenas.

Em outras palavras, será preciso encontrar formas de conhecer o que vem a ser uma educação indígena voltada para os não-indígenas pois, do contrário, a escola corre o risco de reproduzir ou, até mesmo, de criar novos estereótipos. O movimento social indígena deseja ver reconhecida a contribuição histórica e cultural dos seus povos, não como uma obra finalizada e colocada no passado, mas como um processo histórico contínuo, que inclui a vida dos brasileiros indígenas e não-indígenas na atualidade.

Como já se argumentou, a convivência e interação dos povos indígenas na vida urbana da sociedade nacional não significou a sua total assimilação, mas, ao contrário, permitiu a certos grupos indígenas acesso as novas ferramentas e conhecimentos que foram apropriados e vem sendo utilizados em variadas formas de lutas de resistência social e por direitos específicos. As dinâmicas que foram e vão sendo, cotidianamente, reinventadas são elaboradas tendo como princípio norteador a ressignificação e afirmação das identidades culturais indígenas.

Neste cenário de luta de resistência social, os textos de literatura infantil de autoria indígena são parte importante destas ferramentas estratégicas de defesa da sobrevivência material e simbólica empreendida, principalmente, pelos indígenas em contexto urbano.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA

As narrativas literárias dos autores indígenas recolhem elementos de um passado recente que se reconstrói ao tornar-se conhecido, e estão baseadas na decisão de apresentar o mundo indígena através de caminhos pavimentados pela vontade de ser (re)conhecido de outra maneira, mas também, de (re)conhecer-se e valorizar-se. O mote que sustenta todo este projeto é o de que a educação é o caminho: os ancestrais já sabiam disso! Mas, que fique claro: não se está falando do modelo brasileiro de educação historicamente instituído, e sim, o de vir que as oportunidades como a Lei n. 11.645/08 podem propiciar.

A partir destas ponderações cabe que se pergunte: Porque a educação infantil seria tão fundamental para a mudança das representações sobre os povos indígenas no País?

Primeiramente porque a infância é o princípio para a construção da identidade cultural e social do indivíduo e a escola no modelo de sociedade não-indígena tem um papel central nesse processo, já que busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita. Assim, a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva neste intuito.

O livro nas mãos de uma criança pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois ele é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, autônomo,

consciente e que sabe compreender o contexto em que vive. Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro. A literatura tem esse papel encantador de aproximar, iluminar a infância e as histórias criam novos sentimentos nas crianças em relação ao mundo e a tudo o que as cercam.

Historicamente, os textos e histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural das crianças, pois “[...] tomar a criança leitora como um ser em formação e, portanto, como alvo de nossos intuitos adultos de inseri-la em nosso sistema de valores tem sido uma constante na literatura para crianças.” (SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 2).

A literatura infantil sempre teve uma função social de educar, instruir e moldar um modelo de infância, mas também pode ser transformadora. A criança quando ouve, lê e é envolvida por uma narrativa literária torna-se capaz de expandir o seu próprio mundo e desenvolver-se enquanto indivíduo emocional e social.

A temática da diferença presente nos parâmetros curriculares nacionais acompanha a necessidade de viabilização da Lei n. 11.645/08, na busca por aprofundar os temas inseridos nas políticas públicas, tais como: cotas e questões étnicas e raciais e as políticas de inclusão.

O desafio está justamente no direcionamento e nas condutas que vão sendo construídas a partir de cada tema e de cada livro, que devem deixar claro que as diferenças são: Efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos. Mas tal entendimento também não problematiza as condições culturais e discursivas a partir das quais as diferenças são produzidas e reconhecidas como tal (SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 4).

É importante salientar que a aquisição de conhecimento e de valores na infância pode ter um potencial transformador, mas também conservador sobre a identidade nacional brasileira, se continuar assentada em uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando ou inferiorizando as tradições originárias, como a dos povos indígenas. Dentro de uma perspectiva transformadora, a tradição indígena deixa de ser folclórica para ser parte concreta na formação e construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos momentos muito desafiadores. O ano de 2020 é marcado pelo avanço do desgoverno, dos retrocessos dos direitos sociais, humanos, ambientais e políticos conquistados e ultraliberalismos. Precisamos estar atentos para o papel da educação como espaços de construção de pensamentos, de criação, de interlocução como palcos fundamentais de fortalecimento e resistência.

Precisamos fortalecer vínculos com a memória ancestral, integrar saberes, possibilitar escolhas, compartilhar cosmovisões e integrar o homem novamente a terra. “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.” (KRENAK, 2009, p. 22). A educação é a ponte e a contribuição das populações

indígenas é muito importante para o compartilhamento de novos saberes e compreensão de uma nova ética social, ambiental e política.

Os povos indígenas hoje são capazes de compreender e de apropriar a forma mais recente de memória artificial (tecnológica), mantendo as estruturas de suas memórias étnicas (tradicionais). “O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento — aparentemente histórico — à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem.” (LE GOFF, 1990, p. 369).

O direito à vida, à liberdade, à autonomia, à terra como base da subsistência, à fé como fundamento de humanidade e ao respeito como fundamento social são princípios inerentes aos modos de vida indígenas, havendo sido vivenciados cotidianamente por gerações após gerações de povos, enquanto estes não foram usurpados ou expropriados por representantes de sociedades não-indígenas.

Em uma sociedade democrática, estes mesmos direitos são entendidos como fundamentais e são constituintes do que se entende por cidadania. Para muitas das sociedades não-indígenas, no entanto, sejam elas democráticas ou não, estes são princípios de difícil acesso, muitas vezes não completamente compreendidos e/ou plenamente exercitados por todos.

Entre os valores cultivados pelas populações indígenas, enquanto sociedades tradicionais, e os valores da sociedade não-indígena brasileira que se deseja democrática, existem muitas sinergias que poderiam, e deveriam, ser compreendidas e comungadas em benefício de todos. No entanto, o que historicamente se percebe é que não o foram, e não o são.

No entanto, cabe que nos perguntemos até que ponto os valores de distintos modelos de civilização são suficientes para legitimar a usurpação de “direitos fundamentais” de qualquer outro que, historicamente, tenha sido dominado? É possível estabelecer uma razão vitoriosa que nos console e da qual possamos extrair uma verdade única, superior e dominante diante do genocídio material e simbólico dos povos indígenas que a História já consolidou? E se a resposta é não, então é de se perguntar: o que é preciso reaprender?

A decisão de pensar a resistência social pela educação, com ênfase na literatura, se alinha com o propósito de refletir sobre os possíveis caminhos para a reconstrução da imagem histórica e construção da autoimagem do indígena na sociedade nacional, partindo da filosofia, de maneira a fundamentar a relevância desta escolha epistêmica.

Nesse contexto, é importante desconstruir o mito do fim da identidade cultural indígena, supostamente decorrente da convivência e aproximação de suas culturas com a sociedade não-indígena, na mesma medida em que há que se romper com a imagem estereotipada de povos primitivos e representantes de um passado remoto da humanidade.

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro. A literatura tem esse papel encantador de aproximar, iluminar a infância e as histórias criam novos sentimentos nas crianças em relação ao mundo e a tudo o que as cercam. Historicamente, os textos e histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural das crianças.

REFERÊNCIAS

APIB. **Emergência indígena**. 2018. Disponível em: <http://emergenciaindigena.apib.info/>. Acesso em: 14 set. 2020.

AZEVEDO, M. M.; SILVA, M. F. da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. da (Orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professo-

res de 1o. e 2o. Graus. Brasília: MEC, GLOBAL, MARI & UNESCO, 2004. p. 149-170. Disponível: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dec. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRAZIL, M. do C. Enfim, civilização. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 98, nov. 2013. p. 15-25

GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

IBGE. **Censo de 2010** – Indígenas. Instituto Socioambiental. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

KRENAK, A. **Ideias para o adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MUSEU DO ÍNDIO. **Povos indígenas**. 2012. Disponível em: www.museudoindio.org.br. Acesso em: 19 ago. 2012.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Editora UK'A, 2010.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIOS, A. V. Terras indígenas no Brasil: definição, reconhecimento e novas formas de aquisição. In: HOFFMANN, M. B.; LIMA, A. C. de S. (Orgs.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002. p. 63-81. Disponível em: <http://laced.etc.br/old/arquivos/06-Alem-da-tutela.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

SILVEIRA, R. M. H.; BONIN, I. T.; RIPOLL, D. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, p. 98-108, 2010.

WEIGEL, V. A. C. de M. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

A EXPANSÃO PRECARIZADA DA EDUCAÇÃO: a formação de trabalhadores de baixa escolaridade em questão^{*1}

Simone Eliza do Carmo Lessa

INTRODUÇÃO

A evidência dada ao tema educação em nossos dias é inegável. Apontada como solução quase mística para diversas questões, é assunto recorrente na nossa mídia oficial e alternativa, bem como dos programas políticos dos mais variados espectros, especialmente em tempos eleitorais. Os debates mudam, mas a educação segue em destaque.

Ao nível da aparência sua defesa pode parecer uma unanimidade, mas é preciso observar a existência de concepções distintas em torno de projetos educacionais – aqui destacamos aqueles defendidos por representantes do capital e, sob outro prisma, pelos trabalhadores, por suas diferentes concepções sobre financiamento, escola pública, diversidade humana, democracia, participação e objetivos da formação. Não existe unanimidade, portanto, quanto ao como, para quê e quem educar, especialmente em uma sociedade extremamente desigual, contraditória e tensionada pela luta de classes.

Na atualidade, em tempos de tantas regressões, ainda que consideradas as lutas por uma educação pública, de qualidade, laica, humanista, científica, presencial e universal em todos os níveis, é preciso reconhecer a hegemonia de um projeto de formação propedêutico para as elites e atitudinal, precário e de profissionalização aligeirada para as massas trabalhadoras². Tal projeto tem sido acelerado e aprofundado, de forma especial após o golpe parlamentar apoiado pelo judiciário e pela grande mídia, ocorrido em 2016 e segue sendo ampliado em uma conjuntura em que a fragilização dessa política cresce.

Para verificação deste fato, basta observar a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, o questionamento do aprendizado sobre gênero e sexualidade na escola, presentes na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, as tentativas de militarização da Educação Básica, a Emenda Constitucional 95, bem como nos ataques às escolas públicas profissionalizantes de qualidade, como os Institutos Federais (IFs) e as universidades³, especialmente, por meio de seu desfinanciamento. A hegemonia deste projeto de educação mínima, empobrecida, subfinanciada e acrítica para os filhos da classe trabalhadora, é inegável.

A Educação, como outras políticas sociais da periferia capitalista, é tardia, frágil e incompleta: tardia pois sua institucionalização ocorre, somente, ao longo do século XX, frágil por sua infraestrutura física e de orçamento são precárias e incompleta porque sequer universalizamos a Educação Básica, o acesso ao ensino superior é limitado e feito por via privada e em instituições não presenciais (PNAD, 2019).

No campo da educação profissional Cunha (2000) nos alerta que o desenvolvimento da indústria no Brasil ocorreu sem a efetiva ampliação do acesso e permanência das mas-

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.99-113

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Trata-se de uma expressão da chamada dualidade estrutural que marca a sociedade capitalista, materializada por uma formação dualizada para a burguesia e trabalhadores. Trata-se, portanto, de uma educação marcada pela condição de classe. Sobre o tema ver Kuenzer (2007)

³ Somente para detalhar estes temas do cotidiano educacional: a contra(reforma) no Ensino Médio cria percursos formativos que empobrecem e focalizam este momento da aprendizagem, a EC 95 cria um teto de gastos públicos que já impacta na educação, em especial a Superior e as instituições públicas educacionais sofrem ataques diários, pois supostamente seriam espaços da “esquerda”.

sas trabalhadoras na escola, em consonância com o projeto em curso de industrialização tardia e periférica, que importa sua base científica e se organiza sem o suporte da escolarização. Por aqui, o aprendizado ocorreu no próprio ambiente de trabalho.

A crise capitalista profunda e de longuíssima duração em curso — marcada pela superprodução, pelo estímulo crescente ao consumo, pelo aumento da desproteção social, pelo endividamento individual, de empresas e Estados, pela financeirização da economia (GONÇALVES, 2008), pela degradação ambiental e pelo aumento de conflitos por territórios a serem explorados — é sentida na sociabilidade contemporânea, não somente na materialidade econômica e produtiva, mas também, como não poderia deixar de ser, no campo da cultura.

A pandemia em curso aprofunda os problemas de ordem econômica e social do capitalismo, trazendo à luz a grave crise civilizatória e humanitária em que nos encontramos. A COVID-19 — pandemia de um mundo que globalizou o comércio, a desigualdade, a pobreza e o adoecimento — alterou, intensa e repentinamente, o nosso modo de viver, colocando inúmeras incertezas sobre o futuro, o emprego, a proteção social e, como nos diz Krenak (2020), sobre a própria vida no planeta. A adoção do chamado isolamento social no intuito de frear a circulação do vírus, é uma medida de impacto, mas tem limites, visto que a quarentena nesta sociedade desigual, não é viável para todos.

Os trabalhadores dos campos mais simples da produção, por exemplo, seguem circulando e se expondo à doença: autônomos, diaristas, cuidadores, agricultores, comerciantes, desempregados e todos os que demandam o auxílio emergencial, direito fundamental que apresenta inúmeras fragilidades e morosidade em sua execução, expondo quem lhe demanda aos riscos da circulação, da aglomeração. Segundo a Fiocruz (2020) foram eles que mais morreram.

Na presente reflexão, falaremos dos desdobramentos deste quadro de crise sobre a educação de trabalhadores de baixa escolaridade. O conceito de educação será compreendido como relação social dotada de historicidade e complexidade, recortada pela dinâmica de classes (CIAVATTA, 1998). Neste caminho de reflexão, apresentaremos a crise, seu aprofundamento na pandemia, assim como a configuração da educação profissional contemporânea, especialmente aquela que se dirige aos trabalhadores mais pobres, que atuam nos campos mais simples da produção. Para tanto, dialogaremos com diversos autores do pensamento crítico educacional brasileiro, dentre os quais destacamos Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (1993 e 2020) e Kuenzer (2007). Além disso, apresentaremos reflexão sobre a educação profissional brasileira, a partir do PLANFLOR, passando pelo PNQ e Pronatec, chegando ao atual, ainda pouco visível e efetivo “Novos Caminhos” do governo federal.

A CRISE, A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS

Pensar a educação demanda reconhecê-la como processo social e político complexo e dinâmico, presente e necessário à vida, desde as sociedades primitivas. Como nos diz Saviani (1994) inspirado no pensamento marxista: somente as sociedades humanas, trabalham e educam.

A educação é influenciada, em sua constituição, pela divisão sexual do trabalho, pela organização da produção, pelos modelos de gestão de mão de obra, pela mobilização dos trabalhadores e do capital em prol de seus interesses. Educar é uma atividade complexa, que se modifica historicamente e que se materializa nas vidas humanas de formas diversas, inclusive informais, bem como através de políticas públicas, ofertadas em instituições formadoras. Sua importância se solidifica na ascensão do Estado Moderno e do capitalismo, que solicitam sociedades contratuais, com acesso ao letramento que passa a ser cres-

centemente demandado pelo mercado de trabalho. Vale lembrar que no final do século XIX e mais especialmente, a partir do século XX, o acesso à educação passa a pertencer às pautas dos trabalhadores como um direito social fundamental.

Nesta reflexão, vamos discutir a educação de trabalhadores, de modo especial, os de mais baixa escolaridade. Para tanto, partimos de breve conceituação sobre o trabalho, a crise e de seus reflexos na organização da produção, considerando que estes processos entrelaçados terão rebatimentos sobre a educação, suas políticas e instituições formadoras. Assim sendo, ressaltamos inicialmente, o trabalho como elemento estruturador da vida social, transformador da natureza, gerador de riquezas, marcado pela dinâmica de uma sociedade de classes.

A evidente expansão do modo de produção capitalista alcança, no século XXI, os lugares mais remotos do planeta, com sua violência imperialista, consumista e individualista, com sua imensa degradação da natureza e predação da força de trabalho, em nome de perseguir altas taxas de lucro. Esta hegemonia capitalista aprofundou e tornou ainda mais complexos seus elementos fundantes— a acumulação, o abismo entre trabalhadores e meios de produção, o assalariamento, a urbanização, a degradação da natureza, a expansão do consumo, a luta de classes (FONTES, 2005).

Antunes (2019) nos traz atualíssima reflexão sobre o fortalecimento de uma nova morfologia do trabalho, marcada pela uberização e pela pejotização que se refletem na desproteção social, em jornadas extenuantes, intermitentes, sub-remuneradas, controladas por algoritmos, pela mistificação do empreendedorismo pela suposta ausência de patrões.

Além disso, foram otimizadas as formas de extração de mais-valia através do rebaixamento dos custos com a força de trabalho e do aumento de sua exploração, seja pelas demissões em massa, pela utilização de tecnologia, seja combinadamente, através do pagamento de baixíssimos salários, ou ainda, através da perda e/ou redução de direitos sociais. Este caldo de cultura destituidor e destruidor tem atacado duramente as condições de vida dos trabalhadores. O capitalismo, para permanecer existindo, bem como para enfrentar suas crises cíclicas, precisa se revolucionar permanentemente. Para isso, transforma os modelos que organizam a produção sem romper com a lógica da exploração do trabalho e da desigual distribuição dos seus frutos.

O modelo de acumulação vigente é denominado de flexível. Neste, a produção permanece fragmentada, mas o trabalhador é chamado a realizá-la de modo polivalente. Esta flexibilidade na linha na produção está ligada intrinsecamente à maximização de preceitos liberalizantes (trabalhador multitarefa e empreendedor, por exemplo), na fragilização das políticas sociais universalistas, assim como no fortalecimento do pensamento pós-moderno, em sua perspectiva de desqualificação das lutas coletivas e de maximização do indivíduo (HARVEY, 2003).

O padrão de acumulação flexível é baseado na intensa incorporação de tecnologia, na expansão do capital flexibilizado, na financeirização da economia, na fragilização do trabalho de base fabril, culminando na “[...] *diminuição da classe operária tradicional.*” (ANTUNES, 1995, p. 41, grifo do autor), sua concentração na área de serviços, no trabalho pela via dos aplicativos (ANTUNES, 2019) e na degradação da natureza (HARVEY, 2020).

Este padrão está associado a um mercado de consumo globalizado, executor permanente de novos produtos dotados de alto nível de obsolescência programada. Tornam ainda mais complexo esse quadro, a desregulamentação da proteção social, a terceirização de mão de obra, a extinção de postos de trabalho, o subemprego e o desemprego crônico. Desprotegida, esta mão de obra sobrevive alternando informalidade e alguma formalidade, com remunerações instáveis em atividades simples que não exigem, em geral, qualificação prévia (POCHMMAN, 1998).

A combinação da maximização da exploração da mão de obra, à financeirização da economia, com a consequente queda dos investimentos na produção, degrada as condições de sobrevivência da classe trabalhadora. Tal combinação está, ainda, associada à ascensão de novas políticas de gerenciamento de mão de obra que buscam elevar os patamares de produtividade pela adesão idealizada à exploração, para os formais e, também, para os que não possuem vínculos trabalhistas, que passam a ser convidados a “empreender” e trabalhar para si mesmo, em um mundo sem trabalho formal (ANTUNES, 2019).

Neste padrão, a mão de obra deve ser disponível, polivalente, capaz de se autogerenciar, agressiva na competitividade e dócil na submissão. Pela complexidade e amplitude da tarefa, outras instituições sociais, muito além do ambiente de trabalho, serão convocadas para atuar neste campo, conformando corpos, mentes para as finalidades da produção. Estamos falando da escola, da formação profissional de trabalhadores, das religiões⁴ e das mídias. Trata-se de tarefa importante, de amplo escopo, de prazo permanente e grande apelo ideológico, que precisa ser massificada para ter êxito.

A educação no capitalismo do século XXI atua como um importante suporte ideológico para aumento da produtividade, naturalização da falta de empregos e direitos, culpabilização dos indivíduos pelas dificuldades no mundo do trabalho, valorização de aprendizados profissionais diversos ao longo da vida produtiva — ainda que, esta mesma educação seja também dotada de potencial de resistência a estes processos⁵.

Em um país periférico, como o Brasil, que gera, em sua maioria, ocupações que solicitam baixa ou nenhuma qualificação (POCHMANN, 2008) existe, contraditoriamente, grande destaque para a escola fundamental e a profissionalização. Ambas passaram por ampliação e popularização precarizada. O capitalismo não pode prescindir de uma sociedade letrada em nível fundamental, capaz de aprender o que o mercado coloca como importante para a empregabilidade, para operar instrumentos básicos exigidos pelo mundo do trabalho e para se tornar consumidora de bens cada vez mais descartáveis.

Sendo assim, a educação está em lugar relevante em um mundo do trabalho cada vez mais restrito e exigente, o que influencia na valorização da qualificação permanente. Desta forma, a ideia do aprendizado ao longo da vida, tão fundamental à formação humana de largo escopo, humanista, em prol do coletivo, fica reduzida a aprender para o aumento da produtividade e para trocar de ocupação. Não por acaso, a pedagogia das competências que dialoga com este tipo de pensamento, recomenda que devemos “aprender a aprender”, em uma visão que individualiza o processo educacional (RAMOS, 2001).

Trata-se de um tipo de formação submetida à flexibilidade dos vínculos empregatícios e aos conhecimentos interessados, restritos às necessidades de agilização e eficiência da produção, que é revolucionada permanentemente e que demanda que a informação e a ciência estejam disponíveis e submetidas a tal processo.

Neste processo, a educação é transformada em mercadoria potencializadora dos lucros do capital e vendável, ficando limitada em relação ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

A educação, como relação social e como política, é processo complexo, situado na história, na conjuntura social e econômica. O momento que ora vivenciamos, marcado pela crise sanitária da COVID-19 potencializa uma série de problemas de um capitalismo em crise econômica, social, ambiental, impactando na educação, o que ganha tons mais

⁴ Versões do chamado neopentecostalismo veiculam a chamada teologia da prosperidade, que “vende” uma religiosidade que promete sucesso material, liberal e empreendedor. Nesta lógica, quem tem fé, tem sucesso na vida material, podendo enriquecer. Os impactos deste grupo no campo da cultura são inegáveis (FRESTON, 1994).

⁵ Como podem comprovar os movimentos de sindicatos — como SEPE/RJ, ANDES, por exemplo — ou iniciativas de resistência à Educação tradicional, como a escola Florestan Fernandes, vinculada ao MST.

adoecidos em uma sociedade desigual, como a nossa, que desprotege a força de trabalho, concentra renda, poder, descarta a natureza e segmentos da classe trabalhadora.

O desemprego em massa, o empobrecimento, a falta de investimentos em políticas sociais⁶ não são decorrentes da pandemia, mas sim de um modelo de economia ultraneoliberal em curso, que agora se aprofunda. Como todo adoecimento é também determinado socialmente, a COVID-19 incide de forma diferente sobre a população, chegando mais mortalmente aos mais pobres, negros, moradores de favelas, trabalhadores precarizados (FIOCRUZ, 2020), expostos ao trabalho precarizado, ao transporte público lotado e à vida aglomerada nas periferias. Assim, podemos afirmar que o isolamento social permitido no capitalismo é seletivo. A crise da COVID-19 é, portanto, global, mas precisa ser compreendida nos territórios onde se desenvolve, visto que é desigual em sua incidência.

Na educação medidas urgentes de isolamento social foram adotadas sem planejamento, em função da emergência da situação. Assim, instituições de formação foram fechadas, adotando-se estratégias inspiradas no modelo Educação a Distância (EAD) transformadas em Ensino Remoto Emergencial (ERE). A desigualdade social que já se refletia no campo educacional está em expansão, pois as condições de aprendizado são e estão bem distintas. A questão que ora nos colocamos é: como esse quadro nefasto tem impactado na formação dos trabalhadores, especialmente aqueles com menor escolaridade? É isso que pretendemos abordar no item a seguir.

A educação de trabalhadores de baixa escolaridade: a sofisticação da aprendizagem simples em tempos adoecidos

Como debatemos no item anterior, estamos em momento de longa crise civilizatória, marcada pelo aumento da expropriação do trabalho, pelo encolhimento de direitos sociais duramente conquistados, pela degradação da natureza, pela financeirização da economia, pela globalização do capital, mas não dos corpos indesejados – como os imigrantes, por exemplo – e, acrescentaríamos, por uma ação estatal cada vez mais policial, ultraneoliberal, conservadora e antidemocrática. A pandemia e o isolamento social seletivo tornam mais complexo o quadro citado.

Diante disso fica a indagação: como estão se desenvolvendo as políticas de formação profissional, especialmente para os trabalhadores que atuam nos campos mais simples da produção, aqueles possuidores de baixa escolaridade? Para pensarmos a respeito, é preciso resgatar brevemente programas recentes neste campo, sem perder de vista que as políticas educacionais nas periferias do capitalismo, especialmente nas últimas três décadas, receberam importante influência dos organismos internacionais de financiamento. Estes recomendaram ações para ampliar níveis de escolaridade, em especial na educação básica, com o objetivo de elevação dos anos de estudo das mulheres, por considerá-las potenciais educadoras de suas famílias e comunidades (ALTMANN, 2002). Neste campo também destacamos o estímulo à educação profissional em todos os níveis, inclusive nos mais elementares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000), inclusive as realizadas fora dos ambientes escolares formais.

Isto posto, façamos breves destaques sobre marcos recentes da educação profissional brasileira. Como nos diz Cunha (2000), o Brasil realiza sua industrialização sem desenvolver a escolarização. Em outras palavras, os processos de complexificação da sociedade

⁶ A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 congela por 20 anos os gastos públicos, acelera a desproteção social, precariza políticas e as condições de vida da força de trabalho. Na política de educação, o cenário não é diferente. Segundo dados divulgados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a perda de recursos em 2019 foi de 32,6 bilhões

brasileira, se fazem dispensando a educação como partícipe de destaque deste momento e não seria surpresa a afirmação de que esse quadro não mudou ainda hoje. Desde a escola de Aprendizes e Artífices, passando pela criação do agora denominado Sistema S, do PLANFOR de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PNQ de Lula da Silva, do Pronatec de Dilma Rousseff e do Programa Novos Caminhos de Bolsonaro, a profissionalização da classe trabalhadora mais empobrecida segue acontecendo fora escola, de forma emergencial, aligeirada em parcerias entre instituições públicas e privadas e como ações de governos e não de Estado.

Analisando a história recente da educação profissional verificamos que na ditadura militar-empresarial são lançadas as protoformas do que virá a ser chamado, mais tarde, de Sistema Público de Emprego (SPE)⁷. Este formato inicial é organizado a partir da quebra da estabilidade do vínculo empregatício, da criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), em 1966, bem como pela unificação dos fundos do Programa de Integração Social (PIS), com o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público⁸ (PASEP) e, posteriormente, por meio da criação do Sistema Nacional de Emprego (SINE)⁹, em 1975. Esta última estrutura será agregada ao SPE, assumindo a responsabilidade de intermediar mão de obra, bem como de prover a (re)qualificação profissional¹⁰, a certificação e as pesquisas e informações sobre a área¹¹.

Finda a ditadura na década de 1990 ocorrerá a estruturação do FAT, segundo determinação constitucional¹². Este fundo – de constituição e gestão marcados pela polêmica¹³ – foi criado, durante o governo Collor de Mello, na ascensão das políticas neoliberais, utilizando, também, os recursos do PIS e do PASEP. Este aporte financeiro custearia, além do Seguro Desemprego, a qualificação profissional, o que significou uma inovação importante. A partir dessa mudança, passaria a existir, pela primeira vez, um recurso específico, no Sistema Público de Emprego, destinado à formação de trabalhadores. Em outras palavras, a estruturação da qualificação pública de trabalhadores é contemporânea ao ascenso neoliberal.

⁷ O Governo Lula da Silva tem denominado de Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda (SPETR) o Sistema Público de Emprego, doravante chamado, aqui de SPE.

⁸ Unificados em 1976, mas ainda dotados de patrimônios distintos, com o objetivo declarado de estimular a poupança e assegurar ao trabalhador que recebe até dois salários mínimos mensais o usufruto de um fundo crescente e a participação no desenvolvimento da empresa, o PIS e o PASEP formam significativo fundo público, oriundo de contribuições decorrentes do faturamento *declarado* das empresas (o PIS conta com 0,65% da receita bruta das empresas, e o PASEP, com 1% do total do capital corrente nas empresas, fundações e autarquias públicas). Mais tarde, a partir da Constituição de 1988, este fundo custeará o Seguro Desemprego, o próprio abono salarial e o desenvolvimento econômico, em ações realizadas pelo BNDES. Este banco, que possuía dificuldades relativas ao seu fluxo irregular, antes da gestão do PIS e do PASEP, trabalha, principalmente, com a concessão de crédito para o grande capital. Sobre o tema, vale ressaltar que muitos trabalhadores desconhecem seu direito ao PIS e ao PASEP, e que os recursos não sacados retornam ao fundo.

⁹ Não é uma coincidência o fato de que o SPE tenha se estruturado tardiamente – assim como nosso processo de industrialização e de proteção da força de trabalho foi, também, tardio, frágil e incompleto (SANTOS, 1979) em um contexto que combina a repressão política com o acirramento da desigualdade e um pequeno nível de ampliação de proteção da força de trabalho.

¹⁰ Importante ressaltar que as ações de qualificação profissional somente ganham algum destaque, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, nos marcos da ascensão da chamada reforma do Estado e da reestruturação produtiva. Diante de muito desemprego, a requalificação é palavra de ordem, mistificando este aprendizado, mesmo diante de frágil geração de postos de trabalho.

¹¹ Hoje, a Unitrabalho (Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho) congrega universidades públicas e privadas e seus pesquisadores, para estudos neste campo.

¹² O artigo 239, da Constituição de 1988, prevê que 60% dos recursos do PIS e do PASEP sejam destinados ao financiamento do Seguro Desemprego, aos abonos salariais, e que os demais 40% sejam destinados aos programas de desenvolvimento econômico de largo escopo. Desde sua origem, portanto, o sistema foi pensado como salvaguarda ao capital.

¹³ O FAT, recurso gerado pelos trabalhadores, pode financiar projetos ligados ao grande capital, através do BNDES. Além disso, a representação dos trabalhadores no Conselho Deliberativo desse Fundo – realizada via centrais sindicais – é bastante questionada pelos movimentos sociais, uma vez que os critérios de representatividade e suas formas são limitados, sem falar na crescente sedução e cooptação de seus membros pelo capital.

Feito esse destaque inicial, vamos tratar do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) organizado no governo Fernando Henrique Cardoso a partir de 1996, que ampliou as parcerias com entidades privadas para oferta de aprendizado profissional. Em meio à redução das vagas na indústria, foram oferecidos cursos na área de serviços, eivados da ideia de missão individual pela empregabilidade. O programa se voltava, especialmente, para os desocupados conjunturais e desempregados. Segundo Cêa (2004), a meta era alcançar 20% da PEA, o que terminou por não ocorrer. As práticas neoliberais na gestão da economia se materializam nestas formações por meio do uso irrestrito de categorias como empregabilidade e competências, que individualizam o desemprego, afirmando que sua causa é a falta de qualificação, em um momento de grande crise econômica.

Sobre as entidades executoras dos cursos do PLANFOR, encontramos cerca de 2.000, em sua maioria privadas (CÊA, 2004), dentre as quais merecem destaque o Sistema “S”, histórico receptor de verbas públicas para execução de ações educacionais, as centrais sindicais e ONGs, algumas nascidas no período de vigência do plano especialmente para sua execução (o que pode conferir algum amadorismo à experiência)¹⁴, fundações, universidades e escolas técnicas¹⁵.

Ainda no Governo FHC foi promulgado o decreto 2208/97, que ratifica a dualidade estrutural por meio da separação entre o ensino médio regular e o profissionalizante, concretizando essa marca histórica da profissionalização: formação focada no aprendizado do trabalho para a classe trabalhadora. Imperam a necessidade de permanente aprendizagem para acompanhamento das demandas produtivas e o domínio de informações múltiplas – inclusive atitudinais -- para a sociedade do trabalho flexível.

Falaremos agora do PNQ (Plano Nacional de Qualificação) de Lula da Silva. Para tanto, apresentaremos reflexão mais conjuntural pela novidade que um governo gerido por um partido de trabalhadores contém em si. No primeiro governo Lula da Silva, graças à mobilização de educadores da formação profissional, estudiosos da área e da participação de profissionais da educação, o decreto 2208/97 foi revogado, sendo substituído por outro, o Decreto nº 5.154/2004¹⁶. Esta nova legislação é uma resposta às mobilizações em defesa da Educação Profissional e repõe a articulação entre o ensino regular e o técnico, como determinado na LDB/1996, em seu artigo 40.

Sobre este novo Decreto, estava depositada grande expectativa de mudança quanto à construção de ensino profissional que apontasse para a integração efetiva entre as formações de nível médio e técnico. Na ideia original estava contida, portanto, o conceito de educação integral. Em sua promulgação, porém, estávamos em momento marcado pelo apassivamento e cooptação de forças progressistas e de tensões destas com os conservadores, estes últimos com cada vez mais poder, suporte econômico e capacidade propositiva, no interior do governo. Portanto, a materialização da integralidade sugerida no decreto ficou comprometida, como nos dizem Ciavatta e Ramos (2011).

Para além do Decreto, o PNQ é a segunda experiência de organização de uma política de longa duração e de caráter nacional para a formação dos trabalhadores dos campos mais simples da produção (a primeira é o PLANFOR)¹⁷, revelando o quão tardias são as ações do campo da educação profissional. Está voltado diretamente para a força de traba-

¹⁴ Em nossa experiência profissional com a formação de jovens trabalhadores, assistimos ao nascimento de ONGs, fundadas com o propósito único de captar recursos para a realização de cursos para esse público, durante o “Capacitação Solidária”.

¹⁵ Vale ressaltar, que quanto mais elaborada a formação, mais vinculados aos processos formais de ensino eram os executores. Em outras palavras, para os trabalhadores localizados nas periferias produtivas, mais frágeis e distantes do ensino formal eram as instituições promotoras. Assim, por exemplo, para as atividades ligadas à base da indústria, o executor era o SENAI. Já para a área de cuidados domésticos, o curso poderia ser oferecido por uma ONG de frágil estrutura.

¹⁶ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o decreto é um instrumento auxiliar, que normatiza a lei e não pode estar em conflito com a normatização maior (neste caso, a LDB). Nesse sentido, os autores destacam que o Decreto 2.208/97 era ilegal, na medida em que separava o Ensino Médio da Educação Profissional.

lho em exercício ou em busca de emprego, ou seja, para a população economicamente ativa. Estão incluídos no foco do PNQ conforme artigo quarto da Resolução 575/2008 do CODEFAT, os trabalhadores domésticos; trabalhadores de empresas afetadas por processos de reestruturação; usuários das chamadas políticas de inclusão, tais como ações afirmativas de combate à discriminação étnica e do Programa Bolsa Família; egressos do sistema penal e jovens em medidas socioeducativas; trabalhadores oriundos da política de combate ao trabalho degradante e escravo; familiares de egressos do trabalho infantil; trabalhadores de empresas em programas de arranjo produtivo local; trabalhadores de áreas consideradas estratégicas da economia, do setor artístico, cultural e de artesanato; autônomos e cooperativados, provenientes de micro e pequenas empresas; estagiários; trabalhadores da atividade rural e pesqueira; portadores de necessidades especiais. Trata-se de amplo e importante escopo de potenciais usuários, tradicionalmente não priorizados em políticas anteriores.

Vale ressaltar que, a partir de junho de 2008¹⁷, os usuários do Programa Bolsa Família passam a ser foco de ação específica do PNQ, o PlanSeQ/BF – então, também chamado de Programa Próximo Passo – que foi especialmente organizado para este público, via Plano Setorial de Qualificação (PlanSeQ). De fato, o PNQ conseguiu chegar aos trabalhadores que desenvolverão as atividades mais simples da produção, o que pode ser comprovado pelas áreas dos cursos oferecidos, assim como pelo perfil dos usuários que chegam a estes (LESSA, 2010).

Trata-se de uma inovação importante e contraditória, uma vez que a qualificação profissional passa a chegar aos trabalhadores mais empobrecidos, mas essa experiência acontece por fora das instituições escolares, em aprendizados muito simples e aligeirados, alguns desenvolvidos por professores voluntários, visando formar sujeitos para se tornar empreendedores. Assim, de fato, o PNQ inova ao chegar a um público historicamente destituído de acesso à educação profissional, mas o faz de maneira equivocada, ofertando uma formação empobrecida para os pobres.

Comparativamente, em termos de financiamento, tanto o PLANFOR quanto o PNQ receberam, em sua execução, menos de 1% do PIB, o que nos faz constatar que, apesar de avanços no sentido da ampliação do acesso, a formação de trabalhadores não recebeu tratamento à altura da propaganda em torno de sua existência, em nenhum dos dois governos, nem com FHC, nem com Lula da Silva, apesar das expectativas em relação ao segundo (LESSA, 2010).

Na gestão Dilma Rousseff, em 2011, por meio da Lei 12.513 (o que significa um avanço em relação ao formato de decreto) em momento de aprofundamento da crise capitalista mundial, tivemos a experiência do Pronatec (Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e Emprego). Seguindo a experiência do PNQ, também foram oferecidas vagas para usuários do PBF, além de estudantes e trabalhadores. Interessante destacar que a citada lei afirma, entre seus objetivos, em seu artigo primeiro, seu compromisso com a qualidade do ensino médio público. Sua execução, porém, aconteceu para além da rede pública. Tanto é que entre 2011 e 2016 foram realizadas 4,6 milhões de matrículas, 66% delas no Sistema S (BRASIL, 2018). Na experiência do Pronatec, da mesma forma que no PNQ e no PLANFOR, encontramos a combinação: uso de recursos públicos para execução da formação em instituições privadas.

¹⁷ Ambos, porém, estão organizados sob o formato de decretos, o que os torna muito vulneráveis em termos conjunturais.

¹⁸ Conforme Diário Oficial da União, de 12 de junho de 2008, os PlanSeQs (Planos Setoriais de Qualificação do PNQ) destinariam recursos para formação de usuários do Bolsa Família. Segundo este documento, vinte por cento das metas previstas nas ações de qualificação profissional do PNQ deveriam ser destinadas ao Bolsa Família. Vale ressaltar que, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, as metas para o PNQ, em termos da chamada “inclusão social”, na qual os usuários do Bolsa Família se encaixam, estavam na ordem de 10% das metas totais do Plano.

Em termos de duração os cursos do Pronatec, em sua normativa legal, dispõem dos seguintes formatos: técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; técnico para quem está matriculado no ensino médio e estudará de forma concomitante, com duração mínima de um ano; formação inicial e continuada (os chamados “cursos FIC”) ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. É para esta formação inicial e continuada mais simples e rápida que afluem os trabalhadores mais pobres, aprofundando a dualidade estrutural que marca nossa educação: educação profissional mais empobrecida, quanto mais pobre é o trabalhador.

Uma inovação do Pronatec é a Bolsa Formação, desenhada pela portaria 1569/2011 (PRONATEC, 2019). Segundo esta, a oferta será feita pela rede pública e privada, para públicos prioritários – estudantes da rede pública do Ensino Médio, inclusive EJA, deficientes, indígenas, quilombolas, trabalhadores inclusive da agricultura e da pesca, usuários de programas de transferência de renda, tendo como critérios de acesso principais a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco social, a participação em programas sociais, a garantia de frequência.

Os recursos para tanto virão do disputadíssimo¹⁹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) e o valor das bolsas serão destinadas à instituição, segundo o número de matrículas, carga horária dos cursos e remuneração de profissionais (em geral temporários) envolvidos nas atividades do programa. O valor transferido considerará as ações do campo da assistência estudantil (como compra de material didático, apoio para transporte, por exemplo). Sua gestão será centralizada em nível federal, mas sua execução será partilhada com os entes estadual e municipal. Sem dúvida, a presença da bolsa proporciona atratividade para o jovem estudante e trabalhador ao Pronatec, podendo facilitar sua permanência nos cursos.

As instituições promotoras do Pronatec devem também oferecer os chamados cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), como previsto no Cap. III da LDB, regulamentado no artigo 3º do Decreto 5154/2008. Tais cursos objetivam promover a qualificação e requalificação em todos os níveis de escolaridade, por meio de cursos rápidos, para inserção e reinserção no mundo do trabalho. São cursos de livre oferta, de menor duração e abertos à comunidade extra-escolar. Segundo o MEC (2020, p. 01)²⁰ os cursos FIC não precisam ter,

[...] carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.

Podem realizar cursos FIC as redes federal, estadual, distrital e municipal de educação profissional e tecnológica; o sistema S, a rede privada de educação profissional e tecnológica, bem como por empresas, associações de classe e igrejas. Neste sentido, os cursos FIC repetem modelo de formação simples, aligeirada e apartada da escola, presentes no PLANFOR e no PNQ. Verificamos, portanto, que os cursos repõem a dualidade estrutural e incluem o escalonamento da formação no interior da educação profissional: de um lado a formação técnica e concomitante ao Ensino Médio, realizada na escola e de outro, as aprendizagens aligeiradas e mais simples, executadas fora das instituições escolares. Trata-se, assim, de um aprofundamento da precarização no interior da dualidade estrutural.

¹⁹ Observemos o agravamento das disputas por recursos do FNDE por parte do grupo conservador, denominado “centrão”, no governo Bolsonaro.

²⁰ Dados retirados do site do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-oferece-vagas-em-cursos-de-qualificacao-profissional-a-distancia-1>. Acesso em: 03 out. 2020

Para essa afirmação estamos fundamentados em análise de oferta de cursos. Vejamos o escopo dos cursos no Estado do Rio de Janeiro, segundo oferta no sítio do Pronatec em outubro de 2020. No nível técnico temos a predominância da área tecnológica (rede de computadores, informática, mecatrônica, automação industrial, eletrotécnica). Sua carga horária média está entre 200 e 300 horas. Dentre as instituições executoras, predominam as instituições privadas, especialmente o Sistema S. Nos cursos FIC, a carga horária é menor, entre 60 e 80 horas totais e as aprendizagens estão relacionadas às demandas econômicas locais, ou seja, as propostas dialogam com as necessidades de formação de uma dada região (PRONATEC RJ, 2020). No Rio de Janeiro, entre os cursos FIC, destacamos a área da prestação de serviços domiciliares e o exercício profissional no campo do turismo, ali entendido como vocação natural da região: agente de informações turísticas, recepcionista de eventos, camareira, construção civil e artesanato.

Certamente é importante a oferta de cursos de curta duração e em diálogo com as necessidades do mercado de trabalho. No entanto, preocupa-nos a maximização deste tipo de oferta e sua desvinculação com o cotidiano escolar, bem como seus currículos focados no exercício de uma determinada atividade produtiva, sem qualquer diálogo com conteúdos que possam estimular a (re)descoberta da escola e do aprendizado. Em nossa experiência profissional, temos conhecimento de que instituições como o IFRJ realizam imenso esforço no sentido da oferta de cursos FIC mais articulados à escola. No entanto, essa não é a regra.

Apresentados os programas de qualificação profissional, cabem-nos novas indagações. Como são as instituições que tem recebido o Pronatec? De que infraestrutura são dotadas? Qual o vínculo institucional dos professores? Quem é o aluno que ali chega? Qual a ideia de ensino médio integrado e de formação ali contidas? Todas essas respostas são complexas, mas em linhas gerais podemos falar que as instituições formadoras públicas que têm tido seu financiamento diminuído (os cortes orçamentários se aprofundam nos últimos anos; a previsão é de um corte de 4,2 bilhões para 2021, segundo o Senado Federal, diante uma massa de trabalhadores desempregada que representa 14,1% da PEA) e desalentada, onde 24% dos nossos jovens de 15 a 29 anos estão sem trabalho e fora da escola, condição gravíssima para um país continental e periférico, dotado de importante população juvenil. Segundo a mesma PNAD (2019), dentre a população entre 15 e 64 anos, 30% têm limitações para fazer uso da leitura, escrita e do raciocínio matemático. Além disso, 7% dos brasileiros, na mesma faixa etária, são analfabetos.

Não bastassem esses dados tão negativos, ao contrário de investir na melhoria dos programas de qualificação existentes, para melhorá-los, o atual governo federal cria uma nova iniciativa de formação profissional, assumindo conduta comum em gestão pública de má qualidade: trocar o nome de uma determinada ação do governo anterior, sem atuar sobre suas deficiências.

Denominado de “Novos Caminhos” o programa criado em 2019 de forma presencial, afirma que ofertará 122 mil vagas de educação profissional na modalidade EaD²¹, “incentivando o empreendedorismo e o ensino da tecnologia (MEC, 2020).

Segundo o MEC (2020) o programa será executado por escolas, institutos e universidades federais, a partir do repasse de 60 milhões às mesmas. No Sudeste temos, somente três instituições executando o programa, todas em Minas Gerais. As vagas disponíveis em julho de 2020 eram de agente comunitário, assistente administrativo, comprador de moda, auxiliar pedagógico, operador de computador e construção civil. Nenhuma delas figura

²¹ De fato, a educação remota tem sido ampliada no contexto da pandemia, sem problematização oficial por parte do MEC. No entanto, a profissionalização a distância potencializa desigualdades educacionais e atinge a qualidade do processo de aprendizagem, especialmente em um país em que 85% dos usuários da internet acessam a rede pelo celular, em contas pré pagas (CETIC, 2018).

como curso técnico de nível médio, tendo mais a característica de cursos FIC. Sua carga horária varia entre 160 e 400 horas-aula. Portanto, parece que estamos diante de uma reedição de cursos FIC renomeada.

Como nos dizem Ciavatta e Ramos (2011), o dualismo educacional expressa-se, historicamente, desde a Colônia, por meio da reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, da separação entre a educação geral e a profissional, pela extrema distinção na preparação para acesso à graduação²² (quando este ocorre) e na formação aligeirada para o mercado de trabalho. Como nos diz Bock (2008) para os filhos da classe trabalhadora, especialmente os mais pobres, são muito escassas as possibilidades de escolha profissional. Para estes, o que há é o aprendizado possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de pandemia e de desemprego em massa as instituições (re)qualificações para um mercado de trabalho instável, precarizado e ainda mais vulnerável estão pouco visíveis. Programas como Pronatec bem como os cursos FIC encontram-se em momento de menor visibilidade e oferta, como pudemos verificar. No contexto do isolamento social o aprendizado relativo ao mundo do trabalho pode ser ainda mais fragilizado. Nos programas de TV pululam casos de sucesso empreendedor, em que o sujeito vitorioso apenas assistiu a um tutorial na internet que ensinava um determinado fazer e obteve sucesso. Propagandas na grande mídia que nos dizem que “a crise vem pra nos fortalecer” fazem parte do nosso cotidiano. Aqueles que estão nas filas de banco em busca do auxílio emergencial podem não concordar com isso.

A formação simples, focada na educação das atitudes e no exercício do trabalho é a tônica. Estas condutas têm grande relevância frente a um capitalismo que diminui sua capacidade de incorporação de mão de obra (IBGE, PNAD-COVID19, 2020) e que extingue ocupações protegidas, mas não pode prescindir de um exército de trabalhadores reserva empobrecido e disposto a assumir as ocupações precarizadas.

Nas últimas três décadas vivemos a expansão da educação profissional, nos moldes de uma sociedade que se desenvolve em torno do consumo de massas e de uma educação tratada como mercadoria em seus diferentes níveis. Trata-se de uma ampliação realizada por fora da escola formal, com pouca infraestrutura para tanto, em instituições nem sempre preparadas para essa tarefa.

Nas experiências analisadas observamos a construções de formações aligeiradas, frágeis e ao mesmo tempo a transferência de recursos públicos para um fortalecido mercado de instituições formadoras privadas. Considerando que o sistema S é, no Rio de Janeiro, o maior executor de cursos iniciais e continuados de trabalhadores e que os recursos do Pronatec são públicos, podemos falar em uma potencialização do capital administrado por este Sistema, através do aporte de recursos públicos da educação profissional.

Das experiências dos cursos FIC extraímos que estes orbitam a escola, mas não se integram a mesma. Não pretendemos aqui idealizar o ensino formal, mas em se tratando de trabalhadores para quem o acesso ao aprendizado escolar regular foi complexo, tanto que possuem baixa escolaridade, uma experiência que acontece por fora deste espaço, reproduz este quadro e reforça que, para eles, o aprendizado se efetiva no mundo do trabalho, podendo se construir longe dos bancos escolares. Tais aprendizagens se mostram ligeiras, utilitárias, frágeis em vínculos entre formação geral/específica e capazes de potencializar, a baixo custo, o tempo formativo, para também otimizar a produtividade e a mais valia (LIMA, 2012).

²² Aprofundada pela contrarreforma do Ensino Médio de 2017 que estabelece percursos formativos estanques que podem impactar nas condições de estudantes que foram formados neste modelo, em relação ao acesso à educação superior.

Diante de um mercado de trabalho em regressão, a já frágil promessa integradora (GENTILI, 2001) pela via da profissionalização, fica ainda mais inalcançável. Assim, podemos depreender que o capitalismo contemporâneo, especialmente neste momento de crise e de pandemia, tem investido na qualificação dos trabalhadores dos campos mais simples, organizando um potencial exército de reserva dotado de conhecimentos para o seu fazer profissional, de forma a otimizar a produtividade e baratear os custos da produção, através de uma mão de obra treinada, treinável e disponível. A eles é prometido o trabalho formal, em tempos de informalidade e precariedade, promessa que não se cumpre. Com mais oferta de tipo frágil, ou seja, ampliada para menos (ALGEBAILLE, 2009) seguimos repondo a dualidade estrutural e nos afastando de perspectiva educacional integral. Jamais fomos, efetivamente, um país comprometido com a educação, tão pouco a profissional e os caminhos que se desenhavam agora não nos parecem novos.

Como dissemos no início: muito se fala sobre a educação, mas ainda muito falta para se efetivar na perspectiva da sua qualidade. Por isso, cabe-nos retomar a indagação feita anteriormente neste texto: quem lançará mão da educação profissional, para quê e como. Segundo percurso reflexivo desenvolvido aqui, resumidamente, destacamos que formamos os trabalhadores que atuam nas áreas menos complexas da produção, detentores das menores remunerações, de forma precária e aligeirada, repondo ciclos de trabalho precário, em resposta ao precarizado mercado de trabalho a estes destinado. Mas, como os dados da história estão sempre rolando, estamos em busca permanente de construir resistências e contra-hegemonia. Por fim, esperamos ter trazido algumas elucidaciones e novas indagações acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a educação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ, lamparina, 2009.

ALTMANN, H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. Campinas: Cortez, 1995.

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

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do Ensino Médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_26f6ce872d8d771878a678b384528c3d. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. Leinº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. Presidência da República, Casa Civil. Publicado no D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. IBGE Apoiando o combate à COVID-19, 2020. **PNAD Covid 19**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Avaliação e execução de programas de governo. **Relatório de avaliação da execução de programa de governo Nº 79: apoio à formação profissional, científica e tecnológica.** Brasília: 2018.

BRASIL. MEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*) **O que é o Pronatec.** Brasília: 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, MEC. PRONATEC RIO DE JANEIRO. **Vagas disponíveis.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Senado em foco. **Senadores criticam corte de R\$ 4,2 bi do orçamento da Educação para 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senadores-criticam-corte-de-r-4-2-bi-do-orcamento-da-educacao-para-2021>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, DATAPREV. Auxílio emergencial 2021. Disponível em: <https://portal3.data-prev.gov.br/auxilio-emergencial-2021>. Acesso em: 09 maio 2022.

CÊA, G. S. dos S. A qualificação profissional como instrumento de regulação social. Do PLANFOR ao PNQ. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t099.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

TIC Domicílio 2018 revela que 40,8 milhões de estudantes usam explicativos de táxi ou de transporte. CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Painel TIC COVID-19.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/noticia/tic-domicilios-2018-revela-que-40-8-milhoes-de-usuarios-de-internet-utilizam-aplicativos-de-taxi-ou-transporte>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CIAVATTA, M. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. **Revista de Educacion en America Latina y el Caribe**, Ijuí, ano 13, n. 51, pag 29-65 jul./set. 1998.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 01 set. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, 2000.

FIOCRUZ. Coronavírus. **Brasil mostra que é projetado para matar pobre em pandemia.** Informe ENSP, Fiocruz. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48898>. Acesso em: 14 maio 2020.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinenes.** História e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRESTON, P. **Evangélicos na política brasileira**: história ambígua e desafio ético. Curitiba: Encontro, 1994.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Live no canal MEP SINASEF**. Em tempos de pandemia, a quem serve a ciência? Produção SINASEF Sindicato *Nacional* dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_tD0XC-fjQ4. Acesso em: 02 ago. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 3, n. 3, jan 2005, pag 1-26. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, R. **Crise econômica**: radiografia e soluções para o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: <http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/604- crise-economica-radiografia-e-solucoes-para-o-brasil>. Acesso em: 11 dez. 2009.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempo de coronavírus. In: AGAMBEM, G. *et al.* **Sopa de Wuhan**. Pensamento Contemporâneo em Tempos de Pandemia. Argentina Ed. ASPO, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 2020. Disponível em: https://www3.unicentro.br/defil/2020/05/08/livro-sopa-de-wuhan/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=livro-sopa-de-wuhan. Acesso em: 11 abr. 2020

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2020.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1153-1178

LESSA, S. E. do C. **A sofisticação da aprendizagem simples e a abordagem da pobreza**. Políticas de formação profissional para o trabalhador pobre. Rio de Janeiro: PPGSS, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/secretariappgss/banco-de-teses-e-dissertacoes-do-ppgss>. Acesso em: 23 fev. 2015.

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma. Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 28, n. 2, p. 495-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>. Acesso em: 20 dez. 2014.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 29-42.

PNAD. Contínua 2019: Educação: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 09 set. 2020.

POCHMANN, M. Rumos da política do trabalho no Brasil. *In*: SILVA, M. O. da; YAZBEK, M. C. (Org.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 23-45

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-167.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. (Orgs). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: reiteraões e resistências ao neoliberalismo no cotidiano^{*1}

Erlenia Sobral do Vale
Danielle Coelho Alves

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata do trabalho docente no contexto do neoliberalismo. Recuperamos aqui textos anteriormente desenvolvidos pelas duas pesquisadoras. Assim, há reflexões e dados da tese de doutorado defendida no ano de 2012, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da professora Dra. Ângela Santana Amaral: *A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE*²(VALE, 2012), e material da dissertação de mestrado defendida em 2018 na Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação de Antônia Rozimar Machado e Rocha: *Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE)*³(ALVES, 2018).

Os dois trabalhos, ainda que tratem da realidade particular da Universidade Estadual do Ceará, apontam elementos típicos da universidade pública no contexto do neoliberalismo: os processos de aligeiramento, massificação, privatização interna e precarização do ensino superior que vêm progressivamente identificando maiores desafios à manutenção da universidade pública, com o modelo do tripé ensino, pesquisa e extensão.

No estudo específico direcionado para a realidade da Universidade Estadual do Ceará identificamos, a despeito de suas singularidades, vários aspectos em comum que evidenciavam as tendências do ensino superior público no Brasil. As determinações das mutações societárias desde os anos de 1970/80, em particular o neoliberalismo, têm ocupado significativas pesquisas e reflexões no campo da educação e da sociologia do trabalho. Na investigação, reconhecemos a processualidade desta dinâmica na cotidianidade do trabalho docente na UECE, tendo em vista que as metamorfoses sociais impactaram de forma contundente as condições de vida, a subjetividade e a organização política das classes trabalhadoras, atingindo também a academia e o trabalho dos professores universitários das estaduais públicas, em particular por via de alguns elementos, a saber: 1) ampliação da política de contratação temporária de docentes; 2) criação de mecanismos de privatização como cursos pagos; 3) gerenciamento e captação de recursos por fundação de direito privado, no caso da UECE, com o Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos (IEPRO-UECE); 4) aumento das exigências produtivistas, intensificação do trabalho e da competitividade entre os pares, via políticas de avaliação e de editais; 5) crescente burocracia em torno do controle das atividades e dos processos de trabalho; 6) arrefecimento da participação dos professores no movimento docente e na luta sindical.

Nos dois trabalhos identificamos alguns determinantes desta realidade. Nos anos 2000, muitas pesquisas e sistematizaões foram publicadas sobre o tema do produtivismo

DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.114-128

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, reavendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² VALE, E. S. do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas-CCSA, Recife, 2012.

³ ALVES, D. C. **Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

acadêmico, suas determinações e repercussões na práxis acadêmica, no movimento político da categoria e na saúde do professor etc. Em quase todos os textos há referência a um elemento em particular. Vários autores (entre os quais LEHER, 1999; PAULA, 2002; FRIGOTTO, 1999; CUNHA, 2007) frisam em suas exposições a determinação sistêmica na reconfiguração da educação em geral e na universidade em particular. Fundamentam-se na pesquisa documental, reveladora das intenções dos organismos multilaterais e dos mentores da política educacional na América Latina. Para estes pesquisadores, há um claro redesenho que tenta racionalizar e modernizar a inteligência universitária nos contornos do que é reservado econômica, política e culturalmente aos países periféricos na sociabilidade capitalista contemporânea.

Assim se verifica que o tom do debate internacional desde os anos 1980 e 2000 é a preocupação com a massificação e a diversificação com justificativa na modernização, competitividade, desempenho, eficiência. Alguns autores assinalam um novo parâmetro político-pedagógico como uma pedagogia dos resultados e da produtividade. Ao contrário dos anos 1980, em que se engendrou o conceito de público, a universidade, assim como outras instituições da educação e da saúde, nos idos de 1990 disponibiliza novas concepções, como a política de parceria com o mercado.

Em síntese, o quadro apontado pela literatura crítica evidencia o aprofundamento da precarização do trabalho docente, o dilaceramento da vida acadêmica, a despolitização e a asfixia da esfera pública dentro da universidade; a burocratização das atividades e a racionalização quantitativa. São esses os principais aspectos trabalhados pelos autores retrocitados na caracterização do perfil da universidade contemporânea e que incidem diretamente na cotidianidade do trabalho docente, ponto central de nossa investigação sobre o labor dos professores na particularidade da UECE.

O COTIDIANO DOCENTE NA UECE E A REPRODUÇÃO DAS TENDÊNCIAS GERAIS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Os estudos na área da educação revelam implicações do novo *ethos* acadêmico nas condições de trabalho do docente (precarização salarial e piora do acesso aos recursos), na saúde (afastamentos, doenças), nas relações interpessoais (hostilidade, competitividade e individualismo), nas finalidades das atividades (respostas mal arrançadas às demandas das agências avaliadoras) e no perfil político-pedagógico dos sujeitos e das atividades que a compõem (aceleração dos processos de trabalho, saberes parcelados e isolados, tempo reduzido para a organização política, avaliações individualizadas da produção, menor autonomia ante a escassez de recursos e os princípios do mercado, menor ênfase no compromisso social da instituição e implicações na referência a uma identidade coletiva) (VALE, 2012).

O chamado novo *ethos* acadêmico é tratado na pesquisa de Paula (2002), quando investigou a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), enfatizando uma mudança significativa no perfil da *intelligentzia* universitária vinculada à área de Ciências Sociais. Segundo a pesquisadora, a década de 1970 marcou uma mudança na concepção de trabalho intelectual, com uma crescente burocratização do sistema universitário, que acarretou uma racionalização baseada nos critérios de burocratização, cujos parâmetros gravitam ao redor da crescente especialização científica. Desde então, os critérios da inserção pública do intelectual modificaram-se e primaram pela especialização profissional e pela carreira burocrática universitária. Em sua hipótese, este fato se deu por conta da hegemonia do modelo estadunidense de universidade, implantado em 1968 (VALE, 2012).

Outras investigações também fazem referência aos impactos políticos das mudanças societárias no perfil dos docentes. Ao trazer algumas referências clássicas sobre a condi-

ção dos intelectuais e sua inserção nas contradições das relações sociais, Chauí (2006) explicita o que provoca uma espécie de silêncio político dos intelectuais na atualidade, e cita três itens fundamentais: 1) o abandono das utopias revolucionárias, acompanhado do ceticismo e da rejeição da política; 2) o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado hegemônico na forma de acumulação neoliberal; 3) a nova forma de inserção do saber e da tecnologia no modo de produção capitalista como agentes da acumulação. A autora identifica o fato de que tanto a arte como o saber têm hoje suas inserções modificadas no modo de produção capitalista, tendo como consequência um refluxo do pensamento de esquerda e da ideia da emancipação do gênero humano.

Os fenômenos identificados pelos autores citados geram repercussões em todos os sujeitos que fazem a universidade, mas são ainda mais significativos para o professor, dadas as características particulares da docência e o caráter eminentemente intelectual da sua atividade, vinculado organicamente ao papel que tem a Universidade como lócus da produção do conhecimento e formadora da herança intelectual de uma sociedade. Este fato não exclui seu papel na dinâmica reprodutiva da sociedade, pois nela está incluída a reprodução das contradições que lhe são próprias.

Desde os finais da década de 1970, porém, a Universidade é alvo de disputas políticas na sociedade, seja pela via de reformas que suprimiram a sua autonomia, especialmente em torno do seu papel social e político, seja pela introdução de mecanismos de controle que desqualificam suas especificidades. Tal quadro se agrava sob a influência do neoliberalismo no Estado e do apagamento das fronteiras entre as suas funções públicas e as exigências privadas, típicas das disputas por um projeto de Nação e Sociedade.

A intelectualidade acadêmica, com efeito, também reproduz, no âmbito das suas práticas e por via da sua produção intelectual, as tendências destas disputas. Assim o fez no período da ditadura militar, na quadra em que se opera a redemocratização e nos anos seguintes às reformas neoliberais dos anos 1990. O período que se inicia nos anos 1990, no entanto, apresenta novas características, entre elas as medidas de racionalização do trabalho docente, em novas formas e mecanismos de controle, de tal sorte que se torna mais evidente o desempenho das funções intelectuais mediado por um conjunto de exigências cuja racionalidade pode reduzir a dimensão crítica e de resistência da atividade docente (VALE, 2012).

As novas ideologias que se expandem sob os novos mecanismos de controle do trabalho docente, sob o argumento da excelência acadêmica medida pela produtividade intelectual, ou mesmo pela exigência da produção de um conhecimento aplicado às necessidades da sociedade, redundam na emergência do que se denomina de produtivismo e pragmatismo. Aqueles que resistem tendem a perder *status* acadêmico, a serem excluídos do acesso a recursos, a se transformarem em meros professores “aulistas”. Embora este fenômeno carregue uma sutileza de “classe”, ele opera desdobramentos que se revelam na cotidianidade do trabalho docente, realizando aquilo a que a perspectiva gramsciana se referia como o processo que torna subjetiva a objetividade da ordem burguesa.

O tipo de intelectual hoje em decurso de enraizamento no *ethos* acadêmico burocratizado, operacional e pragmático, que, sobretudo, dá respostas às demandas racionalizadas dos reguladores e financiadores, entra em contradição com a constituição do perfil de um intelectual com densidade, integrante do campo da crítica e com compromisso social que transborda o mercado. Com suporte neste quadro da universidade hoje, em nossas experiências no cotidiano universitário e no aporte teórico dos estudiosos críticos da área, identificamos como elementos de reflexão este modelo de universidade hegemônico em nossa sociedade, e particularmente os impactos que sua racionalidade burocrática, administrativa e política impõe ao cotidiano do trabalho docente. Compreendemos que essas ex-

pressões se colocam no cotidiano acadêmico e têm raízes na constituição do ideário liberal (VALE, 2012).

A categoria de professores universitários tem uma natureza heterogênea na sua composição de classe. Como observamos, entretanto, em alguns momentos de nossa história, essa categoria apresentou-se, com origem em alguns setores de resistência, como um importante setor de crítica da ideologia dominante. O quadro conservador determinado pelas transformações contemporâneas de naturalização e reprodução da ideologia neoliberal e de fim das utopias emancipatórias tende a localizar os setores críticos na defensiva ou no ostracismo. Quando, todavia, identificamos a reprodução social na história (a exemplo do período ditatorial pós-64 no Brasil), não encontramos apenas traços de reiteração da ideologia dominante, mas também a convivência com suas contradições e, portanto, sua resistência (VALE, 2012).

A ideologia neoliberal é reiterada no cotidiano acadêmico pelos processos de naturalização das privatizações dos cursos pagos de pós-graduação, da condição do professor como captador de recursos públicos e de mercado, do aligeiramento das formações, da racionalidade das avaliações quantitativas e da hierarquização das universidades, da parceria público-privada, da produção do conhecimento a serviço das empresas etc. Tudo isso põe em evidência a ideia de que os sujeitos da universidade fazem parte da reprodução deste processo. Os professores não fogem à regra, pois sofrem e têm em suas tarefas a predominância da burocratização das atividades e a exigência da polivalência; com isso, têm reduzido seu tempo de adensamento dos estudos e de envolvimento nas ações políticas coletivas, reduzindo ainda mais o conteúdo questionador de uma direção social e de uma política alternativa à mercantilização e ao fortalecimento da ordem neoliberal.

Na década de 1960, as mediações das últimas transformações societárias foram iniciadas nos países centrais. No Brasil, essa ênfase ocorreu nos anos 1990 e apontam para o fato de que a atividade acadêmica potencialmente autônoma concede lugar a formas cada vez mais degradadas de trabalho. Impõe-se, com efeito, uma organização acadêmica baseada no fim produtivista e na diminuição do controle do trabalhador docente sobre o seu processo de trabalho, sinalizando para um novo parâmetro político e pedagógico dos resultados com base na produtividade. Legitima-se este ideário por via do discurso da necessidade de modernização, qualidade e eficiência.

Com arrimo nessas reflexões presentes na literatura, e também pela observação de algumas situações postas na UECE, buscamos identificar as especificidades da vivência e da reprodução neoliberal (reiteração e/ou resistências) no cotidiano de labor do docente. Apontamos como hipóteses para a nossa investigação que a ideologia neoliberal se materializa na universidade por via de práticas próprias de privatização interna da universidade, pelos processos de controle e burocratização do trabalho docente, e se reproduz pela tensão entre reiteração e resistência. A cotidianidade própria da ordem burguesa fomenta mais comumente os continuísmos, mas não subtrai os processos de crítica, questionamento e resistência, já que não elimina as contradições (VALE, 2012).

Nos achados da pesquisa da tese de doutorado (comentada até aqui), observamos nas respostas dos pesquisados (83 professores da UECE) a predominância de uma perspectiva individual de estratégia – apenas um ressaltou a colaboração de outros colegas para atuar no cotidiano institucional como fator para o favorecimento do enfrentamento das exigências acadêmicas. Evidencia-se aqui uma contradição: mesmo com a maior presença dos grupos institucionalizados, o enfrentamento via estratégias cotidianas não é citado pelos professores. A saída é pensada a partir da perspectiva pessoal e individualizada. Os grupos não necessariamente levam a uma direção mais coletiva na instituição. Na perspectiva das respostas individuais, há ainda uma leitura moralista das posições assumidas pelos professores, quando observam que a depender do nível de compromisso e seriedade, as respostas se

darão a contento das demandas institucionais. Ninguém citou a luta coletiva como uma possível estratégia de enfrentamento global.

Sobre o papel da Universidade, as respostas dos nossos 83 entrevistados variaram entre a interação social e promoção do desenvolvimento social, científico e tecnológico via produção e disseminação do conhecimento. A promoção da formação profissional para o mercado e para a vida foi a resposta mais comum. Apenas um mencionou a socialização crítica, três disseram não saber, um afirmou duvidar que a UECE tenha este papel, e outro que o papel da Universidade está definido no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), numa definição mais impessoal e mais institucional sobre o papel da universidade. Apenas três dos 83 citaram o tripé ensino, pesquisa e extensão como o elemento definidor de seu papel (VALE, 2012).

Na busca por mapear na instituição as reiteraões e resistências, identificamos nos limites da pesquisa diferentes posições ante o contexto de reestruturação acadêmica em que vive a instituição. Isso reforçou a nossa apropriação enfrentada no contato com estudiosos marxistas sobre a relação indivíduo e sociedade, mediada pelas determinações do cotidiano próprio da ordem burguesa: heterogêneo, imediatista e fundamentado na superficialidade extensiva. A necessidade de continuidade da vida cotidiana tornaria o produtivismo, o burocratismo e as privatizações como dados naturalizados de toda e qualquer instituição moderna. Não é estranho a esse processo que os sindicalistas observem colegas que antes dedicavam algum momento à militância não priorizarem nem mesmo as assembleias, colocando a intensificação do trabalho como o impedimento real a qualquer forma de engajamento.

Não podemos deixar de refletir ainda que a tensão entre reiteração e resistência não se esgota na participação ou não no movimento político, pois nos espaços de dedicação à pesquisa acadêmica entra em jogo a disputa por saberes, perspectivas de leituras de realidade que também fazem parte dos processos das lutas sociais. Em particular, o conservadorismo que tem como lastro o ideário neoliberal também se expressa nas análises superficiais da realidade, no retorno significativo do chamado irracionalismo pós-moderno (VALE, 2012).

No próximo item articulamos este debate com algumas das reflexões e achados da pesquisa de Mestrado defendida em 2018, que também teve como campo de estudo a UECE e faz referência aos anos 2000, identificando os aspectos de resistência do movimento docente ao neoliberalismo. Compreendemos que as duas pesquisas se complementam no entendimento do cenário neoliberal em que a UECE se desenvolve.

A FACE DA RESISTÊNCIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: BREVES APONTAMENTOS SOBRE O CASO DA UECE

Neste tópico apresentaremos alguns elementos encontrados na realidade da UECE que tendem a resistir como forma de manutenção de sua existência. Exporemos alguns resultados obtidos na pesquisa de mestrado⁴ de uma das pesquisadoras.

O neoliberalismo, sendo constituído por uma visão de mundo burguês, procura imprimir a ideia de que o mercado é a única via possível para a obtenção da liberdade política. A consequência dessa ideologia é a redefinição de outro modelo de Estado, agora subsumido à grande burguesia transnacionalizada e a suas instituições guardiãs, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Este passa a atuar na área

⁴ Apresentamos neste tópico alguns resultados encontrados na pesquisa de mestrado: ALVES, D. C. **Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

educacional nos anos 1960, tendo como foco a garantia de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado. Para tanto, passou a reproduzir a noção de que o ensino superior é um gasto elevado demais para os governos e, portanto, não deve ser gratuito, nem deve ser priorizado.

Chauí (2003, p. 6) traz um questionamento relevante para a construção deste trabalho: “[...] como foi possível passar da ideia da universidade como instituição social à sua definição como prestadora de serviços?”. Para a autora, a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

É isso que se observa nas universidades na atualidade: a sua transformação em locais apenas de formação profissional rápida e que atendam às necessidades do mercado. Este processo de mercantilização e retirada de direitos pode ser verificado no contexto do Ceará. Buscava-se então romper com o atraso que há tempos assolava o ambiente cearense. É nessa conjuntura de transição do coronelismo para o início do governo das mudanças que as universidades estaduais passam por suas maiores transformações. É a transição de um modelo, para eles ultrapassado, na busca de uma universidade que atenda melhor às demandas do mercado. Vale (2012, p. 13) pontua: “[...] a perspectiva é de uma racionalização e moralização da máquina estatal, em verdade, situando de modo mais eficiente seu aparato a favor dos interesses da acumulação capitalista”.

Para Morais (2000), as universidades estaduais teriam papel fundamental na esfera da educação, contribuindo como indutoras de treinamento dos professores. Deveriam atender às necessidades do Estado quanto ao aperfeiçoamento técnico e dos servidores públicos, além de oferecer sua cooperação ao setor produtivo. Surgia, assim, a demanda de adequação das universidades cearenses aos novos interesses do Estado e às propostas de sua reestruturação na conjuntura dos anos de 1990.

No Ceará existem três universidades públicas estaduais: a UECE, que conta com uma estrutura de dois *campi* na capital e seis unidades no interior; a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que possui quatro *campi*, localizados na cidade de Sobral; e a Universidade Regional do Cariri (URCA), sediada na cidade de Crato, contendo outros *campi* nas cidades de Juazeiro do Norte, Iguatu, Barbalha, Campos Sales e Missão Velha. Nos anos 2000, nessas universidades foram criadas as três seções do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) no Ceará (Sinduece, Sindurca e Sindiuva). Ambas emergiram num contexto de crise nas instituições e de luta em defesa da universidade pública.

Os três últimos governantes (Lúcio Alcântara/2002-2006, Cid Gomes/2006-2014 e Camilo Santana/2014-2018) vêm tratando as universidades estaduais como um problema. Consideram que o ensino superior deve ser de responsabilidade da União, enaltecendo a proposta de federalização, principalmente da Urca e da UVA. Tal postura tem levado os docentes, discentes e servidores técnico-administrativos a protagonizarem seguidas mobilizações e movimentos grevistas, cujos resultados têm sido inúmeras conquistas, na contra-mão do desejo dos referidos governos.

Para Venâncio (2014), o descaso por parte do governo pode ser verificado no descumprimento da prescrição constitucional quanto à destinação de um quinto dos 25% do orçamento estadual destinado à educação (isto é, 5% das verbas vinculadas à educação). Nos primeiros sete anos do governo Cid Gomes (com arrecadação e PIB elevados), o investimento médio no ensino superior ficou em 2,34%. Em 2012, o investimento não excedeu 2,44% do orçamento, descumprindo o art. 224 da Constituição estadual. A primeira gestão de Camilo Santana (2014-2018) caracterizou-se pelos sucessivos cortes de verbas para as estaduais, em cerca de 20% da receita das universidades (ALVES, 2018).

Evidentemente, a escassez de recursos repercute na estrutura física e material das instituições, como falta de financiamento para pesquisas e o consequente corte de bolsas de iniciação científica e pós-graduação, estrutura de sala de aula precária, falta de servidores, sejam eles administrativos ou professores. Repercutem, assim, nas pautas de mobilização dos movimentos docente e discente das instituições, que giram principalmente nos eixos: concurso, financiamento e infraestrutura.

A história recente da UECE, após os anos 2000, é permeada por diversos movimentos paredistas em defesa da educação pública de qualidade, sobretudo nos governos de Lúcio Alcântara e Cid Gomes, caracterizados por duros embates com a comunidade acadêmica.

No quadro abaixo expomos alguns dos principais acontecimentos protagonizados pelos movimentos estudantil, docente e técnico-administrativo da UECE, para evidenciar a necessidade constante de realização de lutas em defesa da universidade, a fim de obter o mínimo necessário para a manutenção da instituição, pois, conforme era propugnado pelo movimento, ou a universidade parava pelos movimentos paredistas ou parava pela total falta de infraestrutura e recursos, tal como em 2011, quando o restaurante universitário foi fechado por não apresentar condições sanitárias e de infraestrutura seguras para o seu funcionamento; houve um princípio de desabamento do seu telhado, ferindo alguns estudantes que aguardavam o serviço do restaurante.

Quadro 1 – Histórico de lutas da SINDUECE e movimento estudantil da Uece (2005-2016)

Maio de 2005	Greve de Itapipoca e Limoeiro, e depois das demais unidades da UECE
21 de junho de 2005	Desocupação da Reitoria da UECE pelo batalhão de choque, iniciada dia 15
7 de julho de 2005	Fim da greve (conquista de vagas para concurso)
Junho 2006	Retomada do movimento grevista
16 de agosto de 2006	Primeira assembleia conjunta das três estaduais
Novembro de 2006	Suspensão da greve dos 156 dias devido a acordo com governo que garantiu dotação orçamentária para janeiro de 2007
7 de novembro de 2007	Greve devido à não implementação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV)
4 de dezembro de 2007	Ocupação da Alce (três dias de ocupação)
Janeiro de 2008	Decretada a ilegalidade da greve
13 de fevereiro de 2008	Suspensão da greve
Maio de 2008	Aprovação do PCCV na Alce
2008	Luta em torno da implementação e regulamentação do PCCV
8 de abril de 2011	Caminhada no Palácio
30 de maio de 2011	Ato na Assembleia Legislativa
15 de junho de 2011	Ato na Reitoria
6 de julho de 2011	Audiência Pública na Alce
20 de junho de 2012	Ato na Secitece e Treze de Maio
27 de setembro de 2012	Ato na Secopa
8 de novembro de 2012	Ato “A academia vai ao Palácio”
Dezembro de 2012	Concurso com setenta vagas
17 de setembro de 2013	Estudantes da Faculdade de Educação de Itapipoca (Fa-

	cedi) ocuparam o prédio que foi cedido pelo governo do estado para o Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE)
3 de outubro de 2013	Ato pela doação do prédio para Facedi-UECE em Itapipoca
22 de outubro de 2013	Greve estudantil Uece
22 de outubro de 2013	Decretado estado de greve docente
29 de outubro de 2013	Início da greve docente
6 de novembro de 2013	Ato no Palácio que foi duramente reprimido
27 de novembro de 2013	Ocupação da Alce (nove dias)
16 de janeiro de 2014	Suspensão da greve
17 e 18 de fevereiro de 2014	Seminário com Cid
	Conquistas do movimento: assistência estudantil em torno de 10 milhões de reais para cada universidade, reforma e ampliação do prédio da FACEDI, regulamentação do PCCV, reposição salarial para os servidores técnico-administrativos e a realização de concurso para professores
17 de setembro de 2014	Retomada do movimento de greve pelo não cumprimento de parte dos acordos
9 de janeiro de 2015	Governador Camilo Santana assegurou a realização de concurso emergencial para professores nas três universidades estaduais, abrangendo um total de 249 vagas. Concurso para servidor técnico-administrativo, além da criação do plano de cargos para esta categoria
23 e 24 de setembro de 2015	Processo Estatuinte – seminário e plenária final
	Caravanas Sinduece nas unidades do interior
29 de abril de 2016	Retomada do movimento grevista
21 de outubro de 2016	Suspensão da greve

Fonte: dados extraídos de Alves (2018, p. 123-124) (elaboração própria).

É interessante destacar que as greves emergem num contexto de luta pela manutenção da própria universidade, pois os últimos governos nem mesmo explicitam seu projeto para o ensino superior público no estado, como ocorreu no período estudado por Moraes (2000), quando a ascensão empresarial ao poder demandava uma disputa de hegemonia por parte desta elite. Hoje, com o crescimento vertiginoso do ensino superior privado, fica evidente que a defesa da universidade pública pertence ao movimento docente e discente.

Conforme já mencionado, a luta e a resistência de sua comunidade universitária se materializaram na criação da Sinduece, em 2002, após longos debates entre docentes da capital e do interior que almejavam um projeto de sindicato que valoriza o trabalho docente, a expressão da luta pela carreira, o salário e as condições de trabalho.

Nesses anos de atuação, a Sinduece consolidou-se como um importante instrumento de luta e alcançou muitas vitórias, advindas da organização dos docentes em torno da entidade, mas também da unidade com o movimento estudantil e com o movimento docente de outras Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. Evidenciamos, assim, a relevante ligação entre a criação e consolidação da Sinduece como importante mecanismo de defesa da universidade. Com efeito, as greves e lutas dessa instituição são e se consolidaram como um mecanismo de defesa diante do cenário de desmantelamento da educação pública.

Percebemos que a UECE vive um contexto de precarização histórica, com a falta de professores e de recursos, que resulta numa infraestrutura precária em suas unidades, principalmente no interior, com prédios funcionando em locais inadequados. Importante destacar ainda o protagonismo das unidades do interior na efetivação das greves de 2005 e 2013. Em 2005, uma onda de protestos veio de Limoeiro e Itapipoca e chegou à capital com gritos de greve geral. Em 2013 o mesmo ocorreu após o então governador Cid Gomes ceder um espaço que deveria ser para ampliação da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) para o Instituto Federal. Tal episódio desencadeou outras mobilizações que culminaram na greve de 2013.

Analisando as pautas grevistas nos diferentes períodos, observamos que elas por vezes se repetem, como concurso, infraestrutura, assistência estudantil etc. Problemas que são históricos na universidade, devido à falta de um projeto eficaz de viabilização de política de ensino superior de qualidade no estado. O que vemos são posturas de descaso respaldadas na falácia de que o ensino superior é de responsabilidade da União, ou até mesmo a culpabilização das outras estaduais (URCA e UVA) pelos problemas de financiamento da UECE, com o intuito de causar um racha no movimento, que por vezes atua em greves unificadas em defesa das universidades estaduais.

Apesar de todo esse descaso, a UECE vem crescendo e sendo apontada como uma das melhores universidades do país. Tal conquista que deve ser atribuída aos docentes e discentes desta instituição, que conseguem viabilizar pesquisas de destaque nacional apesar da falta de financiamento para o desenvolvimento das pesquisas, de bolsas de iniciação científica e do apoio para a participação em eventos. Também é importante destacar as conquistas da UECE no âmbito da pesquisa, como o desenvolvimento da vacina da dengue, pesquisas tecnológicas etc.

Retomando a questão das pautas dos movimentos paredistas de 2005 a 2014, observamos que estes obtiveram muitas conquistas, ao custo de muita luta e resistência diante das pressões do governo estadual, das reitorias e até mesmo da comunidade acadêmica, por vezes contrárias às greves, conquistas estas frutos de intensas greves. Em 2005, a conquista de concurso para professor e reforma da biblioteca; em 2006, uma emenda orçamentária que foi fundamental para o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV); em 2007/2008, podemos destacar o PCCV e obras de infraestrutura tão necessárias, como o complexo poliesportivo, o hospital veterinário e a reforma do restaurante universitário; 2011 e 2012, o concurso para professor efetivo, após anos sem contratação de professores⁵.

A greve de 2013 proporcionou a regulamentação do PCCV e verbas para a assistência estudantil que viabilizaram um aumento no número e no valor de bolsas de pesquisa e permanência. Graças também a esta greve, ocorreu um importante seminário para pensar a política de ensino superior, contando com a presença do governador na época, Cid Gomes. Também foram obtidas a reforma e a ampliação do prédio da Facedi.

A greve de 2014, última no governo Cid Gomes, cobrava o cumprimento de algumas pautas ajustadas, mas que não foram efetivadas em sua totalidade. Esta greve obteve a promessa de Camilo Santana de um novo concurso, realizado posteriormente. Foi assegurado também o concurso para servidores técnico-administrativo e a elaboração de seu plano de cargos. Ainda no primeiro governo de Camilo Santana foi realizada uma nova greve, dessa vez pleiteando a equiparação salarial para os professores substitutos, concurso e me-

⁵ Sobre a questão da contratação de professores substitutos, vale destacar que ela se constitui como prática dos governos, que após a conquista do PCCV optaram por essa forma de contrato mais barato, visto que os professores temporários/substitutos não foram contemplados com as gratificações do Plano. Ver mais em: ALVES, D. C. **Expressões do trabalho docente precarizado**: discursos e práticas dos professores substitutos da UECE. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA, Fortaleza, 2014.

lhores condições de trabalho. Como conquista, após meses de mobilização, foi obtido o reajuste aos professores substitutos, dividido em algumas parcelas.

Resta evidenciado que melhorias somente são obtidas na UECE por intermédio de movimentos paredistas. Nos momentos de refluxo do movimento, cortes são aplicados e a sua estrutura sente os efeitos mais severos do descaso do governo e dos ajustes provocados pelo neoliberalismo.

O CONTEXTO PANDÊMICO E O AVANÇO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Além desses elementos materiais que incidem na condição do trabalhador docente há alguns anos na realidade da UECE e das demais universidades públicas, inclusive para o acesso a bens culturais, o capitalismo, na sua particularidade histórica dos últimos anos, implementa mecanismos de promoção do Ensino a Distância (EAD). O empresariado deste setor vem investindo em campanhas midiáticas que se utilizam do argumento do acesso à educação superior e elaboram estratégias para tornar essa modalidade mais atraente para a sua clientela. Como resume, Minto (2006), a propaganda privada torna-se ainda mais perniciososa, pois se ocupa de uma pretensa incapacidade a que foi submetido o setor público de atender a população no nível superior de ensino. Desdenham, dessa forma, da importância e riqueza da formação com base no ensino presencial.

As propagandas e investimentos federais no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e no Programa Universidade para Todos (Prouni) surtiram efeito, e as matrículas e vagas no setor privado cresceram, em especial na modalidade EAD. Desde 2018 as vagas do ensino superior no EAD ultrapassam as dos cursos presenciais; conforme dados do Censo da Educação Superior, foram 7.170.567 vagas de EaD e 6.358.534 presenciais.

O uso de ferramentas tecnológicas está no horizonte de todo trabalhador e trabalhadora, como resultado do desenvolvimento das forças produtivas, mas no caso da educação, como um conjunto de atividades complementares que não podem substituir a sala de aula, particularmente na graduação. Trata-se de uma defesa histórica de amplos setores da educação, preocupados em especial com os componentes curriculares de uma formação profissional de qualidade.

O ensino a distância precariza, pois não garante a riqueza e a pluralidade do debate presencial público, nem oferta condições de adensamento e aprofundamento para uma formação coletiva. Apenas para efeito de esclarecimento sobre a realidade da UECE com o Ensino a Distância, essa modalidade de ensino já está presente em mais de trinta municípios cearenses, com os mais diversos cursos, por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Sorrateiramente, a necessidade do isolamento social neste ano de 2020 vai sendo usada para justificar o uso do trabalho/ensino remoto (nomenclatura utilizada para não chamar de Ensino a Distância), sem que se problematize a condição de acesso à internet por parte de alunos/as e professores/as, acirrando a desigualdade de acesso à educação e sem levar em conta o perfil socioeconômico e cultural do alunado das universidades e institutos de educação. Não se observa que o enfrentamento de um contexto pandêmico tem por premissa a prioridade do direito fundamental à vida. Portanto, todas as nossas atividades devem ser reelaboradas na pandemia, tendo em conta a totalidade do trabalho docente nas universidades, que engloba não só o ensino, mas atividades de pesquisa e extensão, como consta na Constituição Federal de 1988, que estabelece a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A segurança sanitária e as dimensões objetivas e subjetivas de precarização que o trabalho remoto enseja devem ser profundamente balizadas, pois se misturam às condições

da vida doméstica e aos cuidados com a saúde física e mental que todos buscamos preservar, aspectos esses elencados pelo professor Giovanni Alves ao conceituar que a precarização do trabalho vai além das condições de trabalho: “[...] seria não apenas a precarização do trabalho no sentido de precarização da mera força de trabalho como mercadoria; mas seria também precarização do homem que trabalha no sentido de desefetivação do homem como ser genérico” (ALVES, 2013, p. 86).

É importante destacar que a utilização do termo precarização do trabalho é recente; surgiu por volta dos anos 1980, quando as relações de trabalho (sociais e econômicas) sofreram modificações com o avanço de políticas econômicas que retiravam conquistas trabalhistas. Consequentemente, tinha-se tendência a elaborar contratos que em nada favoreciam os trabalhadores. Assim, a precarização do trabalho no Brasil caracterizou-se pela demissão incentivada, no caso dos planos de demissão voluntária; pelo avanço dos processos de terceirização e pela degradação das condições de trabalho, salário e redução de benefícios e direitos trabalhistas. São dificuldades vivenciadas no cotidiano docente, tanto por efetivos quanto por aqueles com contratos temporários de trabalho.

Uma das formas como se expressa a precarização da educação no cenário contemporâneo se reflete no campo docente, seja por meio do sucateamento e desvalorização da carreira, seja por meio da flexibilização das formas de contrato, como é o caso das universidades estaduais cearenses, com a política de troca de contratação de professores efetivos por substitutos. Há uma naturalização deste tipo de contratação, de tal forma que são realizadas duas seleções por ano desta natureza. Isso decorre do crescimento das seleções para substitutos que emerge após 2008, ano em que os professores efetivos obtiveram um aumento salarial decorrente da conquista, através de muitas lutas e mobilizações, do plano de cargos dos docentes das universidades estaduais cearenses. A contratação de substitutos passou a ser ainda mais atrativa economicamente para o estado.

Bosi (2006) argumenta que a precarização do trabalho não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico, mas tem implicações de natureza social, cultural e política. Ele acredita que todos esses fatores terão impacto na forma como os trabalhadores irão se organizar enquanto classe. Nas suas palavras, é preciso posicionar a questão da precarização do trabalho docente numa perspectiva mais ampliada das mudanças ocorridas nesses últimos trinta anos do mundo do trabalho, buscando-se identificar e problematizar possíveis alterações na rotina das atividades docentes (ensino, pesquisa, extensão) e não apenas as relações de contrato. Esta é uma situação historicamente vivenciada pela classe trabalhadora, prejudicada ainda mais por um cenário que coloca o trabalhador à deriva de uma lógica empresarial que, ao atingir a política educacional, escolhe baratear custos da mão de obra, com redução de direitos, rotatividade e universalização de uma situação que deveria, por lei, ser esporádica, no caso dos contratos temporários.

Contextualizando algumas particularidades da precarização dos professores substitutos na UECE, destacamos elementos encontrados em pesquisa acerca da temática, realizada em 2014⁶, com o título *Expressões do trabalho docente precarizado: discursos e práticas dos professores substitutos da UECE*, defendida por Danielle Alves, sob a orientação de Erlenia Sobral do Vale, cujos resultados ainda são vislumbrados atualmente, como a contínua contratação de substitutos com vínculos temporários.

A pesquisa revelou um perfil de substitutos jovens que estão iniciando as suas carreiras e buscam se qualificar para novos voos na docência, seja na UECE ou em outra instituição. A despeito de todos os elementos de precarização da condição temporária, a situação de trabalho nas instituições privadas ainda é pior, com regime de trabalho horista. Mes-

⁶ ALVES, D. C. **Expressões do trabalho docente precarizado: discursos e práticas dos professores substitutos da UECE**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA, Fortaleza, 2014.

mo com todo o descaso de sucessivos governos estaduais com as três universidades estaduais, elas nunca deixaram de ser uma referência, até mesmo para o mercado de trabalho.

A precarização do trabalho docente, no caso da contratação de professores substitutos, precariza também o ensino, visto que este não deve se separar da pesquisa e da extensão, e o professor nesta condição encontra mais dificuldades para realizar o tripé. A própria forma de contrato dos referidos docentes já traz, em si, um viés da precarização, pois limita sua vida na academia a um tempo de permanência na instituição de um ano, prorrogável por mais um ano. Ademais, devido ao baixo salário, obriga-se esse docente a buscar complementar a sua renda com outros trabalhos, impossibilitando ainda mais a realização do tripé universitário.

Apesar de todos os limites citados, que a condição de substituto impõe, eles buscam realizar pesquisa na instituição ou em outras com as quais possuem vínculo. Destacamos que os sujeitos pesquisados realizavam estas atividades em condições adversas, com poucas bolsas e sem redução da carga horária. Impõe-se dessa forma uma sobrecarga de trabalho que em alguns casos relatados pode chegar a uma carga horária semanal de quase 72 horas, quando se é contratado para uma jornada de quarenta horas.

Os sujeitos pesquisados tendem a compreender e sentir os reflexos do trabalho precarizado ao longo de sua trajetória docente. Inicialmente, tem-se um ideal de profissão; com o passar do tempo nessa condição, é perceptível que estes sujeitos deram ao ser substituto um viés negativo. Entretanto, quando questionados sobre as condições de precarização da instituição, os aspectos mais ressaltados diziam respeito às condições infraestruturais da UECE, não sendo abordada a sua própria condição de professor em situação precária.

A ampliação da precarização é assim revelada no salário, nas condições inferiores de trabalho, no uso rotativo da mão de obra, nas dificuldades e receios de organização política da categoria, na necessidade de complementar a renda com outros trabalhos, nas estratégias individualizadas de atuação e no *telos* de ascensão a efetivo, às vezes alheio à participação política, a exemplo da luta coletiva por concurso público e da defesa da qualidade do tripé universitário. Hoje, com o crescimento vertiginoso do ensino superior privado, fica evidente que a defesa da universidade pública pertence ao movimento docente e discente.

Este cenário de precarização atinge também os docentes efetivos. Ganhou destaque na pesquisa o fato de os professores substitutos, em sua maioria, não perceberem que seus pares docentes também estão em situação de precarização, com a constante cobrança pelo produtivismo acadêmico que abordaremos agora.

No contexto e legado do neoliberalismo, o produtivismo é um dos elementos mais significativos. A qualidade da produção passa a ser mensurada pela quantidade e por valores monetários e recursos adicionais que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição, através da concorrência de editais. Parte significativa dos recursos disponíveis é canalizada para áreas consideradas rentáveis; e parte dos materiais, como computadores, salas e recursos audiovisuais, passa a ter um uso privado e de posse de pessoas ou grupos.

Do ponto de vista ideológico, entra em cena a articulação entre competição, individualismo, voluntarismo e empreendedorismo: a produção em série de cursos de pós-graduação *lato sensu* para a complementação salarial e a aquisição de equipamentos, os serviços de extensão mercantilizados, a produção docente mensurada e classificada por critérios quantitativistas, as diferenças entre professores da graduação e os que conseguem se engajar na pós-graduação. Além desses elementos, cabe acrescentar a crescente redução do tempo de formação na pós-graduação.

Além dos aspectos do produtivismo, identificamos no cotidiano da universidade pública a busca por captar recursos, dado o insuficiente repasse destes. Legitimam-se alguns processos “silenciosos” de privatização das universidades, materializados pela gestão

via fundações e pela própria dinâmica dos grupos e dos professores inseridos em cursos pagos, projetos associados ao mercado etc. Os movimentos estudantil e docente resistem política e juridicamente (por exemplo, quando questionam as fundações via Ministério Público), expõem as questões e tecem críticas assimiladas por boa parte de professores e estudantes. A reprodução cotidiana destes processos, contudo, parece se apresentar como uma imposição, em que supostamente o que resta é a adesão (VALE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois trabalhos (ALVES, 2018; VALE, 2012) aqui utilizados como referências centrais para reflexões sobre o ensino superior indicam como nos anos 2000 se intensificaram as contradições entre resistências e reiteraões no cotidiano da universidade. Estes breves apontamentos identificam ainda que este debate da precarização passa pelo descortinamento do neoliberalismo e sua naturalização e capilaridade na realidade do mundo do trabalho e das instituições.

Neoliberalismo que assumiu recentemente no Brasil a aliança com a perspectiva protofascista. A crítica da mídia ao protofascismo que atualmente confronta a democracia no Brasil poupa a política econômica de Paulo Guedes, pois a elite nacional teve e tem interesse em suas contrarreformas previdenciária e trabalhista, que continuam a se aprofundar de várias formas, com a redução dos direitos.

Não é possível falar de precarização do trabalho sem fazer a crítica radical de todo o legado do neoliberalismo como um dos pilares centrais de sua sustentação, pois sem a mudança das leis, sem direcionar o fundo público para os interesses do mercado, não há como as empresas garantirem seus lucros a partir da retirada de direitos.

Enfrentar todos esses ataques é um grande desafio para os servidores públicos, que são o alvo das reformas materializadas com o apoio dos outros poderes no Brasil. No caso da universidade, isso atinge a natureza do trabalho docente e do desenvolvimento da ciência, que se particulariza inicialmente com políticas de incentivo à pesquisa. No caso do Brasil, o corte de verbas e bolsas por parte dos Ministérios da Educação (responsável pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Ciência e Tecnologia (responsável pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) tornou-se outro vetor de intensificação da precarização do trabalho docente, em especial para as áreas sociais e humanas.

A universidade, entretanto, em sua pluralidade de sujeitos, resiste e contribui no atual momento com o combate à proliferação do coronavírus, evidenciando fortemente sua importância social mediante várias medidas concretas de combate à pandemia, além de pesquisas que enfrentam o negacionismo presente hoje no Estado e em setores da sociedade. Mesmo quando as condições do trabalho docente vão sendo minadas, a universidade e os trabalhadores/as docentes atestam o alcance social de seu labor. É um processo que só poderá ser fortalecido à medida que a classe trabalhadora acumula forças para enfrentar a continuidade do neoliberalismo no Brasil. O Serviço Social, através de suas entidades organizativas, vem conduzindo de forma crítica e articulada com os demais setores da sociedade, uma posição pública firme contra os processos de precarização do trabalho e da formação profissional. As lutas se transformaram na única forma de manutenção das universidades, e as categorias têm sempre de permanecer alertas.

Para Alves (2018), Lúcio Alcântara e Cid Gomes trouxeram em seus planos de governo propostas para o ensino superior atreladas às necessidades de inovação tecnológica e às determinações do mercado. Advogavam também a necessidade de ampliação de vagas por meio da expansão do ensino superior privado e a predisposição para investir na educação profissional. Propunham, ainda, que as universidades buscassem outras formas de fi-

nanciamento que não a estatal. Dessa forma, abriram-se as portas para a competição de professores na captação de recursos externos, que hoje constituem uma grande fonte de financiamento nas instituições. Ambos constituem o retrato de governos que relegaram as universidades a um patamar de inferioridade diante dos recursos estatais, gerando com isso um campo inclinado à realização de movimentos e greves como a única saída encontrada na luta contínua em defesa da universidade pública.

No trabalho dissertativo foi constatado que conquistas adquiridas nos últimos anos na UECE e nas outras universidades estaduais brotaram como fruto de muita luta e, em especial, dos movimentos grevistas (ALVES, 2018).

Destacamos que todo movimento de luta e resistência pela defesa da universidade pública e gratuita é tarefa diária e urgente nos atuais tempos de intensificação do conservadorismo, de recuo da democracia e de ataque frontal aos direitos da classe trabalhadora. A organização dos trabalhadores é, assim, elemento essencial na luta em defesa da manutenção de direitos e no avanço de conquistas, tendo como horizonte a transformação radical desta sociedade. No caso da UECE, essas lutas são a garantia de sua sobrevivência.

Consideramos, portanto, que no contexto da universidade pública em geral, tal qual na UECE, vivenciamos reiteraões e resistências próprias da cotidianidade no sistema capitalista, que tem na educação um nicho mercadológico e ideológico importante para a sua reprodução. O neoliberalismo vivencia atualmente sinais significativos de esgotamento, mas ainda é forte o suficiente e pode provocar estragos no modelo de universidade. Somente as lutas sociais podem se colocar como barreiras à altura da empreitada requerida.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. C. **Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

ALVES, D. C. **Expressões do trabalho docente precarizado**: discursos e práticas dos professores substitutos da UECE. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA, Fortaleza, 2014.

ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

BOSI, A. de P. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista (1980-2005). **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1. p. 43-59, n. 38, jun. 2006.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022

CHAUI, M. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, A. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

CUNHA, L. A. **A universidade temporã o ensino superior**: da colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, fev. 1999.

MORAIS, E. de S. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. Fortaleza: Anablume, 2000.

MINTO, L. W. de. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAULA, M. de F. de. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentia* universitária**: Casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002.

VALE, E. S. do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico**: reiterações e resistências do trabalho docente na UECE. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) –Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas-CCSA, Recife, 2012.

VENÂNCIO, A. A. **O Financiamento das Universidades Estaduais**. Fortaleza: 2014.

PARTE 3
O Serviço Social na área de educação

PASSADO, PRESENTE E DESAFIOS FUTUROS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o longo caminho entre o Projeto de Lei e sua regulamentação^{*1}

*Kênia Augusta Figueiredo
Sílvia Cristina Yannoulas
Silvana Aparecida Souza*

INTRODUÇÃO

O objetivo do capítulo é recuperar historicamente a luta da categoria profissional no processo de tramitação legislativa do então Projeto de Lei n. 3.688/2000 (primeiro tópico), aprofundar sobre perspectivas dos atores envolvidos nos embates travados durante essa tramitação (segunda parte), bem como problematizar os limites e as possibilidades em relação a Lei n. 13.935/2019 – Serviço Social e Psicologia na Educação, tanto em termos da sua implantação como da sua operacionalização, considerando as atribuições de equipes multiprofissionais e de assistentes sociais na nova etapa vivenciada, uma vez aprovada a Lei que regula os serviços mencionados na educação pública (considerações finais).

A reflexão aqui desenvolvida encontra fundamento tanto na pesquisa documental sobre a atuação do Serviço Social na Educação no Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (e ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), quanto em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação - TEDis durante o debate do então Projeto de Lei 3.688/2000, e na *live* promovida pelo Gepesse no dia 25 de agosto de 2020 (link: (<https://pt-br.facebook.com/gepesse/videos/323702689043884/>)), data histórica em que foi aprovado no Senado a atual Emenda Constitucional (EC) n. 108/2020, que transformou o Fundeb em fundo permanente (BRASIL, 2020). A referida *live* do Gepesse contou com as participações da Assistente Social, Kênia Figueiredo, do SER/UnB e representando a atual gestão do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS; da Pedagoga Silvana Souza da Unioeste/Foz e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação - TEDis/UnB; e do Psicólogo Rodrigo Toledo do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo - CRP/SP, além da mediação da Assistente Social Eliana Bolorino Canteiro Martins (Gepesse/Unesp-Franca).

PRIMEIRA PARTE: A LUTA DO SERVIÇO SOCIAL PELA INSTITUCIONALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O objetivo deste tópico é recuperar historicamente a luta da categoria profissional no processo de tramitação legislativa do então Projeto de Lei n. 3.688/2000. Ele tem por fundamento a apresentação realizada por Kênia Figueiredo na *live* do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESS) em 25 de agosto de 2020.

A história sobre o papel do conjunto CFESS-CRESS² e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS na luta pela implementação da Lei n.

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.130-143

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Refere-se ao conjunto CFESS-CRESS a articulação de uma agenda política do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS junto com os Conselhos Regionais de Serviço Social - CRESS.

13.935 e o debate sobre as principais atribuições do Serviço Social na Educação nos permite parafrasear o título de um CD gravado por uma assistente social paulista Maricenne Costa que foi lançado em 1999, onde ela regravava a partir da pesquisa do historiador José Ramos Tinhorão as primeiras músicas gravadas no Brasil no início do século XX. O título é: “Como tem passado!!!” O trabalho realizado por essa dupla nos permite reconhecer que temos um passado musical glorioso e de excelente qualidade. A produção do Serviço Social em relação a Educação não é diferente. Como temos passado!!! e como temos passado? São duas abordagens que merecem ser desenvolvidas e boas de serem respondidas.

Podemos afirmar ao revisitarmos as produções publicadas pelo conjunto CFESS-CRESS nesses últimos 20 anos a existência de uma sólida construção coletiva, sendo importante reconhecer nessa oportunidade o quanto a organização coletiva foi essencial para a obtenção da aprovação da Lei n. 13.935/2019. Aliás, a construção coletiva pode ser compreendida como um princípio na categoria das assistentes sociais³, estando presente na história da profissão desde a origem, sendo importante que isso não se perca visto os tempos da individualização e até do isolamento social que remete a todos, muitas vezes, em nome da praticidade uma desfiliação uns dos outros. Sem dúvida trata-se de um processo de mais de 20 anos que se fez com base no compromisso coletivo, o que certamente não se encerra por agora⁴.

É importante lembrarmos que o Serviço Social está presente na Educação desde a sua origem nos anos de 1930, em que pese não ser uma área de destaque para o exercício profissional no desenrolar das décadas, sendo que em momentos posterior ao Movimento de Reconceituação houve uma associação entre Serviço Social e Educação mais relacionada ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho do assistente social como afirmou o prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, em 2000, na Revista Inscrita. Infelizmente em relação à dimensão educativa da profissão essa vem entrando em desuso desde os anos de 1990 como afirmou Iamamoto (2012), sendo substituída pela demanda frenética das instituições pela operacionalização gerencial e burocrática dos serviços sociais. Urge revisar a gênese da profissão bem como a produção do Movimento de Reconceituação para reconsiderarmos que a função pedagógica está na essência da profissão, em que pese o conservadorismo na origem. Destaque para as deliberações do Congresso no Chile, em 1969, onde se deliberou sobre o entendimento do papel do assistente social como um educador social numa perspectiva crítica.

Em relação a aprovação da Lei n. 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que assegura a presença do Serviço Social e da psicologia na Educação Básica é importante ressaltar o quanto foi vital para a categoria e para o país o monitoramento do conjunto CFESS-CRESS no Congresso na tramitação dos projetos de lei, bem como em atividades que propiciaram sistematizações sobre a atuação das assistentes sociais na política de Educação. O importante desse resgate histórico é que ele também nos oportuniza reconhecer o que é ter um conselho comprometido com a categoria, mas também com a qualidade de vida da população. Ou seja, um conselho gestado por assistentes sociais que imprimiram no cotidiano da entidade o projeto ético-político da profissão.

³ Nesse trabalho, optou-se expressamente por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente exercidas por mulheres, tais como: Assistente Social, Pedagoga, Professora, Psicóloga, entre outras mencionadas. Sobre a problemática da feminização das profissões e ocupações, consultar Yannoulas (2013).

⁴ Importa, na oportunidade, agradecer às companheiras e companheiros do conjunto CFESS/CRESS que estiveram nos grupos de trabalho (GT's) sobre Serviço Social e Educação ao longo desse período e na pessoa de Marylucia Mesquita, infelizmente em memória, homenageá-los. Mayrinha como carinhosamente era chamada integrou todos os GT's criados ao longo do período. Fica o registro agradecido de mais um legado deixado por essa companheira. Ao longo desse período esteve também presente, na qualidade de consultor assessorando o CFESS o prof. Ney Luiz Teixeira Almeida. Sem dúvida sua contribuição possibilitou o debate qualificado, um alinhamento de ideias e em vários momentos a interlocução com muitos/as assistentes sociais que exerciam a profissão na área, o que permitiu um diálogo com dados da realidade e não sobre a realidade.

Sobre o monitoramento no Congresso ao revisitarmos a história, ainda que rapidamente, tem-se a dimensão da dinâmica da elaboração e aprovação das leis em nosso país. Esse processo nos ensina a valorizar as leis sociais, pois, sem dúvida, elas expressam a organização dos trabalhadores, a capacidade de pressão, de articulação e perspicácia quanto ao momento histórico oportuno. Não há como deixar de refletir sobre os motivos pelos quais conquistamos a aprovação dessa lei em tempos de hegemonia do neoliberalismo e não em tempos dos governos do campo democrático popular.

Mas, vamos aos fatos. No ano 2000 foi apresentado um Projeto de Lei (PL) n. 3.688, que indicava a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais da Educação em cada Escola (BRASIL, 2000). O texto apresentava como justificativa a evasão escolar e apontava que a função do profissional de Assistência Social na escola estava voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e na comunidade. Bom, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Assistência Social é política pública que compõe a Seguridade Social. Coube ao CFESS procurar os deputados federais para esclarecer e pedir alteração. Em 2001, a deputada responsável pela relatoria da Comissão de Educação, Cultura e desporto justificou a importância do PL, pois as assistentes sociais são dotadas de técnicas advindas do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade⁵. É bom dizer que entre 2002/2003 começam a dar entrada outros projetos que tratavam da presença das psicólogas na Educação. Em 2005, na comissão de Educação e Cultura a deputada relatora⁶ apensa ao projeto inicial de 2000 cerca de outros oito projetos e propõe uma nova redação que também não atendeu as expectativas pois previa que atendimento aos educandos fosse feito por profissionais de saúde por meio do SUS e pela política nacional de Assistência Social⁷.

De acordo com a relatora na estrutura educacional brasileira, o acompanhamento do processo de desenvolvimento integral dos alunos, em colaboração com os professores e as famílias é atribuição dos profissionais da educação no desempenho das funções de suporte pedagógico direto à docência, em especial, dos orientadores educacionais. Portanto, não seria adequada a inclusão de assistentes sociais e psicólogos entre os profissionais da educação, os quais correspondem aos habilitados para o exercício da docência ou das funções de suporte pedagógico direto à docência, aí compreendidas as atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 62 e 64 (ver SCHEIBE, AGUIAR; 1999).

Ainda para a deputada, psicólogos e assistentes sociais são profissões estruturadas, com área de atuação mais abrangente do que o sistema educacional. Sua presença na educação básica consiste em uma especialização, mas não os transforma em profissionais da educação. Da mesma forma que um pedagogo pode atuar em instituições não educacionais – empresas e órgãos públicos – sem deixar de constituir-se em profissional da educação. É importante revisar esses argumentos uma vez que apenas quinze anos nos separam deles e provavelmente ainda pairam como orientação a outros sujeitos em que pese no momento a aprovação da lei.

⁵ Importa esclarecer à/ao leitor(a) que o Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade foram criticados em suas proposições teórico-metodológica, sendo superados a partir da leitura realizada pelo Movimento de Reconceituação, iniciado no ano de 1965 pelo Serviço Social. Portanto, essas modalidades, bem como seus aportes teórico-metodológico não são referências no Serviço Social desde a segunda metade do século XX.

⁶ Projeto de Lei n. 3.688, de 2000, dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação de cada escola. (Apensados o PL n. 837/2003, e os apensos deste, os PL n. 1.497/2003, n. 1.674/2003, n. 2.513/2003, n. 2.855/2004, n. 3.154/2004 e n. 3.613/2004 e o PL n. 1.031/2003 e seu apenso PL n. 4.738/2004).

⁷ A Política Nacional de Assistência Social - PNAS foi aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS em outubro de 2004 e a Norma Operacional Básica – NOB SUAS em julho de 2005 (BRASIL, 2005). Importa esclarecer que nesses documentos estão contidos o conceito, a estrutura e o funcionamento do Suas - Sistema Único de Assistência Social, sendo, portanto, a justificativa anterior ao novo ordenamento que se orienta a política de Assistência Social.

Ainda que a relatoria tenha apresentado uma justificativa em muitos aspectos questionáveis do ponto de vista do conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e dos representantes da Psicologia⁸ o PL continuou sua tramitação não considerando a inclusão dos profissionais, psicólogos e assistentes sociais na Educação, sendo aprovado em 2007, seguindo assim para o Senado como PL060/2007 onde finalmente em 2010 em turno suplementar foi aprovado. Importa destacar a articulação feita com o Senador Flávio Arns quando no trabalho de apreciação na Comissão de Assuntos Sociais do Senado - CAS. Lá as entidades tiveram a oportunidade de prestar os esclarecimentos o que fez com que o senador acatasse os argumentos e apresentasse um substitutivo que teve aprovação naquela comissão. O substitutivo estabeleceu a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e serviço social nas escolas de educação básica da rede pública, desfazendo assim o engano contido no PL advindo da Câmara Federal que propunha a presença de atendimento aos educandos por profissionais de saúde pelo Sistema único de Saúde – SUS (Lei n. 8.080/1990) e por profissionais da assistência social via Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Lei n. 12.435/2011).

Em decorrência dessas alterações o projeto retornou à Câmara Federal reiniciando a tramitação nas Comissões de Seguridade Social e Família (CSSF), de Educação (CE) e Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Nesse período de tramitação do PL, houve comparecimento do CFESS, do CRESS-DF, da ABEPSS, de professoras e alunas do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília às sessões das comissões quando a matéria foi votada. Moções de apoio ao Projeto de Lei foram aprovadas nos Encontros Nacionais do conjunto CFESS/CRESS, bem como no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, em 2010, em Brasília, o PL foi tema do ato político realizado no eixo Monumental em direção ao Congresso Nacional. Ao longo dos anos, com desacordos e acordos ou equilíbrios temporários, muitas articulações das entidades de representação das assistentes sociais foram realizadas, incluindo a ABEPSS, todas as entidades de representação das psicólogas. Abordaremos com maiores detalhes o conjunto das articulações realizadas nos próximos tópicos.

A partir de julho de 2015, o PL ficou pronto para ser incluído na ordem do dia (pauta) de votação do Plenário da Câmara de Deputados. Mas, ainda não foi dessa vez apesar dos apoios. Estava em questão a fonte de recursos que iria garantir o pagamento desses trabalhadores. Nesse período o CFESS contratou inclusive para a elaboração de Nota Técnica sobre os impactos orçamentários relacionados à aprovação da Lei o professor Evilásio Salvador, da Universidade de Brasília (SALVADOR, 2019).

Paralelamente, em julho de 2015 tiveram início as discussões sobre a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como um instrumento permanente de financiamento da educação básica pública com a possibilidade de incluir na folha de pagamento psicólogos e assistentes sociais (BRASIL, 2020). A questão sobre a fonte de recursos financeiros para o pagamento de pessoal é significativa à medida que ela induziu a viabilidade da aprovação da Lei, daí a luta pela aprovação da nova lei que torna o Fundeb permanente cresceu em importância por ser ela a condição real para se concretizar a presença das psicólogas e assistentes sociais na Educação.

Com essa rápida passagem histórica consideramos que o CFESS teve um papel fundamental nesse processo, sendo os assessores e o corpo técnico fundamentais para uma luta tão longa, mas importante e necessária

⁸ A partir do momento em que os PL's foram apensados o Conjunto CFESS-CRESS se uniu às várias representações da Psicologia na luta pela conquista da lei (ver CFP, 2019). Sejam: Conselho Federal de Psicologia (CFP); Conselhos Regionais de Psicologia – CRPs; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE; Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e a Federação Nacional de Psicólogos – FENAPSI.

No entanto, o trabalho do conjunto CFESS-CRESS não se encerrou e nem se encerra na articulação política. Outra dimensão importante a ser considerada tem relação com a estruturação de conhecimentos no sentido de qualificar a categoria para a intervenção profissional na Educação. Desde 2001, o conjunto CFESS/CRESS realizou pesquisas bibliográficas e documentais, ouviu assistentes sociais que atuavam na área da Educação (ALMEIDA, 2004 e 2007), emitiu parecer jurídico, realizou seminários estaduais/regionais e um Seminário Nacional sobre o Serviço Social na Educação (2012) e outro evento nacional sobre o Trabalho do Serviço Social na Assistência Estudantil (2018), eventos sempre acompanhados de discussão em torno de conteúdos reflexivos, visando elaborar de maneira colaborativa algumas orientações para a atuação do Serviço Social nos diferentes níveis educacionais. Destacamos entre eles três produções: Serviço Social na Educação (Gestão CFESS Brasil mostra a sua cara – 2001, ver CFESS, 2001); Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (Gestão CFESS Atitude Crítica - junho 2011, ver CFESS, 2011) e Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de Educação (Gestão CFESS Tempo de luta e Resistência – 2013, ver CFESS, 2013).

Em 2012, por exemplo, o tema das comemorações do dia do/a Assistente Social no Brasil foi: "Serviço social de olhos abertos para a Educação: ensino público e de qualidade é direito de todos/as". O tema do Dia do/a Assistente Social é definido no Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, que ocorre anualmente e é o maior espaço deliberativo da categoria, reunindo assistentes sociais representantes de todas as regiões do país. A escolha de um mote voltado para a questão Educação é resultado do trabalho do conjunto ao longo do período de tramitação do Projeto de Lei, intensificados pela promoção da campanha "Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação a distância em Serviço Social" (lançada em 2011 e suspensa por determinação judicial); pela participação na mobilização nacional "Pelos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação"; e pela realização de seminários estaduais e nacional de Serviço Social na Educação ao longo desse ano de 2012 (CFESS, 2012b).

A releitura desses materiais indica que o ponto de partida sustentado ao longo dos tempos foi a compreensão da Educação não de forma isolada, mas inscrita na totalidade da dinâmica do capitalismo e nas particularidades deste para países como o nosso. Desde as primeiras análises de aproximação do Serviço Social junto a Educação está presente a compreensão da "[...] posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização." (ALMEIDA, 2000, p. 20), e da influência do Banco Mundial e de outros organismos financeiros internacionais na organização da vida social na sociedade contemporânea, sendo a aprovação da LDB em 1996 considerada um marco nas mudanças que começaram a ser gestadas, em que pese não se esgotarem nessa lei (BRASIL, 1996a).

Outro aspecto presente nas análises é a compreensão da "[...] função social da escola e a educação como um direito social." (CFESS, 2011, p. 9). Importa considerar que nesse período era recente a aprovação da Constituição Federal de 1988. Portanto, além dos interesses do capital estava também em presença as forças da sociedade que requeriam uma maior intervenção do Estado por meio da garantia dos direitos sociais. Essa dinâmica propiciou uma ampliação do conceito de Educação e das possibilidades de desenvolvimento de programas e ações educacionais. Vale lembrar que nesse esteio histórico tivemos a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e da LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social, além da experiência do Distrito Federal e Belo Horizonte com o Programa Bolsa Escola⁹.

⁹ Tratou-se de programas de transferência de renda para famílias de baixa renda com crianças na educação básica na década de 1990, nas gestões de Patrus Ananias (Prefeito de Belo Horizonte – 1993-1996) e Cristovam Buarque (Distrito Federal – 1995-1998).

De acordo com Almeida (2000) a aproximação das assistentes sociais da educação não se deu primeiramente em decorrência da contratação, mas pela interfase com outras políticas setoriais que propiciavam essa relação uma vez que temas como trabalho infanto-juvenil, sexualidade, drogas, a violência, a cultura, lazer na adolescência, família, cidadania estavam na agenda desses profissionais, mas para as escolas e profissionais de ensino estavam distantes. O que vai se vendo é que nessa lacuna “[...] diversos assistentes sociais vêm atuando, com projetos que reorientam o foco de suas intervenções dentro dos estabelecimentos nos quais se inserem ou mediante projetos de assessoria.” (ALMEIDA, 2000, p. 23).

É claro que de lá para cá ocorreram alterações na inserção do assistente social na Educação. Estas podem ser conhecidas a partir inclusive do volume de trabalhos sobre o tema tanto no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais quanto no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS. Uma das áreas que gerou essa inserção diz respeito a assistência estudantil. Merece destaque a realização do Seminário Nacional “O Trabalho do/a Assistente Social na Assistência Estudantil”, realizado em 2018 na cidade de Cuiabá - MT, pelo conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social -ENESSO, e o seu conteúdo pode ser conferido na íntegra no YouTube¹⁰.

Enfim, com base no método dialético o último texto produzido pelo conjunto CFESS/CRESS sobre o assunto sintetiza que

[...] a Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. [...] A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS, 2013, p. 19).

Outra abordagem comum aos documentos ao longo desse período se ancora no reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional o que pressupõe compreender como as expressões da questão social se expressam no cotidiano profissional e especificamente como elas se manifestam na escola. É bom recobrar a celebre afirmação de Yamamoto (2009, p. 343) sobre

[...] a ampliação exponencial das desigualdades de classe, densas de disparidades de gênero, etnia, geração e desigual distribuição territorial radicaliza a questão social em suas múltiplas expressões coletivas inscritas na vida dos sujeitos, densa de tensões entre o consentimento e rebeldia.

E é exatamente nessa relação que se inserem nossas competências e atribuições. E sobre isso foi produzido um parecer pela assessora jurídica do CFESS, Parecer Jurídico CFESS No 23/2000 elaborado da Dra. Silvia Terra¹¹. O parecer, ancorado na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n. 8.662/1993) e no Código de Ética profissional de 1993 (CEP), aproxima a competência profissional das assistentes sociais com os valores éticos que orientam o exercício profissional. Vale lembrar que de acordo com Yamamoto (2012, p. 16) as competências “[...] expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MI-D8aciyA4>. Acesso em: 06 out. 2020.

¹¹ Esse importante parecer jurídico da Dra. Silvia Terra – assessora jurídica do CFESS encontra-se anexo ao documento “Serviço Social na Educação” publicado pela Gestão CFESS Brasil mostra a sua cara (CFESS, 2001).

concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais.” e atribuições se referem “[...] às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas.”.

Outros documentos posteriores vão dizer que é importante reconhecer que as atribuições e competências do Serviço Social, sejam aquelas realizadas na Educação ou em qualquer outro espaço sócio ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CFESS, 2012a), na Lei de Regulamentação da Profissão, Lei n. 8.662/1993 (BRASIL, 1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996; e BRASIL, 1996b), uma vez que neles estão presentes os fundamentos do projeto ético-político profissional hegemônico no Serviço Social brasileiro, gestado ao final dos anos 1970.

Em resumo, importa considerar, sem a pretensão de esgotar o debate sobre as principais atribuições do Serviço Social na Educação ou os principais princípios e método que nortearam o debate ao longo desses 20 anos que compete às assistentes sociais a apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; fazer análise do movimento histórico da sociedade brasileira, percebendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, buscando intervir dentro das possibilidades de ação contidas na realidade; identificar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado como apontou o documento da ABEPSS (ABEPSS, 1996).

Essa rápida imersão na produção coletiva do conjunto CFESS/CRESS aponta sobre o quanto é fundamental, potente e necessário o projeto de trabalho profissional uma vez que é por meio dele que se dá o sentido teleológico para o trabalho profissional, permitindo identificar o que compete ao exercício profissional, fugindo das improvisações, colaborando para definir e balizar as particularidades da profissão na divisão sócio técnica do trabalho em relação ao trabalho com outros profissionais e com a própria instituição – o que serve inclusive como um elemento presente para as negociações, além de ser um ponto de agregação da população demandatária como aponta o Código de Ética Profissional no artigo 5º, sobre viabilizar e estimular a participação dos usuários, exercendo assim a função pedagógica do assistente social (CFESS, 2012a). Nesse sentido é possível exercer a profissão, contribuindo para democratizar as informações e acessos às políticas públicas, fortalecendo a conquista de direitos e o exercício da cidadania.

SEGUNDA PARTE: ENTRAVES E DIVERGÊNCIAS NOS PROCESSOS LEGISLATIVOS NO CONGRESSO NACIONAL

O propósito deste tópico é o de aprofundar sobre perspectivas dos atores envolvidos nos embates travados durante essa tramitação. Ele encontra fundamento em pesquisa realizada pelo Grupo TEDiS/UnB, apresentada por Silvana Souza na mencionada *live* promovida pelo GEPESSE em 25 de agosto de 2020¹².

A pesquisa abordou entre outros assuntos relativos ao Serviço Social na Educação os embates e divergências nos momentos mais álgidos do debate parlamentar em torno do Projeto de Lei, e permite mapear as dificuldades de composição do novo processo de tra-

¹² Detalhes sobre a pesquisa, realizada pelo Grupo TEDiS com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, podem ser consultados no livro coordenado por Yannoulas (2017). Especialmente para o assunto em pauta neste tópico do texto, destacamos o capítulo 5 da segunda parte do livro, páginas 155-196, intitulado “Equipes Profissionais na Educação Básica Brasileira: Entraves e Divergências nos Processos Legislativos”, elaborado por: Silvia Cristina Yannoulas, Silvana Aparecida Souza, Steli Larissa Lima Ferreira Rios e Kelma Jacqueline Soares.

balho para as equipes multiprofissionais (YANNOULAS, OLIVEIRA, SOARES; 2016), bem como vislumbrar potenciais entraves em projetos legislativos nas diferentes unidades da federação, visando implementação da Lei n. 13.935/2019. O documento que ficou conhecido como Carta Aberta da Undime (UNDIME, 2013), tinha assinatura de diversos órgãos gestores da política educacional e também de uma organização de trabalhadoras e trabalhadores da educação. O estranhamento inicial mais latente ao ler a carta parecia ser para muitos: afinal, qual fator unificaria segmentos com interesses por vezes tão distintos?

Uma possível hipótese ou explicação da qual já se tratava tanto na pesquisa quanto na área do serviço social, era a possível falta de conhecimento suficiente pelos gestores e gestoras da educação e da sociedade em geral, das experiências internacionais e nacionais espalhadas pelo Brasil afora, nas redes municipais, estaduais, do Distrito Federal ou federal, de existência e atuação de equipes multiprofissionais na Educação Básica e Ensino Superior. Acerca desse mesmo aspecto, percebe-se também que ainda há resquícios de uma visão equivocada, restrita e até um tanto ultrapassada da função do Serviço Social e da Psicologia na escola e na sociedade. Poderíamos chamar essa questão de ordem de divulgação, conhecimento e consciência.

Uma segunda hipótese, que se somava à primeira, parece ser uma questão de limitação de recursos financeiros disponíveis para atender a demanda da oferta de Educação Básica de qualidade no Brasil, tanto que sequer a lei do Piso Salarial Docente foi completamente implantada no Brasil, inclusive até o momento¹³. Nesse sentido, é preciso lembrar que historicamente a união não tem cumprido suficientemente com o pacto federativo constitucional, no que diz respeito ao regime de colaboração e à sua função supletiva e redistributiva na oferta da Educação Básica, inclusive criando repetidas vezes novas despesas educacionais para estados e municípios, sem que sua contrapartida seja proporcional. Some-se a isso o fato de que é sabido que, proporcionalmente, a união está obrigada a um limite constitucional menor de gastos vinculados com a educação, do que estados e municípios, havendo ainda o agravante de que a união nunca cumpriu esse limite, ao passo que possui mecanismos para obrigar que estados e municípios o cumpram.¹⁴

Ainda nesse sentido, houve o aumento de um ano de educação obrigatória no Brasil na esfera municipal. Ou seja, esta passou de 8 anos do Ensino Fundamental, quando da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), para 9 anos quando da aprovação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006). Alguns anos mais tarde, por meio da Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), novamente a educação obrigatória foi ampliada, passando a corresponder a um período de idade da criança ou adolescente e não mais a um *quantum* de anos escolares, qual seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Em apenas 21 anos, o Brasil ampliou então, de 8 para 13 anos de educação obrigatória, o que significa quase o dobro do que se tinha em 1988. Observe-se que esse acréscimo de responsabilidade foi integralmente nas etapas de escolarização cuja obrigação legal da oferta está a cargo dos municípios ou dos estados,

¹³ Proposta pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, a Lei n. 11.738 que institui o Piso Salarial Profissional do Magistério Público da Educação Básica, foi aprovada à época em regime de urgência pelo legislativo, apesar da forte oposição da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e da Confederação Nacional dos Municípios. Após isso, os então governadores dos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, ingressaram com uma Ação de Inconstitucionalidade (ADIN N.º 4167) contra a referida lei, alegando que a união estava criando responsabilidade financeira e administrativa para estados e municípios. A ADIN tramitou até 2011, quando foi “derrubada” pelo STF. Mas, esse fato mostra a resistência e a contrariedade dos governantes municipais e estaduais do Brasil, com a criação em nível federal de novos elementos de despesas para as esferas de governo que eles representam.

¹⁴ Segundo a Constituição Federal, estado e municípios devem gastar no mínimo 25% e a união 18%, da receita líquida de impostos, em educação (BRASIL, 1988).

nada sendo da união¹⁵, que é responsável constitucional pelo ensino superior¹⁶.

Note-se que não se está alegando que a expansão da educação obrigatória é errada. Pelo contrário, trata-se de decisão acertadíssima. O que se está tentando explicar aqui, é que esses fatos explicam de certa forma, a resistência já histórica de órgãos que congregam gestores municipais e estaduais a qualquer lei federal que eles interpretem como criação de “aumento de despesas” pela união às esferas que eles são responsáveis como gestores.

Ao mesmo tempo, uma parte mais conservadora em termos político-sociais, dos gestores municipais e estaduais, tem alegado que 25% de vinculação da arrecadação das transferências e impostos para a educação, seria um índice muito alto, lutando estes gestores de diversas formas para reduzir esse índice de vinculação de receita ou mesmo que se extinga por completo tal vinculação, deixando-os livres para gastar os recursos arrecadados da forma como bem entenderem. Essa linha neoliberal tem encontrado eco no atual governo federal.

Outro fenômeno que tem ocorrido nesse mesmo sentido, é que muitas vezes, as novas fontes de arrecadação que têm sido criadas em nível municipal e estadual no Brasil, têm sido predominantemente na forma de Taxas e Contribuições de Melhoria, justamente para fugir da vinculação de receita à educação, que se refere especificamente a impostos. Chamaria esse conjunto dessa segunda questão, de fatores de ordem econômica.

Uma terceira questão diz respeito a fatores de ordem técnica, pois, à primeira vista, pode parecer que a legislação educacional brasileira, ao definir que tipo de despesas de pessoal podem ser pagas com o Fundeb, não permitiria que Assistentes Sociais e Psicólogas, possam ser integradas diretamente ao Sistema Educacional Brasileiro, por não terem formação pedagógica.

A esse respeito, as experiências de diversos municípios espalhados pelo país são esclarecedoras, pois já possuem esses profissionais na rede escolar há muito tempo (ver, entre outras pesquisas realizadas, MARTINS; 2012). E a forma como conseguiram solucionar esse aparente empecilho técnico, foi incluir essas funções no Plano de Carreira ou de Cargos e Salários da Educação. Dessa forma, os salários das profissionais dessas funções são pagos com recursos do Fundeb, considerando também, que a maioria dos cursos de graduação de Serviço Social e Psicologia já possuem em seus respectivos currículos, disciplinas que abordam a área da educação.

Parece haver ainda uma quarta questão, que diz respeito à prioridade política, pois o aumento de investimento em educação e na área social em geral, não tem se demonstrado como prioridade, sobretudo para os governos que assumiram o país a partir de 2016. Isso ocorre pois, sob a lógica da liberdade de mercado, que orienta tais governos, a prioridade é atender o mercado, não havendo interesse que o poder público invista ainda mais na formação humana, pretendendo deixar esse setor o mais aberto possível para a iniciativa privada. Prova disso é a Emenda Constitucional n. 095, aprovada no governo de Michel Temer (BRASIL, 2016).

Para fazer frente às divergências, contrariedade ou alegadas dificuldades contra a efetivação em termos nacionais da Lei n. 13.935 (BRASIL, 2019), além da nossa organização, que já tem sido feita pelos órgãos de classe tanto do Serviço Social quanto da Psicologia, precisamos fomentar ainda mais estudos e pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre as experiências já existentes de equipes multiprofissionais na Educação Básica brasileira; Incluir disciplinas

¹⁵ A Constituição Federal define em seu Artigo 211, § 2.º que “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil.”; §3.º que “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.” (BRASIL, 1988).

¹⁶ As exceções a essa regra são os Institutos Federais, que ofertam Ensino Médio, mas estão a cargo da União. Também há exceções estaduais e até municipais que mantêm redes de ensino superior. Mas as exceções devem ser lembradas como minoritárias.

que abordem “a questão social” e as políticas sociais nas licenciaturas (cursos de formação de futuras professoras de educação básica); e ampliar as disciplinas sobre educação, nos cursos de serviço social e psicologia. Promover aproximações entre as áreas, produções e profissionais, da educação, do serviço social e da psicologia, tais como *lives*, eventos, publicações como esta, dentre tantas outras iniciativas possíveis e passíveis dessas aproximações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA LEI N. 13.935/2019 – SERVIÇO SOCIAL E PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Queremos, por fim, problematizar os limites e as possibilidades em relação a Lei n. 13.935 (BRASIL, 2019) – que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, tanto em termos da sua implantação como da sua operacionalização, considerando as atribuições de equipes multiprofissionais e de assistentes sociais na nova etapa vivenciada, uma vez aprovada a Lei que regula os serviços mencionados na educação pública.

É importante abordar aqui primeiramente o trabalho da articulação de entidades representativas do Serviço Social e da Psicologia, que já estavam trabalhando no Congresso Nacional pela aprovação do projeto de lei antes de dezembro de 2019, e que atualmente estão trabalhando conjuntamente para a implementação em várias frentes: Conselho Federal de Serviço Social, Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, e Federação Nacional dos Psicólogos - FENAPSI.

Uma das frentes inclui inúmeras reuniões e audiências com os gestores da política da educação e outros atores estratégicos importantes tais como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (que felizmente tem uma direção nova atualmente), o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE, o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, a Articulação Brasileira de Municípios - ABM, a Frente Nacional de Prefeitos - FNP, visando discutir uma proposta de regulamentação da Lei n. 13.935 (BRASIL, 2019). Também houve audiências com autoridades do Governo Federal (Departamento de Regulação da Educação Básica do Ministério da Educação antes do veto presidencial à Lei, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação após sanção da lei, Casa Civil da Presidência da República entre outros), não tão bem-sucedidas pela atual conjuntura política.

Outra frente foi uma atuação enfática durante os processos de deliberação da (EC)n.108/2020, visando a transformação do Fundeb em fundo contábil permanente garantido constitucionalmente. A EC também eleva a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável por transferir a complementação da União do Fundeb para as unidades da federação, vem acompanhando de perto as discussões para que seja possível implementar as alterações necessárias para operacionalizar as novas regras do fundo.

Finalmente, outra dessas frentes consiste num processo de “alinhamento” das entidades federais com os conselhos regionais de Serviço Social e Psicologia (CRESS e CRPs), no sentido de orientar uma atuação convergente. Nesse contexto, foi elaborada uma cartilha para subsidiar a atuação das equipes multiprofissionais, que contém uma proposta de minuta de lei estadual/municipal, e que está prestes a ser lançada. Nessa minuta são colocadas questões tais como: contratação das profissionais, as atribuições das equipes, e as atribuições específicas de cada profissional conforme a lei que regulamenta o exercício dessas

profissões. Também está programada uma ação específica de capacitação de conselheiros e conselheiras.

A realidade atual continua a ser de pouco conhecimento entre as categorias profissionais e ocupacionais que entrarão em diálogo durante a implementação da nova lei. Os estranhamentos entre essas e esses sujeitos podem nos levar a incomunicação e inoperância, ou podem nos impulsionar a “traduzir” peculiaridades e especificidades profissionais e disciplinares, repensar nossas práticas profissionais disciplinares sem as cristalizar no que “historicamente era”, para conjuntamente, dialogar, “negociar” e construir uma nova realidade multiprofissional, à maneira colocada por várias autoras (ver exemplo sobre relação entre profissionais da saúde e cientistas sociais em FLEISCHER; SCHUCH, 2010), sem perder o rumo do nosso compromisso ou responsabilidade ética fundamental: garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada. Para tanto, é imprescindível ter coragem e enfrentar eventuais paradoxos ou confrontos profissionais, para construir um processo de trabalho que supere somatórias de esforços individuais realizados pelos profissionais de cada área disciplinar (SOUZA, YANNOULAS; 2016, e YANNOULAS, SOUZA; 2016).

De alguma maneira, entendemos que é necessário continuar mapeando e dialogando em torno à natureza das divergências e embates, tratada na segunda parte deste capítulo e aprofundar na necessidade de, a partir das experiências existentes, redefinir os desafios a enfrentar. Por exemplo, no que diz respeito às divergências ou empecilhos de ordem político-econômica, analisar detalhadamente o custo e a legislação pertinente para viabilizar a contratação das profissionais, e recuperar e aprofundar o debate em torno da contratação das equipes por escolas ou por redes ou grupos de escolas. Já no caso dos limites de ordem técnico-pedagógicos, batalhar em prol da necessidade de qualificação profissional específica para atuar na educação, conforme consta na legislação que regula o trabalho docente, incluindo disciplinas específicas de caráter obrigatório na formação das futuras profissionais de serviço social e psicologia.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 6, p. 19-24, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2004.

ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, **Anais** [...]. Belo Horizonte, maio de 2007, páginas 1-16. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm . Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.** Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2020

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004.** Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-59-09>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a CF para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS/Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/figue/Desktop/SS%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](file:///C:/Users/figue/Desktop/SS%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

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

CFESS. **Parabéns Assistente Social!** Brasília: CFESS, 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/776> Acesso em: 10 set. 2020.

CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

CFP. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, 2019, segunda edição revisada. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Orgs.). **Ética e Regulamentação na Pesquisa Antropológica**. Brasília: Editora da Unb – Letras Livres, 2010.

IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e trabalho do Assistente Social na Atualidade. **CFESS - Atribuições Privativas do(a) Assistente Social em Questão**, Brasília, p. 33-74, 2012, primeira edição ampliada. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, Brasília, p. 342-375, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/iamamoto-201804131241048556780.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social** – Elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=59654. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de. (orgs.). *In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E V FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL*, , 2019, Franca. **Anais [...]**. Franca: UNESP – FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

SALVADOR, E. da S. **Nota Técnica Cfess: Impactos Orçamentários Relacionados à Aprovação do PL N. 3688/2000.**

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> . Acesso em: 07 out. 2020.

SOUZA, S. A.; YANNOULAS, S. C. Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília, v. 1, p. 74-81, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31208>. Acesso em: 07 out. 2020.

UNDIME. Carta aberta - entidades se posicionam sobre o PL 3688/2000. 10 de julho de 2013. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/carta-aberta-entidades-se-posicionam-sobre-o-pl-3688-2000>. Acesso em: 18 abr. 2016.

YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras** – Análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Liberlivro, 2013. Disponível em: <http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

YANNOULAS, S. C. (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEdis**. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D_Rh4nFwL46FyjZcL-SiuwWkuhvFOIBC/view. Acesso em: 10 set. 2020.

YANNOULAS, S. C.; OLIVEIRA, A. P. M.; SOARES, K. J. Processos de Trabalho na Escola e na Política Educacional – Um Assunto Multiprofissional *In*: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDESTRADO, 2016, México. **Anais [...]**. México: Redestrado, 2016. p.1–1. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/. Acesso em: 10 set. 2020.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. A. Equipes escolares: Multidisciplina e intersectorialidade. **Revista del IIICE**, Buenos Aires, v. 39, p. 99-114, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em: 10 set. 2020.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. A.; SOARES, K. J. Implantação de Equipes Multiprofissionais na Educação Básica do Brasil: Entraves e Divergências no Processo Legislativo *In*: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDESTRADO, 2018, Lima. **Anais [...]**. Lima, 2018. p. 1-14. Disponível em: <http://bit.ly/36o4PcQ> . Acesso em: 10 set. 2020.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL^{*1}

Silvia Regina Silveira

INTRODUÇÃO

As significativas transformações ocorridas no Brasil a partir de 1988 impactarão na operacionalização da Política Pública de Educação, pois, se de um lado, temos a consolidação dos direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), com a regulamentação da educação, enquanto direito social, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de outro se observa a adoção da perspectiva neoliberal na gestão do Estado, iniciada na década de 90, reiterada no ano de 2016, a partir do Golpe de Estado, e cancelada no ano de 2018, com a eleição de um governo de extrema direita e seu pacote de ajustes neoliberais, representando o desmonte dos direitos sociais, retrocesso na gestão das políticas sociais e nos espaços de construção coletiva.

As ações governamentais para a universalização da educação, desde a Educação Infantil, até a Educação Superior, desencadearão no interior da profissão de Serviço Social discussões acerca da educação, enquanto locus do trabalho do assistente social visto a emergência da inserção profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais ligados à educação a partir da década de 90 (SILVEIRA, 2013). Cabe salientar que tal inserção é datada desde a origem da profissão no Brasil – década de 30 – (CFESS, 2011).

No entanto, será a partir das mudanças no marco regulatório da Política de Educação, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que este campo de atuação profissional começa a ser discutido pelos órgãos de representação da categoria profissional, visto a crescente inserção profissional nesses novos espaços de trabalho ligados a educação, bem como a mobilização da categoria profissional, por aproximadamente duas décadas, para a implementação da Política de Educação como espaço de atuação profissional reconhecido por lei, levando a aprovação da Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Situação que sinaliza para o Serviço Social a necessidade da construção de conhecimento crítico desta realidade no que tange as estratégias para sua implementação pelo poder executivo, perpassando por questões orçamentárias, bem como pela discussão do trabalho profissional nesta estratégica política pública em tempos de desmonte do Estado.

O presente artigo se propõe a discutir a educação como locus do trabalho profissional, para tanto, a reflexão contida no mesmo está dividida em duas partes: a primeira abordará o lugar que a educação ocupa na sociedade classes, bem como os projetos de educação em disputa na operacionalização da política, devendo o assistente social ter clareza sobre a concepção de educação ligada ao Projeto Profissional e na defesa dos interesses da classe trabalhadora. O segundo ponto abordará o trabalho profissional na Política Pública de Educação Básica, tendo como pano de fundo a experiência profissional enquanto assistente social inserida na política desde 2004.

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.144-156

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

A garantia do direito à educação no Brasil está estritamente ligada às influências dos acordos firmados com órgãos e/ou organizações internacionais, aspecto que vai influenciar as legislações nacionais, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que trazem ao cenário nacional a discussão sobre a universalização e a obrigatoriedade da Educação. Fator que desencadeará o processo de aceleração da oferta de vagas nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional. Baseado nisso, podemos destacar como forte contradição presente na Política de Educação no Brasil e que carrega a historicidade do surgimento da mesma no país, é de que as ações de expansão do acesso à educação, objeto das lutas sociais e da conquista da educação como direito social e dever do Estado, expressa e regulamentada por Lei, disputam com a oferta de uma educação escolar ligada aos interesses da classe dominante que se utiliza de um discurso de universalização e de democratização da educação para materializar o projeto de educação burguesa na medida em que legitima o Brasil enquanto país de capitalismo dependente ao mercado mundial e as diretrizes neoliberais ditadas pelos organismos internacionais. Ou seja, se por um lado, as ações empenhadas, a partir de lutas e tensões sociais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, beneficiarão a população que terá acesso à escola e a programas que buscam a manutenção e o desenvolvimento da educação, por outro, tais ações estão vinculadas às exigências dos organismos internacionais em elevar os índices da educação, o que corrobora para a manutenção do Brasil no lugar que ocupa na economia mundial, enquanto país capitalista dependente.

O que vivenciamos no Brasil a partir da década de 90 é uma forte expansão do acesso, trazendo para o âmbito escolar segmentos da classe trabalhadora até então à margem deste direito. O aumento da cobertura da educação escolarizada, ou seja, a expansão quantitativa de matrículas no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), potencializada no governo de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT), através da criação de leis e programas com foco na ampliação da oferta, levou a alocação de recursos públicos à iniciativa privada para garantia da universalização do acesso, bem como a construção de escolas infantis, Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e de Universidades Federais, principalmente no interior dos estados brasileiros. Porém, tais programas e projetos não conseguem ir além de ações de ampliação do acesso e da permanência, deixando as condições que este acesso e esta permanência se processam na realidade social em segundo plano.

A democratização da educação e a universalização do acesso à escola (a faixa etária obrigatória), de acordo com Fernandes (1966) são coisas distintas. Para o autor, a democratização da educação diz respeito à distribuição equitativa das oportunidades educacionais.

[...] a democratização do ensino traduz uma nova avaliação social do homem, da natureza e de sua importância para a sociedade. Na base do processo se acha uma ordem social que se inspira na crença da igualdade social e se funda (ou deve fundar-se) em mecanismos igualitários de organização do poder. [...] Em suma, a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto como fator para seu aperfeiçoamento (FERNANDES, 1966, p. 124).

As ações de ampliação do acesso se materializam através de um projeto burguês de educação, pensado e estruturado para atender a elite brasileira (FERNANDES, 1966), não havendo uma discussão e uma reorganização de um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora, que passa a acessar a política, mas que ainda assim está à mar-

gem dela. A universalização do acesso à escolarização obrigatória está longe de ser considerada a democratização da educação. Visto que, para ocorrer, as bases que fundamentam a educação no Brasil devem ser transformadas. A maneira como a educação se processa no país, pensada para uma elite e não para o povo, irá, por mais que sua cobertura seja ampliada aos diferentes segmentos da classe trabalhadora, continuar a servir aos interesses do Estado Burguês.

Contraditoriamente, o modelo de educação burguesa, pensada para as elites, como destaca Fernandes (1966), tem através do tensionamento proporcionado pela inserção do povo, ou seja, pelo acesso dos diferentes segmentos da população a este direito social – como, por exemplo, o público alvo das ações afirmativas e da Lei de Cotas (Lei Federal n. 12.711/2012), expressando importantes conquistas das lutas sociais desses públicos –, a disputa de espaço, a luta pelo respeito à diversidade e a busca pelo atendimento de suas necessidades no âmbito educacional. Aspectos que movimentam a operacionalização da Política de Educação, através do tensionamento inerente aos projetos em disputa que fomentarão a necessidade de mudanças, deixando muitas vezes a educação em uma encruzilhada que se pauta ora por forças inovadoras, ora por forças conservadoras.

No entanto, por compreendermos as contradições da realidade social e o seu movimento dialético apreendemos que mesmo que as transformações nas bases que fundamentam a educação no Brasil não terem sido alteradas até então, a partir da inserção dos diferentes segmentos da classe trabalhadora no interior das instituições educativas, temos a oportunidade e somos desafiados, enquanto profissionais, a pensar em estratégias que subsidiem uma educação que seja voltada aos interesses da classe trabalhadora, sendo pensada e planejada pelos seus diferentes segmentos.

Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2013, p. 19).

Ao mesmo tempo em que a educação formal atende aos interesses da classe dominante pode constituir-se enquanto um importante espaço de resistência, através de práticas que possibilitem a mediação de uma formação do gênero humano *em si*² para o gênero humano *para si*³. Para a construção, utilizando a expressão de Mészáros (2008), de uma educação para além do capital é necessário pensarmos em um projeto societário para além do capital. Precisamos compreender que apesar do papel central que a educação formal possui na reprodução social da sociedade de classes, no interior das instituições educativas existem projetos societários em disputa e espaço para a materialização de projetos educativos emancipatórios, ou seja, espaços concretos para a efetivação de ações que visam a participação, a mobilização e o protagonismo dos sujeitos. Processos esses que resistem às ações de subalternidade da educação burguesa.

Em resumo, pensar em uma educação para além do capital é vislumbrarmos outro projeto societário (MÉSZÁROS, 2008) e reconhecer a necessidade de projetos educativos comprometidos com a formação crítica da classe trabalhadora. Contudo, é entender que a formação crítica é um caminho necessário para a resistência ao poder de reprodução do capital. A formação crítica por si só não levará a uma mudança estrutural, pois essa só será

² Consiste no ser social capturado pela ordem vigente/afastamento do humano-genérico. Sujeito alienado, não se percebendo enquanto sujeito coletivo, vendo-se apenas na sua singularidade. (BARROCO, 2008).

³ Ser social que possui o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Eleva-se ao humano-genérico (BARROCO, 2008).

possível com a universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora (MÉSZÁROS, 2008). No entanto, a consciência crítica da classe trabalhadora possibilitará a superação dos processos alienantes que constituem o homem em si, capturado pela sua singularidade, dando espaço para o desenvolvimento do homem para si, em constante busca e desenvolvimento de suas capacidades humanas ao longo da vida.

Para o desenvolvimento de práticas educativas contra-hegemônicas é necessário trabalharmos com as contradições postas na realidade, compreendermos que concepções de educação estão em disputa (educação burguesa e/ou educação emancipatória), que projetos societários correspondem, para que assim possamos planejar ações que comecem a colocar em discussão práticas de subordinação e de tutela, vislumbrando a possibilidade de construção, na realidade concreta, de outras formas de gestão da educação formal, gestão essa capaz de mediar o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora de sua própria condição de classe na legitimação da sociedade capitalista.

A educação, para Almeida (2005), pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social, fazendo parte do ser social, independente de seu processo de institucionalização pelo Estado. No entanto, precisamos compreender esta categoria a partir de sua totalidade histórica enquanto direito social (educação escolar), e que sua gênese está ligada às ações reguladoras do Estado para poder criticamente atuar na dinâmica desta política, compreendendo a sua capacidade de transformação. Como já nos disse Freire (1996), à educação tem a possibilidade de transformação social, através de processos pedagógicos que promovam a mediação da cultura de subalternidade e da reprodução das relações sociais para uma pedagogia da autonomia dos sujeitos, através de práticas verdadeiramente democráticas.

A reflexão ética em torno desta categoria (educação) deve permear o trabalho dos assistentes sociais presentes na dinâmica da Política de Educação, tendo em vista que a concepção implícita nas atividades desenvolvidas contribui para a legitimação do modelo instituído de educação formal ou pode representar uma alternativa de superação do modelo de educação burguesa. De acordo com Barroco (2008, p. 55):

A reflexão ética supõe a suspensão da cotidianidade; não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana, pressuposto para uma organização da mesma para além das necessidades voltadas exclusivamente ao “eu”, ampliando as possibilidades de os indivíduos se realizarem como individualidades livres e conscientes.

A garantia do direito à educação vai além da necessidade imediata de acesso (vagas), mas perpassa pelas condições concretas que este direito se materializa na realidade social. A qualidade social e política das ações de formação humana, o que fundamenta esta formação, quais concepções de educação estão respaldando as ações, dentre outros aspectos que precisam ser refletidos para uma apreensão crítica da vida cotidiana, com o objetivo de construir ações de resistência à ideologia dominante.

Quando a ética não exerce essa função crítica pode contribuir, de modo peculiar, para a reprodução de componentes alienantes; pode colocar-se como espaço de prescrições morais; favorecer a ideologia dominante; obscurecer os nexos e as contradições da realidade; fortalecer o dogmatismo e a dominação; [...] (BARROCO, 2008, p. 56).

No entanto, é necessário que seja discutido sobre que concepção de educação vem sendo materializada pela gestão desta política, expressa tanto nas legislações nacionais, quanto nos acordos internacionais firmados. É preciso que seja amplamente debatido, tan-

to pela academia, responsável pela formação de novos profissionais, quanto pelos profissionais presentes na dinâmica da educação, os seguintes aspectos: o modelo de educação nacional, os projetos societários em disputa, bem como as contradições que permeiam o trabalho nesta área como, por exemplo, a reprodução da ideologia dominante que a mesma legitima através de suas ações pedagógicas e ao mesmo tempo a possibilidade de resistência a essa reprodução, através da construção de projetos educativos norteados por princípios emancipatórios, como a participação, a mobilização e o protagonismo dos sujeitos.

Neste sentido é que deve se inserir o Serviço Social na educação, cujos assistentes sociais, conscientes do Projeto Profissional, constroem sua ação através de um conjunto de estratégias que buscam a superação de práticas opressoras e de tutela, contribuindo para legitimação de uma educação que promova o protagonismo dos sujeitos.

Assim como as demais políticas sociais, a Política Pública de Educação é permeada de contradições que precisam ser compreendidas em seu movimento histórico para uma intervenção crítica e que seja capaz de incidir na realidade social concreta, atuando com as diferentes expressões da questão social que se manifestam na realidade dos sujeitos sociais. Contudo, a referida política vem se constituindo como um importante e estratégico espaço de atuação profissional, visto que sua base constitutiva é a formação humana, lançando ao Serviço Social desafios e possibilidades na superação de práticas que legitimam uma educação subalternizante – atendendo aos interesses da classe dominante –, rumo à construção de processos sociais de ruptura e resistência que potencialize a garantia da liberdade, como valor ético central, a busca pela igualdade, tendo como direção social outro projeto societário (SILVEIRA, 2017).

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Para o desenvolvimento deste item do artigo foi tido como base a experiência profissional, enquanto assistente social concursada, inserida na Política Pública de Educação Básica desde 2004. Durante esses anos de trabalho, a experiência vivida deu-se no órgão gestor da política, atuando nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e na modalidade de Educação Especial. Sendo a experiência atual proporcionada a partir da inserção profissional em duas unidades executoras da política (escolas municipais).

a) Educação Infantil

Até a década de 80, no Brasil, o atendimento às crianças até 05 anos não era concebido como uma atividade de natureza educacional. Tratava-se de um atendimento de caráter assistencial, devendo existir um local onde as crianças pudessem ser cuidadas enquanto a mulher/mãe trabalhava. Tal atendimento, ao atravessar a década de 1980, avança na direção de importantes conquistas e tem como principal interlocutor os movimentos sociais, em busca da ampliação do atendimento às crianças e de um local que, além de desenvolver os cuidados necessários, fosse adequado à faixa etária e desenvolvesse uma prática pedagógica.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), art. 208, IV, inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade entre os deveres do Estado / Poder Público para com educação, reconhecendo, pois, a creche como instituição educativa. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica (art. 29). Assim, a nova legislação

educacional marca uma mudança em relação ao papel do Estado / Poder Público para com essa faixa etária que passa a ser o de educar e cuidar.

Essa mudança, no marco regulatório, estabelece uma nova rearticulação por parte dos municípios no atendimento a essa faixa etária, tanto no que se refere a oferta de atendimento, quanto na operacionalização, visto a mudança do atendimento que antes era realizado pela Política de Assistência Social, passando a ser de competência da Política de Educação. Essa reconfiguração no atendimento às crianças de zero a cinco anos irá expressar para o Serviço Social, tanto um desafio a ser trabalhado com toda comunidade escolar, como uma importante possibilidade de trabalho na passagem de uma visão de atendimento vinculado à Política de Assistência Social, com fortes marcas de uma cultura assistencialista, para um trabalho vinculado a Política de Educação no atendimento à infância.

A partir do trabalho enquanto assistente social na Educação Infantil foi necessário em um primeiro momento – por ser uma área de atuação nova inclusive para a profissional de Serviço Social –, discutir sobre o que é Educação Infantil, sobre o movimento histórico e social que desencadeou o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sobre o desenvolvimento humano do sujeito social de zero a cinco anos de idade, suas necessidades e potencialidades, sobre o direito de ser criança e sobre a infância. Tais discussões foram primordiais para planejar a intervenção profissional, compreendendo o lugar que a Educação Infantil ocupa dentro da Política de Educação Básica, buscando assim a garantia do direito social da criança na primeira infância à educação.

O trabalho se desenvolveu a partir do planejamento e execução de um programa de formação continuada aos profissionais que atendiam diretamente as crianças, visto a necessidade de repensarem o seu trabalho com a primeira infância, reconhecendo a criança enquanto sujeito de direitos, com necessidades e características diferentes de um adulto. Para isso, havia necessidade de superação tanto de uma prática apenas de cuidado das necessidades básicas da criança (comer e dormir, por exemplo), como de transformar o espaço físico institucional em um ambiente adequado à faixa etária, visando a educação integral, o cuidado e a proteção das crianças.

O desafio profissional deu-se no primeiro momento no entendimento dos educadores na necessidade de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Política de Educação Básica (e que política é essa, visto que a grande maioria dos profissionais esteve até então vinculada a Política de Assistência Social), tendo o entendimento que o trabalho deve abordar as dimensões de educação e cuidado. Além da atuação profissional de assessoria às equipes de profissionais das escolas, também eram desenvolvidos atendimentos às famílias através de grupos e oficinas sobre diferentes temas ligados ao desenvolvimento infantil, bem como a mobilização das mesmas para a participação na gestão da escola. Sendo necessária também para a atuação profissional a busca pelo trabalho intersetorial, através da articulação da Política de Educação com as demais políticas públicas na elaboração de programas e projetos para o atendimento das diferentes expressões da questão social.

Todavia, o trabalho do assistente social também contribuiu para desmistificar o público-alvo de atendimento da política, pois a escola infantil não é um local apenas onde as crianças ficam para que os pais possam trabalhar, é uma instituição educativa no qual todas as crianças têm o direito de estar com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil. Com isso, o Serviço Social passa a problematizar e a mudar o perfil das crianças atendidas, trazendo também para o interior das instituições crianças em risco e em vulnerabilidade social. Realidade que demandou um trabalho intensivo com toda a comunidade escolar visando a superação de uma visão paternalista/tutelar e assistencial, rumo a construção de uma concepção de educação, enquanto espaço de desenvolvimento humano com princípios emancipatórios, que garanta direitos e que também atue na proteção social da primeira in-

fância, promovendo projetos educativos comprometidos com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos sociais.

Outro ponto crucial do trabalho profissional, nesta etapa, é a discussão com os gestores governamentais, trazendo a Educação Infantil como direito social de todos que necessitem compartilhar com o Estado a educação das crianças de zero até cinco anos e que não encontram a universalidade de acesso. O planejamento através de indicadores sociais, a captação de recursos para construção de escolas municipais e a parceria com o Terceiro Setor (mesmo que contraditória, expressa uma possibilidade concreta de ampliação das vagas – via conveniamento/mercantilização da educação –, até que o poder público passe a investir de fato na universalização do acesso a esta etapa da educação), são estratégias que visam à ampliação das vagas de atendimento.

Paralelamente a isso, o profissional necessita buscar e mobilizar a participação de toda a população usuária ou não da política e as instâncias de controle social e de garantia de direitos (conselhos de direitos, Ministério Público, dentre outros) na elaboração de estratégias para a ampliação do acesso à Educação Infantil com base em indicadores que expressam o número de crianças atendidas e a faixa etária, o número total da população municipal de zero até cinco anos, bem como a faixa etária de maior necessidade para a ampliação de atendimento.

b) Ensino Fundamental e Ensino Médio

Como já pontuado anteriormente, a crescente inserção profissional na Política de Educação, mais especificamente na Educação Básica, está associada à obrigatoriedade do acesso dos 04 aos 17 anos de idade (alteração do marco regulatório), resultando em um conjunto de ações governamentais para viabilizar o acesso e a permanência dos sujeitos nas unidades educativas, bem como a necessidade da realização de um trabalho intersetorial, e da construção de projetos coletivos entre as diferentes políticas públicas, face ao agravamento da questão social.

A atuação profissional nesta etapa da Educação Básica deu-se na unidade gestora da política enquanto assistente social atuando como assessora junto às equipes pedagógicas das escolas municipais, sendo a principal requisição ao profissional o atendimento imediato das mais variadas expressões da questão social vivenciadas pelos alunos e suas famílias e que impactavam no acesso, na permanência e nos processos de ensino e aprendizagem. A garantia do acesso e da permanência dos sujeitos na escola não pode ser considerada pela categoria profissional como um fim em si mesma, como se o ingresso nas instituições educativas fosse viabilizar por si só a democratização ao direito à educação pública, com qualidade social e política, comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Ter clareza das contradições inerentes a este espaço sócio-ocupacional e os projetos educativos em disputa são essenciais para não cairmos nas armadilhas implícitas de uma atuação fatalista e conservadora, por sermos capturados pelos programas e requisições institucionais, transformando em produto do trabalho os fins de tais programas, não estabelecendo nenhuma mediação entre o processo de trabalho que nos inserimos na instituição e as dimensões ético-política e teórico-metodológica e, conseqüentemente, com o Projeto Profissional. Segundo Netto (1999, p. 05): “[...] um dos traços mais característicos do conservadorismo consiste na negação das dimensões políticas e ideológicas.”.

Outro desafio posto ao profissional diz respeito à construção do trabalho a partir dos princípios e diretrizes que regem o marco regulatório da Política de Educação, pois muitas vezes a instituição espera do profissional que sua atuação seja respaldada pelos princípios e diretrizes da Política de Assistência Social, fazendo o atendimento como se estivesse

se vinculado ao CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Contudo, faz-se necessário articular junto à Política de Assistência Social o atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Ou seja, o planejamento de ações intersetoriais é ação presente aos assistentes sociais atuantes na Política de Educação.

Todavia, as diferentes expressões da questão social vivenciadas no âmbito escolar devem pautar as discussões sobre os projetos educativos, desenvolvidos no interior das escolas públicas, que precisam ser planejados e executados com base na realidade concreta dos sujeitos sociais. O assistente social é instigado a discutir junto à unidade educativa a questão social, suas múltiplas expressões e seus impactos na vida dos sujeitos, contribuindo para que a escola e toda a comunidade escolar se percebam inseridas na realidade, não sendo a mesma um espaço isolado, livre das contradições inerentes à sociedade de classes. O trabalho se desenvolveu através de encontros de formações, em reuniões as quais o profissional participa com as equipes pedagógicas, tendo sempre como pano de fundo o direito à educação e o compromisso com uma educação que trabalhe a partir de princípios emancipatórios e a escola enquanto espaço educativo, inserido na rede de proteção social.

A intervenção profissional precisa atuar de forma a mobilizar os sujeitos (profissionais, alunos, famílias) a participarem da gestão da escola – através dos Conselhos Escolares, órgão de controle social presente no interior de cada unidade educativa, na construção do projeto educativo da mesma. Cabe, então, discutir sobre a concepção de educação que orienta as decisões e ações da escola. Ou seja, mediar um espaço que todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola possam se perceber enquanto sujeitos históricos, que influenciam e são influenciados pelas relações que se processam na mesma, e que esta é consequentemente influenciada pelas relações que se processam na sociedade como um todo. Sentir-se pertencentes a este espaço e não alheio a ele é o primeiro passo para romper com processos de alienação.

A experiência profissional vivida possibilitou trabalhar com as escolas por regiões na perspectiva do território, mediando a abertura da escola para refletir e dialogar com os demais atores sociais presentes na comunidade. Sejam eles públicos (CRAS, unidade de saúde, dentre outros), como privados (associações, centros comunitários...). A Educação Integral vai além do aumento da carga horária que os sujeitos permanecem na escola. Ela transcende os limites da escola, articulando e pensando o projeto político-pedagógico com toda a comunidade que a escola está inserida. O trabalho em rede potencializa o território e sua mobilização na luta pela viabilização dos direitos sociais.

Por outro lado, a comunidade escolar ao ser instigada a participar da prática educativa da escola, se sente valorizada e mobilizada para continuar atuando em ações que não são distantes dela, mas de algo que vivencia diariamente. Para Martins (2012, p. 47):

[...] a democratização da educação, não apenas no sentido de garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola, mas também de potencializar o processo de construção da gestão democrática neste espaço institucional público, fortalecendo a participação efetiva de todos os representantes da comunidade escolar, especialmente alunos e famílias, que muitas vezes não utilizam das instâncias de participação e de poder decisórios existentes nas instituições educacionais.

A autonomia dos sujeitos sociais é de fundamental importância. Os sujeitos só poderão participar ativamente da prática educativa se não forem tutelados, desvalorizados em suas multiculturalidades. A autonomia pressupõe uma relação horizontal, na qual todos os envolvidos se sintam em igualdade para manifestar-se e contribuir com a escola. Todavia o trabalho com os processos organizativos da comunidade escolar, visando a mobilização social e a participação, principalmente das famílias na gestão democrática da política, através

das instâncias de controle social, bem como a articulação com os jovens para a formação e atuação com os grêmios estudantis, é uma das possibilidades de trabalho profissional.

c) Educação Especial

A Educação Especial, prevista na LDB (BRASIL, 1996) é uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação escolar. A educação inclusiva, fruto de lutas e mobilizações sociais, legitimada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reiterada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), cria os chamados Centros ou Departamentos de Atendimento Educacionais Especializados, cuja configuração prevê a atuação de equipe multidisciplinar. Dentre os profissionais, encontra-se o assistente social que atua viabilizando o direito à educação, por décadas negado a estes sujeitos, visto o processo social de segregação que viviam nos diferentes espaços sociais.

As mudanças no marco regulatório sobre os direitos das pessoas com deficiência fazem com que o assistente social, que já era requisitado para atuar em Associações dos Amigos dos Excepcionais (APAE) e em escolas especiais, insira-se em novos espaços, como os citados anteriormente, que emergem para atender o sujeito com deficiência que se encontra matriculado em escolas ditas regulares (BRASIL, 1996), intervindo junto aos demais profissionais, aos alunos e suas famílias, que precisam vencer o paradigma da doença, que por muitos anos acompanhou a concepção de educação destes sujeitos, contribuindo com a superação do preconceito neste processo.

A experiência profissional vivenciada – enquanto assistente social de uma equipe multiprofissional inserida no órgão gestor da política – possibilitou atuar junto aos alunos, às famílias e com os educadores os processos sociais que mediassem à superação dos processos segregatórios e de negação de direitos, para processos que viabilizassem a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com deficiência, levando em consideração as especificidades e particularidades de cada tipo de deficiência. A mudança paradigmática da segregação e exclusão para a inclusão e garantia de direitos sociais, dentre eles a educação, é uma demanda diária vivenciada pelo assistente social que atua com as pessoas com deficiência. Visto que vivemos em uma realidade de intolerância ao diferente, que ainda segrega por etnia, por gênero, por orientação sexual e pelas capacidades físicas, sensoriais e intelectuais das pessoas.

A experiência atual, enquanto assistente social inserida em escola que atende sujeitos com deficiência, possibilita o estar presente diariamente no cotidiano da prática educativa, subsidiando e defendendo o planejamento pedagógico comprometido com o desenvolvimento global destes sujeitos. Por muitos anos, a prática escolar destinada aos sujeitos com deficiência tinha um viés clínico, buscando a cura, como se a deficiência fosse uma doença. Nos dias de hoje, apesar dos avanços no campo legal através da conquista de diferentes direitos, é preciso ainda trabalhar no interior das instituições educativas a categoria deficiência a partir de uma visão não capacitista, ressignificando o trabalho pedagógico desenvolvido com e para os sujeitos com base nas suas necessidades e diferenças e que seja comprometido com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo das pessoas com deficiência. O trabalho se desenvolve com todos os sujeitos presentes na comunidade escolar, bem com demais profissionais que trabalham em outras políticas públicas, através do trabalho junto à rede de proteção à infância e juventude, na busca incessante da avaliação e do monitoramento dos serviços prestados, planejando ações conjuntas para viabilizar os direitos sociais.

O trabalho profissional precisa relacionar o direito à educação pública de qualidade social e política, voltada para os interesses da classe trabalhadora, com os demais direitos

sociais. O direito à educação dialoga com os demais direitos sociais, como à saúde, habitação, assistência social, ao trabalho, ao lazer e à cultura, que precisam desenvolver serviços de acordo com as especificidades dos sujeitos com deficiência, garantindo seu atendimento integral e respeitando suas características através de um local acessível sem barreiras arquitetônicas e de comunicação, dentre outras.

Destaca-se que os desafios e as possibilidades do trabalho profissional com as pessoas com deficiência, bem como os grupos sociais que fazem parte está ligado às especificidades e características de cada deficiência, sendo necessário o constante estudo e aperfeiçoamento profissional na busca de desenvolver habilidades e competências que subsidiem a atuação profissional com o objetivo da defesa dos direitos da população atendida. Logo, a população atendida e suas necessidades devem ser ouvidas pelo profissional que ao inserir-se em um determinado espaço sócio-ocupacional deve sempre estudá-lo, entendendo o processo histórico e as contradições presentes e que são inerentes da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões atuais sobre a inserção do Serviço Social na Política Pública de Educação estão sendo intensificadas a partir da aprovação da Lei 13.935/2019, devendo ser debatido amplamente sobre os riscos postos pelo crescente conservadorismo na gestão das políticas sociais e que intensificam as possibilidades de se continuar a legitimar o projeto de educação burguesa no interior da escola pública, através de ações que fortalecem os processos de subalternidade, negligenciando, assim, a possibilidade de construção do trabalho, em consonância com o Projeto Profissional, por meio de ações que possibilitem a resistência às diferentes formas de reprodução da desigualdade social.

Todavia, salienta-se a importância do trabalho profissional nesta área que atua com a formação humana, visto a possibilidade de resistência às práticas educativas subalternizantes, por intermédio do desenvolvimento de práticas educativas que potencializem os processos sociais emancipatórios. Processos estes de fundamental importância para a superação de uma cultura de tutela e assistencial que acabam por isolar e fragmentar o ser social da possibilidade de desenvolvimento enquanto humano genérico. Para tanto, é necessário a reflexão em torno dos desafios e das possibilidades do trabalho profissional na Política Pública de Educação, devendo tais discussões permear a construção de conhecimentos nesta área de atuação, subsidiando a atividade profissional. Podemos destacar como desafios e possibilidades que emergem:

- Discussão sobre a concepção de educação que deve orientar o trabalho do assistente social de acordo com o projeto ético-político profissional;
- Compreensão do significado da política educacional nos processos de reprodução social;
- Identificação dos projetos educacionais em disputa e suas manifestações nas legislações educacionais;
- Entendimento sobre as particularidades da política de educação no que compete sua oferta nos diferentes níveis e modalidades;
- Superação de práticas imediatistas;
- Trabalho com as expressões da questão social a partir de estratégias de resistência através de projetos educativos emancipatórios, não confundindo o trabalho do Serviço Social na educação ao atendimento as expressões da questão social no âmbito da Política de Assistência Social;
- Estratégias de resistência às práticas que subalternizam a classe trabalhadora através das práticas da educação tradicional;

- Fortalecimento de uma concepção de educação coerente com Projeto Profissional;
- Promoção de programas e projetos a serem desenvolvidos intersetorialmente, rompendo com a visão focalista e fragmentada das políticas sociais;
- Construção de programas e projetos, com base em indicadores sociais, a partir de diagnóstico municipal, estadual e/ou federal que busquem a qualificação da política de educação, de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de atendimento;
- Subsidiar a elaboração de projetos educativos a partir das contradições e da realidade social das diferentes regiões municipais onde as escolas se encontram, entre outros.

Destacam-se estes pontos como cruciais para embasar a reflexão ética em torno deste espaço ocupacional possibilitando uma atuação crítica, pois o profissional do Serviço Social poderá ser acionado para atuar no espaço de educação formal no sentido de viabilizar o acesso e a permanência dos sujeitos, dando conta das diferentes expressões da questão social, através de uma prática de ajustamento social, atuando nas ações de universalização do acesso, conforme metas dos organismos multilaterais. Tendo tais metas o foco de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e a Educação Profissional e a necessária reforma pedagógica especificamente para atender estas novas requisições do mundo do trabalho (MARTINS, 2012).

Outra alternativa é a de que o trabalho poderá ressignificar as práticas educativas desenvolvidas no interior da escola pública, no sentido de fortalecer a educação como direito social através de práticas de democratização, não apenas do acesso e permanência aos seus diferentes níveis e modalidades, mas de fomentar a construção de práticas que possibilitem a gestão democrática e, através disso, a vivência da participação ativa e da mobilização da comunidade escolar, valorizando o protagonismo dos sujeitos sociais. Atuando deste modo com a educação enquanto espaço de resistência.

O momento é de tensão e de violações de direitos a toda a classe trabalhadora, porém a atuação do assistente social na educação, mais do que nunca, deve estar associado ao trabalho a partir da ressignificação das práticas educativas que ainda são fundadas em princípios de uma educação burguesa e conservadora, fortemente potencializados pelo governo atual que fortalece e fomenta práticas que focalizam a vida e ignoram a diversidade. Precisamos enfatizar o compromisso ético e político com a construção de um projeto político-pedagógico que busque a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Sendo estes críticos, participativos e mobilizados socialmente na luta pelos seus direitos e por uma realidade digna e justa, ou seja, que seja pensando com e para a classe trabalhadora. Que seja um projeto que questione as negações vivenciadas pela classe, que questione as violações, dentre elas as dificuldades de aprendizagem, o analfabetismo, a evasão, a infrequência e o fracasso escolar. Um projeto que não seja conivente com as injustiças sociais, que seja articulado com a comunidade, com suas necessidades, denunciando e resistindo as violações concretas enfrentadas na vida cotidiana e intensificadas nesse momento histórico pela pandemia de COVID-19, deixando evidente o abismo que separa a educação pública e privada no Brasil.

O momento exige conhecimento, planejamento e, mais do que nunca, estratégias de resistência e mobilização da categoria para potencializar as ações e a luta que não podem ser isoladas, muito menos focalizadas junto aos órgãos representativos da categoria, na articulação coletiva para a busca de estratégias que dialoguem com os novos e emergentes desafios do tempo presente que perpassam desde a defesa dos direitos sociais – fortemente atacados pela contrarreforma neoliberal (pacote de ajustes, reforma administrativa do Estado, dentro outras), colocando em xeque os avanços arduamente conquistados pela classe trabalhadora no Brasil – bem como pela reafirmação do Projeto Profissional do Serviço So-

cial, visto o fortalecimento de tendências conservadoras que atacam o mesmo, negando a trajetória histórica vivida pela categoria e sua construção coletiva, os avanços, o amadurecimento frente ao direcionamento ético e político e o compromisso com os interesses da classe trabalhadora.

É neste contexto de luta e defesa do Serviço Social crítico e dos direitos sociais que enquanto categoria damos conquistamos este importante passo com a promulgação da Lei nº13. 935/2019, trazendo legalmente a educação enquanto espaço de atuação profissional, se fazendo necessária a discussão sobre essa política pública, sobre o lugar que a educação ocupa na sociedade de classes, sobre os projetos de educação em disputa, sobre a concepção de educação defendida pela categoria profissional, bem como as especificidades da política no que tange seus níveis, etapas e modalidades, o financiamento público destinado, dentre outros aspectos que darão subsídios para a atuação profissional crítica na luta pela efetivação do direito à educação pública e com qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. de. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. **Assistente Social**, nov. 2005. Caderno Especial. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: 19 out. 2016.
- BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.
- CFESS. **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.
- CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.
- FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. Dominus Editora: São Paulo, 1966.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M. J. da S. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social frente à Crise Contemporânea. **Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social**, Brasília, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2007.

SILVEIRA, S. R. **O trabalho do Assistente Social na Política Pública de Educação Básica na Região Metropolitana de Porto Alegre**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado). Área de Concentração: Serviço Social e Processos de Trabalho. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVEIRA, S. R. **A Produção do Conhecimento do Serviço Social sobre a Inserção Profissional na Política de Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas no Âmbito do Projeto Profissional**. 2017. 222 f. Tese (Doutorado). Área de Concentração: Serviço Social e Processos de Trabalho. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

LIBERDADE, PAULO FREIRE E SERVIÇO SOCIAL: reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais^{*1}

Carlos Felipe Nunes Moreira

INTRODUÇÃO

O texto representa um introdutório esforço reflexivo de articulação teoria e prática no qual a abordagem da categoria liberdade, defendida em sua perspectiva emancipatória e mediada pelo trabalho, é transversal ao debate sobre a educação problematizadora de Paulo Freire e às questões que concernem uma prática político-pedagógica crítica e de caráter anticapitalista em Serviço Social.

O acúmulo desse movimento é, posteriormente, confrontado com o resgate de uma experiência profissional pessoal – na condição de assistente social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – realizada junto a participantes do ProJovem, durante o ano de 2008. E, ao final, há uma síntese que busca retomar, enquanto unidade, alguns dos elementos centrais trabalhados ao longo do ensaio.

Compreendendo a construção do conhecimento como um processo coletivo e condicionado às determinações materiais da vida, careceria de sentido deixar de informar que as reflexões desse texto foram provocadas em momentos e espaços diferentes. Os debates produzidos na disciplina “Oficinas Pedagógicas em Serviço Social e Saúde”, ministrada em 2019 no curso de Residência da Faculdade de Serviço Social na UERJ, foram indispensáveis para maturar certas mediações entre liberdade, Paulo Freire e Serviço Social. Dessa forma, fica o agradecimento a todas as assistentes sociais residentes que muito contribuíram com a realização qualificada dessa disciplina e com a identificação de nuances na dimensão pedagógica da profissão.

Assim como, por conta da pandemia em 2020 e da consequente implementação do ensino remoto nas universidades públicas, a experiência oportunizada de compartilhar a condução da disciplina eletiva “Educação Popular e Serviço Social” com as professoras Graziela Tolentino e Isabel Cardoso, no curso de graduação da FSS, ampliou tanto os conhecimentos sobre a pedagogia freiriana como o desejo de produzir um texto que assumisse o desafio de, efetivamente, abordar o caráter educativo do trabalho profissional sem apartar teoria e prática.

É nesse sentido que se insere o resgate da experiência profissional supracitada realizada em 2008 e dividida, à época, com o assistente social Reginaldo Machado Júnior. Fica aqui o agradecimento a Reginaldo não apenas pela sólida parceria no desenvolvimento daquele trabalho, mas também pelo auxílio recente na retomada de registros e lembranças fundamentais à remontagem – mesmo que incompleta – de parte valorosa da nossa história profissional. Um tímido esforço de sistematização também estimulado pela vinculação recente ao Núcleo de Sistematização de Experiências em Políticas Públicas (NSEPP/FSS-UERJ), no qual venho auxiliando o professor Ney Almeida na coordenação.

Assim, parafraseando Paulo Freire (2005, p. 25):

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.157-171

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re-
vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

[...] as afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas.

LIBERDADE E DEMOCRACIA

“Liberdade - essa palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda.” (MEIRELES, 1977, p. 81). A sensibilidade da poetisa sintetiza a natureza abstrata do conceito e, ao mesmo tempo, destaca a sua profunda conexão com as relações sociais concretas. A complexidade que reside na ideia de liberdade é tamanha que, na sua abordagem científica, diversas são as áreas do conhecimento possíveis de lhe atribuir significados.

Limitando-se à experiência estritamente empírica, ou seja, ao se apropriar da realidade somente através dos sentidos que fazem parte do nosso sistema sensorial biológico, é possível olhar para o céu límpido, se deslumbrar com o bailado dos pássaros em voo e caracterizar aquele instante como o mais perfeito exemplo de liberdade. Porém, a realidade captada na superfície do fenômeno não é o fenômeno em si. Pois, se a aparência das coisas coincidissem com a essência, seria desnecessária a ciência (MARX, 1985).

As ciências naturais explicam que o voo de um pássaro pode ser ocasionado por vários motivos: períodos migratórios, busca constante por alimento, fuga de predadores ou de outras situações de perigo etc. As aves movimentam-se pelos céus motivadas por condicionantes que estão sempre lhe obrigando a voar. Não o fazem por gozar de liberdade, mas por não lhes restarem outra opção. Nas ciências sociais, liberdade é um valor humano, portanto exclusivo ao ser social. O que não significa dizer que o ser humano genérico é livre, nem mesmo nas democracias.

A associação direta entre democracia abstrata e liberdade social representa um equívoco teórico, histórico e político. A Grécia da Antiguidade, berço histórico da democracia ocidental, tinha o centro de sua organização econômica baseado no escravismo. Atenas foi, dialeticamente, a pólis grega mais democrática – onde o trabalho livre era, para a maioria, a garantia da sua reprodução – e aquela que podemos caracterizar com maior certeza como uma sociedade escravagista na Grécia antiga (WOOD, 2011).

De modo ambivalente, a expansão da liberdade dos atenienses dependia da expansão da exploração da força de trabalho escravizada. Uma liberdade ocupada pelo lazer, pela participação política, pelo trabalho livre e pela vida cultural. Assim, democracia e escravidão em Atenas conformavam uma unidade contraditória, interdependente e indissociável que revela a ontologia da relação indivisível entre política e economia, bem como a centralidade da categoria trabalho nos processos de expansão e de retração da liberdade social para diferentes segmentos da sociedade.

A concentração social do poder político-econômico é um elemento comum a todas as formas históricas de supremacia de uma classe social sobre outra(s). Nesse sentido, as relações entre trabalho e reprodução social estão colocadas no núcleo do debate marxista sobre democracia e liberdade. Na obra marxiana, liberdade trata-se de “[...] tema contínuo, que vai adquirindo uma forma de exposição cada vez mais refinada e filosoficamente mais consistente.” (OLIVEIRA, 1998, p. 176).

No jovem Marx, liberdade aparece como a autonomia da consciência em relação ao mundo material. Para ele, “[...] a liberdade é, em resumo, a espécie essencial de toda a existência intelectual [...]” (MARX, 1980, p. 37), representando uma auto-realização do ser humano enquanto tal, incompatível com a alienação e a reificação capitalistas (MARX, 1974). A filosofia de Marx, ao incorporar com maior centralidade as categorias econômico-políti-

cas desveladas pelo próprio pensador, melhor explicita teoricamente a inconciliável relação entre capital e liberdade.

A subsunção do trabalhador à produção do valor e a inexistência de escolha autônoma impõe à maior parcela da sociedade uma condição muito mais próxima da servidão do que de indivíduos livres. A vinculação dos sujeitos sociais às condições materiais de produção é, como informa Hirano (2001), proporcional à organização da sociedade em pressuposto da produção social. E, no capitalismo,

[...] o trabalhador assalariado sem propriedade só pode desfrutar [...] da liberdade e da igualdade jurídicas, e até mesmo de todos os direitos políticos de um sistema de sufrágio universal, desde que **não retire do capital o seu poder de apropriação**. É aqui que encontramos a maior diferença entre a condição do trabalho na antiga democracia ateniense e no capitalismo moderno (WOOD, 2011, p. 173, grifo nosso).

Nesse longo ínterim histórico-social, a antiga ideia grega fora derrotada por uma concepção completamente nova de democracia (*id. ibid.*), na qual o conceito de liberdade é mutilado e transformado em meio de dominação, realizável somente enquanto sujeição à ordem (cf. SAFATLE, 2018). Não por acaso nas sociedades modernas frequentemente fala-se “[...] da democracia como de uma situação estática, deixando-se de lado, ao caracterizar tal situação, o exame das orientações evolutivas reais, embora somente deste modo seja possível uma correta orientação do problema.” (LUKÁCS, 2008, p. 85).

Tendo o trabalho como categoria ontológica do ser social, a tradição marxista apresenta ângulos interpretativos sobre a questão democrática orientados por um processo teórico de anulação, de conservação e de elevação a um nível superior. Neste sentido, o entendimento de democracia referenciado pela tradição crítico-dialética não é uma mera ampliação da democracia liberal-burguesa. Sobre este tema, Lukács afirma que:

Ao contrário, aquela é o oposto desta última. Antes de mais nada porque esta deve ser não a superestrutura idealista do materialismo espontâneo da sociedade civil, mas um fator material que movimenta o próprio mundo social; um fator não mais baseado, porém, nas muitas barreiras naturais [...], mas baseado precisamente no ser ontologicamente social que está sendo constituído. Por isso, a tarefa da democracia socialista é penetrar realmente na inteira vida material de todos os homens, desde a cotidianidade até as questões decisivas da sociedade; é dar expressão à sua sociabilidade enquanto produto da atividade pessoal de todos os homens. (LUKÁCS, 2008, p. 117).

Na perspectiva marxiana, “[...] a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 101). Assemelhando-se às aves que se movimentam pelos céus motivadas por condicionantes que estão sempre lhe obrigando a voar, a liberdade do ser humano na sociedade do capital está subjugada à mercadoria e à lógica da propriedade privada.

Pode-se então inferir que a essência humana socialmente livre e emancipada trata-se, incontornavelmente, de um processo histórico de superação da ordem social vigente. Processo este construído na realidade concreta, defendendo as conquistas da classe trabalhadora e atribuindo às novas lutas sentido anticapitalista. Essa é uma tarefa posta não por gozarmos de liberdade de escolha, mas por não nos restar outra opção.

A ESSÊNCIA LIBERTÁRIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

O cineasta chileno Alejandro Jodorowsky dizia que pássaros criados em gaiolas acreditam que voar é uma doença. Tal metáfora poética permite interpretar que a realidade captada somente na sua imediatez sensível atribui, equivocadamente, status de universalidade ao singular. Mais do que isso: aparta das relações sociais o seu caráter histórico e induz aparência de inalterabilidade perene à ordem em curso. A compreensão do mundo sem o recurso de saberes científicos limita-se, como anteriormente demonstrado, à sua mera captação fenomênica. E a educação cumpre função destacada nesse processo.

Nas sociedades organizadas em classes sociais, a separação entre produção e educação conforma um nexos do ser social que mistifica a centralidade do trabalho e reforça a ideologia que promove, no âmbito da consciência, o descolamento entre poder político e poder econômico. Processo pelo qual a desconexão entre o sentir e o saber é elemento indispensável para o sustento da hegemonia da classe socialmente dominante (GRAMSCI, 2000).

No capitalismo, a realização plena da hegemonia exige um aparato escolar universalizante, adequado às necessidades da composição de uma força de trabalho assalariada universalizada e competente na difusão universal de uma determinada concepção particular de mundo junto às classes como um todo. Uma compreensão fragmentada e parcial do real que viabilize, dentre outras coisas, a aceitação de uma liberdade mais servil do que livre. Contudo, se as relações sociais são determinadas historicamente e se nenhuma ordem social é imutável, há ilimitadas possibilidades de se promover a educação entre os sujeitos, incluindo decerto processos educacionais contra-hegemônicos e anticapitalistas.

Como um exemplo exemplar, a obra de Paulo Freire apresenta certa proposta filosófica de uma educação voltada para a prática que, explicitamente, propõe-se ao desafio de transformar ser humano e mundo em uma nova totalidade essencialmente livre. E isso perpassa o imperativo da ação concreta pautada na leitura crítica da realidade. Uma leitura voltada para a revolução singular-universal pela qual o indivíduo adquira autonomia intelectual e consciência da maior responsabilidade histórica de sua condição social de oprimido: extirpar a opressão.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e **uma educação para a liberdade**. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2009, p. 44, grifo nosso).

Para tanto, as mudanças precisam ir à raiz da condição de homem-objeto e operar-se na dialética macro-micro, através de um processo crítico e reflexivo (ou de autorreflexão, nos termos de Freire) que desvele o novo macro e o novo micro, mediados entre si. Um fazer educativo no qual as “situações-limite.” (FREIRE, 2005, p. 109) do dia a dia estão condicionadas às situações-limites estruturais. E, ao partir do cotidiano concreto das pessoas, possibilite levá-las “[...] ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (FREIRE, 2009, p. 44.).

Para Paulo Freire (2005, p. 45), “[...] a pedagogia do oprimido, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação.”. Uma ação educativa “[...] forjada *com ele* e não *para ele*, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (*ibidem*, p. 34, grifo do autor). Humanidade essa deformada pela reificação das relações sociais capitalistas e pela condição subalterna de classe.

Considerando a liberdade uma conquista (e não uma doação, exigindo, portanto, sua permanente busca), na essência libertária da pedagogia freiriana reside a compreensão de uma prática dialógica problematizadora que, ao efetivar-se como tal, forneça a substância da unidade reflexão-ação. Noutras palavras: o diálogo é o caminho do método Paulo Freire porque ele – o diálogo – se faz práxis no caminho, produzindo conhecimento para e pela ação humana consciente no mundo. É o saber voltado para a mudança: mudar a si e ao seu redor, ampliando permanentemente a ideia de “si” e de “redor”.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 81).

Portanto, como sintetizado por Gadotti (1998, s/n): “educar é impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana”. Essa passagem condensa o tipo de leitura de mundo que a filosofia freiriana busca solidificar. Para tal, o conhecimento precisa ser compreendido como construção sócio-histórica e, portanto, mutável, não linear e, sobretudo, em disputa. Antes do sujeito ser capaz de ler palavras, ele é capaz de ler o mundo à sua maneira. Assim, na metodologia de Paulo Freire é indispensável ao processo educativo a bagagem cultural dos educandos, pois é através dessa bagagem que melhor se revelam, contraditoriamente, aspectos fenomênicos e essenciais, imediatistas e teleológicos, fetichizados e conscientes nas leituras de mundo.

Ao educador, cabe o reconhecimento desse saber como cultura, incluindo-a como matéria-prima da ação dialógica. Desse modo, o educador não silencia o saber do outro, mas o incorpora ao processo educativo de modo a – ao mesmo tempo e de maneira democrática, respeitosa e horizontal – revelar suas contradições e valorizar seus elementos de unidade, não excluindo, assim, os saberes diferentes. O saber espontâneo exige ser problematizado pelo saber científico. Ou, em termos freirianos, a “palavra oca” precisa ser confrontada e preenchida pela “palavra autêntica” (FREIRE, 2005). Tarefa de quem educa pela dialogicidade, portanto, é captar a realidade complexa enquanto totalidade, considerando o universo conhecido do educando e articulando-o a novos saberes de razão teórica.

A educação como prática da liberdade necessita problematizar criticamente a função social do trabalho e do trabalhador nesta sociedade. E, por meio de suas múltiplas contradições, desvelar a essência da ordem em curso e dialogar sobre alternativas de um futuro radicalmente distinto do presente. Em Freire, esperança e utopia são, obrigatoriamente, forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento do “ser-mais” da humanidade (FREIRE, 2005) em busca, precisamente, da realização de sua humanidade. Uma educação problematizadora antítese da educação tradicional – “bancária”, “imobilista”, “fixistas” (*id. ibid.*) – que encerra por

[...] desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada. [...] A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. (*id. ibid.* p. 83-84, grifo do autor).

Por tudo isso, o método freiriano representa mais um modo de conhecer do que de ensinar. Um meio de propiciar aos sujeitos repensar sua inserção individual e coletiva no mundo. Assim, os princípios da metodologia de Freire extrapolam a educação escolarizada e/ou a alfabetização, pautando profissionais das mais diversas áreas (como na política de saúde, de assistência social, em movimentos sociais, sindicatos, dentre tantas outras), sobretudo por conta de seu caráter dialógico, político, crítico, reflexivo e voltado para a ação transformadora. Dessa forma, o método de Paulo Freire se reinventa cotidianamente na e pela realidade, organicamente comprometido com um novo real. Sem opressores e sem oprimidos. Radicalmente livre.

A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL E A LIBERDADE COMO VALOR ÉTICO

Como visto, a pedagogia transformadora demanda a indivisibilidade do binômio reflexão-ação. Dito de outro modo: reivindica *unidade* entre teoria e prática. E - mantendo a linha de referências aos ovíparos com plumagem- “[...] a questão do ensino da prática em Serviço Social representa um aspecto dos mais polêmicos no debate contemporâneo sobre formação profissional [...]. Muitas vezes considerado como o ‘*patinho feio*’ no debate acadêmico.” (IAMAMOTO, 2013, p. 227, grifo nosso). De acordo com Iamamoto, a questão do exercício profissional costuma ser encarada como algo “[...] residual, pouco valorizada, que dispensaria maior formação intelectual por parte dos docentes, pela sua proximidade imediata com a experiência cotidiana.” (*id. ibid.*, p. 227).

Se, por um lado, tal fato vem sendo discutido e enfrentado por sujeitos individuais e coletivos partícipes do ensino em Serviço Social no Brasil, por outro, a atenção secundária à prática permanece presente na formação profissional de assistentes sociais de uma maneira geral. A dificuldade em trabalhar a relação teoria-prática na sua indissociabilidade é algo que, historicamente, perpassa o Serviço Social nos âmbitos formativo e interventivo (cf. SANTOS, 2011), com reflexos no fazer pedagógico.

A prática em Serviço Social é essencialmente educativa, uma vez que a função social da profissão está pautada no fundamento de que a supremacia de classe tem no consenso ativo e passivo um dos pilares da hegemonia burguesa. Contudo, a contradição central e inerente do Serviço Social faz com que a sua realização satisfaça, *pari passu*, tanto aos interesses da classe no poder quanto às necessidades imediatas dos trabalhadores. E é o devido entendimento teórico desse processo que faculta a assistentes sociais uma prática melhor alinhada aos anseios de uma classe à outra (IAMAMOTO, 1982).

Portanto, o fazer profissional em suas variadas possibilidades não se desvincula da órbita do consenso, reforçando-o e minando-o em intensidades inversamente proporcionais e determinadas pela qualidade do supracitado entendimento. Nesse sentido, a compreensão teórica da realidade em suas mediações com o trabalho profissional é imperativo para que a ação pedagógica de assistentes sociais supere vieses educativos conservadores e/ou espontaneístas. Ao longo da história da profissão no país, a dimensão educativa inerente ao Serviço Social passou por significativas alterações. A construção de um fazer político-pedagógico sintonizado às reivindicações mais gerais dos trabalhadores é parte do processo de construção de um projeto profissional que tem na emancipação humana e, portanto, na liberdade social o seu principal horizonte.

Projeto este que sofreu influência de várias ordens, incluindo sucessivas aproximações entre Serviço Social e movimentos voltados à educação popular. Dentre eles destacam-se a organização política de frações progressistas da Igreja (seja via desenvolvimento de comunidades, seja via comunidades eclesiais de base) e os coletivos de cultura e de educação populares. Movimentos que, sobretudo durante os anos 1960-1970, tiveram como

um de seus principais elementos em comum a atuação educativa orientada pelas formulações pedagógicas de Paulo Freire (ABREU, 2002).

Por conseguinte, à constituição de uma pedagogia de caráter emancipatório e anti-capitalista no Serviço Social teve como sua pedra fundamental a politização das relações sociais e o papel da classe trabalhadora enquanto sujeito protagonista do processo histórico. Uma significativa transformação político-profissional quando comparada às perspectivas pedagógicas – de matizes conservadora ou desenvolvimentista – com maior presença anteriormente na profissão (*id. ibid.*).

Contudo, nas décadas de 1970-1980, quando o Serviço Social no Brasil carecia ainda de melhor contato e aprofundamento com o pensamento marxiano, Abreu (2002) sinaliza dois problemas verificados no processo de maturação da pedagogia profissional voltada à emancipação. E ambos apresentam conexão com uma enviesada relação teoria-prática. O primeiro refere-se a uma sacralização da cultura popular, que decorre do superdimensionamento da experiência prático-política em detrimento do conhecimento científico. O outro:

[...] um descompasso entre os avanços no campo político-ideológico, sobretudo no que se refere à intencionalidade da prática profissional e à efetiva análise das condições objetivas dessa mesma prática. Tal descompasso é demonstrado no fato de que a compreensão da dimensão política da profissão, isto é, do vínculo de classe e a busca de (re)legitimação a partir do compromisso com os interesses das classes subalternas **não se fizeram acompanhar da construção de estratégias e táticas político-profissionais compatíveis com as condições históricas existentes** (ABREU, 2002, p. 148, grifo nosso).

De certa maneira, considerando que a relação teoria-prática no Serviço Social permanece insuficientemente debatida e estudada, problemáticas relacionadas ao trabalho pedagógico de assistentes sociais identificadas no passado da profissão são agora reatualizadas e com a premissa da defesa da liberdade. A sacralização do saber popular de outrora não difere tanto da incursão pós-moderna no Serviço Social que vem transformando conceitos sob disputa (como as ideias de representatividade, lugar de fala, empoderamento, narrativa etc.) em verdades inquestionáveis. Muitas vezes acirrando a falsa dicotomia entre teoria e prática e rebaixando a centralidade da categoria classes sociais.

Um fenômeno que, por ter raízes no passado, pode ser historicamente explicado. Novamente de acordo com Abreu (2002), dentre o conjunto de assistentes sociais comprometido com as lutas sociais, duas tendências pedagógicas coexistem há décadas: (i) aquela detida à defesa dos direitos da população e que atribui a garantia da proteção social como fim último da intervenção profissional; (ii) aquela tendência que, sem renegar a primeira, assume objetivamente o compromisso com a superação da ordem capitalista.

Nesse sentido, da mesma maneira que a luta por justiça social e por cidadania não significa necessariamente construção de contra-hegemonia, uma ação educativa que priorize, por exemplo, a valorização da ancestralidade africana, a denúncia dos padrões sociais patriarcais ou a crítica à heteronormatividade não representa automaticamente uma intervenção de cunho anticapitalista. Por outro lado, é inegável o potencial conscientizador e revolucionário de cada uma dessas temáticas. Mas, para tal, faz-se necessário objetivar o recurso de tal potencial. Não há aqui qualquer crítica às temáticas em si. O questionamento está na “sacralização” desses assuntos e na consequente interdição do debate. Algo na contramão de qualquer processo educativo libertário e emancipador.

Sem os aportes teóricos necessários para substanciar o exercício profissional ou sem a condição de identificar as particularidades de sua materialidade, valores e princípios ético-profissionais defendidos pelo Serviço Social têm seu sentido político atrofiado. Do que vale reconhecer a “[...] liberdade como valor ético central.” (CFESS, 2012, p. 23) desas-

sociado de um tipo de democracia anticapitalista que só pode se realizar “[...] enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida.” (*id. ibid.* p. 23)?

Ou sem compreender teoricamente que tais princípios fundamentais articulam-se, de modo inseparável, com a “[...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.” (*id. ibid.* p. 24)? E como incorporar esse conjunto de valores ao fazer pedagógico do cotidiano profissional sem a devida experiência formativa de articulação entre teoria e prática?

Uma forma de contribuir com o enfrentamento deste quadro é através do estímulo e da realização de diálogos sobre experiências profissionais concretas em Serviço Social, atribuindo à centralidade da análise a dimensão educativa do fazer profissional. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se promove a reflexão da ação já realizada, reflete-se sobre futuras ações. Reflexão teórica sobre a ação prática que, uma vez unidade, inspire teoricamente práticas subsequentes que tenham no reconhecimento da liberdade emancipada seu valor ético nuclear.

JUVENTUDE EM AÇÃO: BREVE RESGATE DE UMA EXPERIÊNCIA

O ano era 2008. Eu – assim como o meu colega de equipe – um assistente social concursado da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) ainda em período probatório. Um pequeno jornal, de circulação prioritária entre frações pauperizadas da população carioca, noticiava à época:

Jovens com idade de 18 a 29 anos, que estejam precisando de qualificação profissional, devem ficar atentos: a Prefeitura do Rio inscreve até 30 de junho para 8.300 vagas no ProJovem, um programa de capacitação realizado em parceria com o governo federal. Para concorrer às chances, é preciso saber ler e escrever, ter idade de 18 a 29 anos, o ensino fundamental incompleto e morar na cidade do Rio de Janeiro. [...] O treinamento (sic) tem duração de até 18 meses e inclui cursos de iniciação profissional nas áreas de turismo e hospitalidade, arte e cultura, esporte e lazer, construção civil, inclusão digital e **ações de cidadania**. Os alunos também têm a oportunidade de concluir o ensino fundamental (JORNAL EXPRESSO, 2008, p. 14, grifo nosso).

Em uma escola municipal no Cavalo de Aço, favela na zona oeste da cidade, uma vez por semana à noite estávamos – enquanto assistentes sociais da PCRJ em uma sala lotada de jovens dentro do citado perfil – à frente da condução de uma unidade formativa do ProJovem chamada “Ação Comunitária”. Em síntese, o programa sustentava-se no tripé ensino fundamental / qualificação profissional / ação comunitária e oficialmente buscava “[...] oferecer oportunidade para que os jovens experimentassem novas formas de interação, se apropriassem de novos conhecimentos, reelaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionando quanto a sua inserção social e profissional.” (BRASIL, 2008, p. 32).

É nítido o fato de que na proposta pedagógica do programa há certa inspiração freiriana, apoiando-se, por exemplo, em “[...] paradigmas contemporâneos, enfatizando a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento e a participação/cooperação na atividade política e social [...]” (*id. ibid.* p. 19). Para a realização da Ação Comunitária tínhamos um roteiro genérico, em forma de cartilha, elaborado para o ProJovem de todo o país. E nesta cartilha básica: a orientação para educadores abordarem com os jovens as dificuldades do local de moradia, seus problemas sociais, os projetos de vida que

almejavam para si etc. O objetivo perpassava debater essas questões e apresentar possibilidades de enfrentamento.

Mesmo com conhecimentos irregulares sobre educação popular e Paulo Freire, buscamos nesta experiência profissional garantir uma prática pedagógica afastada do tradicionalismo, mais democrática, horizontal, respeitosa e dialógica possível. Tínhamos consciência de que estávamos ali como assistentes sociais não para levar conhecimento, mas para trocar saberes e desenvolver o senso crítico. Priorizamos, então, falar sobre alguns direitos constitucionais (saúde, educação etc.) e quais eram os mais negligenciados àquelas pessoas. “O que é que a gente tem direito e o que é que a gente não tem?”, perguntamos de modo introdutório à turma. Através dessa reflexão inicial, articulando às desigualdades inerentes da sociedade, chegamos ao debate sobre o direito ao trabalho e, conseqüentemente, ao tema do desemprego.

Este último, eleito pela turma como o principal problema a ser por eles enfrentado. Noutras palavras: aqueles jovens moradores do Cavalo de Aço, pobres e semialfabetizados decidiram coletivamente e a partir de suas próprias experiências de vida que o objeto de reflexão-ação do grupo era justo um fenômeno estrutural da ordem capitalista e acirrado pela política neoliberal em todo o mundo, sobretudo em países periféricos como o Brasil. “E quando a gente não tem os direitos respeitados, o que podemos que fazer?”, questionamos. Uma jovem imediatamente respondeu: “a gente tem que protestar!”. Foi a centelha que faltava ao estopim.

Fazia parte da unidade Ação Comunitária a elaboração de uma espécie de plano de intervenção. Assim, o Plano de Ação Comunitária – mais conhecido pela sigla *PLA* – consistia, em geral, no “[...] planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.” (BRASIL, 2008, p. 73). E nossa turma decidiu pelo seguinte PLA: um ato público em frente à Câmara dos Vereadores, no centro da cidade, em defesa do direito ao trabalho.

Ninguém ali, incluindo os dois assistentes sociais, havia antes organizado uma manifestação de rua e poucos tinham participado de alguma. Era, profissionalmente falando, um desafio “inédito viável” (FREIRE, 2005) que estava, aos poucos, se revelando. Faz-se importante assinalar que, apesar de não recordarmos com exatidão nem quando e nem como a turma escolheu coletivamente um nome para si, temos o registro de que aquele grupo se autodenominou *Juventude em Ação*. Um nome, aliás, bastante oportuno.

Em um dos encontros com a turma fizemos uma oficina de cartazes com cartolinas, cola, tesoura, revistas e jornais. Lembro de um aluno desenhando em seu cartaz um operário de macacão, capacete na cabeça e martelo na mão. Já em outro encontro organizamos um abaixo-assinado (mas não recordo reivindicando exatamente o quê). Fato é que tivemos aí nova oportunidade de conversar sobre participação e coletividade de maneira abstrata e concreta.

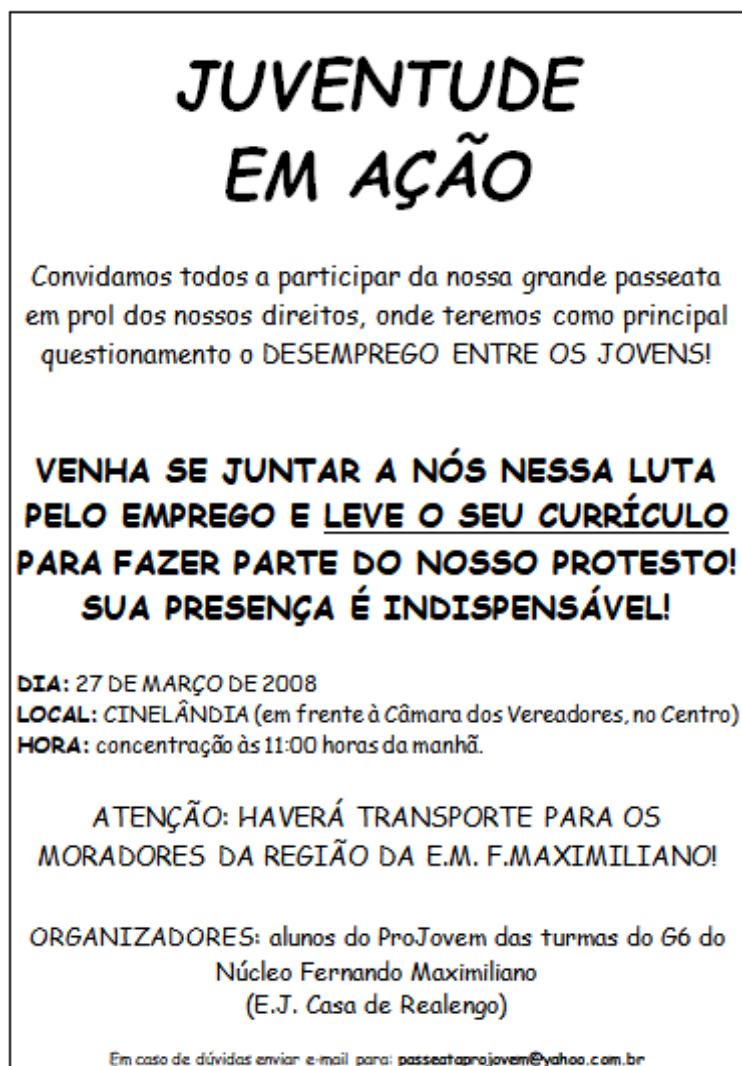
Com o objetivo de causar impacto visual, decidimos que seria importante todos levarem na manifestação o seu currículo para fixarmos a pranchetas e, espalhados pela escadaria da Câmara, exibirmos em protesto contra o desemprego. Além disso, haveria a entrega de um documento escrito pelos alunos aos vereadores, com todos os currículos utilizados no ato simbolicamente anexados, reivindicando um direito garantido constitucionalmente: o direito ao trabalho.

Sabíamos que havia uma pequena verba pública destinada à realização de cada PLA e que poderia custear os gastos com papel e pranchetas. Articulamos com um sindicato a ida de pequeno carro de som que, além do uso do microfone para falas, tocaria músicas e ajudaria a dar um caráter também festivo àquela manifestação tão jovial. Solicitamos ainda à PCRJ a garantia de lanches e de um ônibus para o transporte, algo que era de praxe em ati-

vidades externas de culminância no ProJovem da cidade. Um pedido quase sempre atendido pela Prefeitura sem maiores problemas.

Ao perguntarmos “como vamos divulgar a nossa passeata?”, alguém na turma sugeriu fazer contato com o programa de TV do apresentador Wagner Montes. O respeito ao universo cultural daqueles jovens nos inibiu de descartar a sugestão, ao mesmo tempo em que permitiu dialogar sobre o papel conservador da grande mídia comercial e a importância da mídia alternativa. Outra pessoa se comprometeu, então, a falar com a rádio comunitária da região para divulgar e convidar as pessoas para o ato. Fizemos também contato o Observatório da Juventude (grupo de pesquisa na área de comunicação da UFF) para socializar e cobrir a atividade. Propusemos, por fim, a confecção de um panfleto e a turma de pronto aceitou. Cada trecho da figura abaixo foi discutido e coletivamente decidido:

Figura 1 – Panfleto (imagem do autor)



Fonte: Imagem do autor

Intrainstitucionalmente, com o receio de surgirem obstáculos de ordens diversas, tentamos não fazer maior divulgação do nosso PLA para além do oficialmente necessário. Sabíamos que estávamos “esticando a corda” e construindo algo para além do que a Prefeitura desejava do nosso trabalho pedagógico. Por outro lado, tínhamos também ciência de que nada daquilo conflitava com os objetivos oficiais do ProJovem e tampouco com atri-

buições, competências e a ética do Serviço Social. Contudo, naquela altura, não havia mais espaço para ingenuidade política em nossa equipe e se cercar dos devidos cuidados era uma atitude prudente.

Em certa noite, uma assistente social, chefia nossa, visitou a turma Juventude em Ação e, no meio da atividade, perguntou aos jovens qual seria o PLA deles. Lembro de cada sílaba da espontânea resposta que deu uma menina: “nós vamos bater panela lá no centro da cidade!”. A assistente social literalmente arregalou seus olhos de surpresa e/ou susto. Daí em diante questionamentos institucionais e pequenos novos entraves começaram a se avolumar.

Definitivamente, o PLA daquela turma não seria algo convencional. Na prática, era pôr uma pequena multidão de jovens na rua, protestando sobre um direito constitucional a eles historicamente negligenciado. Uma “[...] construção de estratégias e táticas político-profissionais compatíveis com as condições históricas existentes.”, como já visto em Abreu (2002, p. 148). Contudo, não passaria de uma experiência de manifestação política estritamente dentro da ordem, reivindicando, em última instância, o direito de ter a sua força de trabalho explorada via assalariamento. Nada que a democracia liberal-burguesa não possa serenamente tolerar, principalmente considerando a liberdade de expressão nesta ordem social, certo? Errado. Pois, lembrando, a subsunção do trabalhador ao capital lhe impõe uma condição mais próxima da servidão do que a de sujeitos livres.

O inusitado PLA da turma de Ação Comunitária do ProJovem, de uma precária escola localizada numa violenta favela incrustada na zona oeste carioca, chegou ao conhecimento do secretário municipal de assistência social: um senhor chamado Marcelo Garcia, formado em Serviço Social e (outroa) com algum poder e popularidade. Apesar de notoriamente ser uma pessoa com pouco zelo por práticas democráticas, Garcia não podia simplesmente e explicitamente proibir dois assistentes sociais de realizarem o seu trabalho. Um trabalho que seguia as orientações genéricas da cartilha do governo federal e, ao mesmo tempo, buscava ampliar o horizonte político-pedagógico daquela experiência.

O secretário determinou então, menos de 24 horas para acontecer a manifestação, cancelar ônibus e lanche, ferindo de morte a culminância do trabalho. Aqueles jovens do Cavalo de Aço não tinham dinheiro suficiente para custear ida e volta de suas casas ao centro da cidade, e nem para garantir uma alimentação mínima durante um dia inteiro de atividade na rua. O motivo oficial e inverídico que nos foi apresentado para o cancelamento: a não comunicação sobre a realização daquele PLA.

Os dois assistentes sociais foram então, sozinhos, para o ato que não aconteceu. Fiz em cartolina e levei comigo uma lápide que dizia “aqui jaz um ato da juventude”. Como havíamos divulgado para a imprensa (comercial e alternativa), supúnhamos que alguém apareceria para, ao menos, uma pequena cobertura. Uma pessoa do citado grupo de pesquisa da UFF compareceu e, como encontrou uma lápide de papel em vez de um punhado de jovens protestando livremente, fez conosco uma breve entrevista – depois divulgada no site da universidade – na qual pudemos, minimamente, explicar e publicizar o ocorrido. Ao sermos indagados pelo repórter sobre o porquê de a prefeitura ter inviabilizado aquela atividade, lembro – de maneira excessivamente militante – ter dito: “porque usamos o sistema contra o sistema”.

Como disse depois uma colega ao saber do cancelamento: o povo nas ruas ainda incomoda. Internamente houve pequena e solidária reação de inconformismo entre assistentes sociais mais próximas e críticas. Uma das mensagens de apoio que recebemos dizia: *é uma pena ter que continuar "ensinando" cidadania sentados numa sala de aula. Cidadania se constrói, se pratica. Até quando "ensinaremos" verbalmente sobre cidadania, com dia, local e hora para acabar a "aula"? Questionamentos bastante convergentes com o pensamento freiriano, que propõe*

uma aprendizagem da democracia através da sua experimentação real, “[...] aprendendo democracia pela prática da participação.” (FREIRE, 1994, p. 77).

Por fim, redigimos uma pequena carta para a turma, expondo e problematizando o incidente. Para encerrar o resgate dessa experiência – com o perdão das imprecisões de registros, memórias fragmentadas e possíveis exageros analíticos – segue a íntegra do nosso texto de despedida:

Queridos alunos e alunas, a nossa passeata foi cancelada. Fomos informados hoje à tarde que não estamos autorizados a realizar nosso protesto porque a Prefeitura não estava devidamente informada. Em um ano de trabalho com vocês, temos certeza de que já alcançaram certa maturidade crítica para entenderem que este cancelamento não é tão simples quanto parece, pois o argumento deles não procede, tendo em vista que nossa passeata já era de conhecimento de muita gente na Prefeitura. Ou seja, eles sabiam, mas disseram que não sabiam de nada para cancelarem. Acreditamos que em todo o Brasil nunca houve um PLA como o de vocês. Se o objetivo da Ação Comunitária é desenvolver no jovem o sentimento de participação e incentivá-lo a se colocar como sujeito, estamos certos de que alcançamos e ultrapassamos este objetivo. Nosso PLA seria um evento histórico. Um evento que incomodaria. Observem: muitos governantes querem que participemos da vida política do país, mas, quando esta participação foge do controle deles, começa então a preocupá-los. Foi uma honra trabalhar com vocês. Parabéns para cada um e cada uma. Tenham certeza de que essa nossa história não acaba aqui! A passeata foi cancelada, mas mesmo assim ficará guardada em nossos corações. Encerramos com uma frase do eterno Che Guevara: *os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira*. Abraços (MOREIRA; COSTA JUNIOR, 2008, s/n. grifos originais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da abordagem de categorias teóricas de caráter universal e atravessando elementos particulares até alcançar a singularidade de determinada expressão do real, este breve ensaio buscou articular introdutoriamente o debate sobre liberdade, Paulo Freire e Serviço Social através de um movimento de síntese voltado, sobretudo, ao desvelamento de potencialidades da dimensão político-pedagógica inerente ao trabalho de assistentes sociais.

Tal exercício profissional, quando comprometido com o projeto de profissão e de sociedade essencialmente conflitante com a ordem capitalista, requer um fazer educativo que, ao não desassociar teoria e prática, tenha dentre seus principais objetivos a produção de reflexões que, ao mesmo tempo, apontem para a ampliação de visão de mundo e para a ação no mundo.

Uma prática pedagógica de orientação teórica capaz de formular coletivamente consensos e novos consensos de perspectiva contra-hegemônica, pela qual as contradições do senso comum sejam enfrentadas via um diálogo – horizontal, respeito, democrático – que se realiza enquanto unidade reflexão-ação. Por essa esteira, é no cotidiano e na bagagem cultural das pessoas que se localizam os temas com capacidade de gerar problematizações acerca dos seus próprios conhecimentos. Um movimento que, ao respeitar o saber popular e não o sacralizar, busca transformar seus elementos de passividade conformista em atividade transformadora.

Na experiência aqui relatada, a temática do desemprego serviu como uma espécie de “palavra geradora” (FREIRE, 2005; 2009) que, ao explorar pedagogicamente a mediação entre o concreto e o abstrato, provocou uma reação consciente materializada em ação política sobre o real. Ou seja, uma práxis que, ao se deparar com determinada situação-limite,

potencializa a autopercepção de sujeitos protagonistas capazes de (re)agir. Um processo construído *com eles* e não *para eles*.

A palavra desemprego, através da dialogicidade (essência da educação como prática da liberdade) pode ser então preenchida de novos sentidos, deixando de ser para aqueles jovens uma palavra oca e tornar-se, aos poucos, autêntica e mobilizadora. Neste movimento educacional característico do método Paulo Freire, quem ensina aprende e quem aprende ensina, tal como as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho em Marx (1985). No qual o resultado do processo envolve pessoas já não mais iguais ao momento do seu início.

Considerando que o sentido maior da educação emancipadora de Freire é esperança *em* e construção *de* um mundo fundamentalmente livre, sem opressores e sem oprimidos, através de um processo de humanização permanente; o cancelamento da passeata na experiência relatada foi tão pedagógico quanto sua possível realização. Por isso, em nada comprometeu o trabalho enquanto ação educativa. Pelo contrário. Foi o seu embargo que, contraditoriamente, propiciou reflexões mais complexas na qual a aparência democrática da liberdade capitalista foi confrontada com a sua essência incontornavelmente autoritária. Possibilitando que, “[...] ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora.” (FREIRE, 2005, p. 39). Reatando, então, o sentir e o saber.

Dessa forma, tal experiência educativa em Serviço Social aproxima-se daquela tendência pedagógica da profissão que assume o compromisso com a defesa dos direitos da população sem flexibilizar o compromisso com a superação da atual ordem social. E afasta-se de uma prática que confunde socialização do conhecimento com mero repasse de informação. O repasse de informações por si só – seja sobre direitos, seja sobre rotinas institucionais, seja sobre a rede de serviços – junto às pessoas com as quais assistentes sociais atendem se assemelha ao que Freire (1981; 2005) chama criticamente de “educação bancária”.

Pois, da mesma forma que “[...] através da mediação da cartilha, os alfabetizadores vão ‘depositando’ nos alfabetizando as palavras geradoras.” (FREIRE, 1981, p. 36), assistentes sociais através da mediação de normas e legislações vão “depositando” nos usuários os seus direitos. Nessa “[...] concepção digestiva do conhecimento” (*id. ibid.* p. 36) esvaziada de sentido crítico ou caráter contra-hegemônico, tanto os usuários dos serviços sociais quanto “[...] os analfabetos são considerados ‘subnutridos’” (*id. ibid.* p. 36), além de desassistidos, vulneráveis ou carentes. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 2005, p. 67).

Não raramente, em nome da defesa da liberdade e da emancipação, o velho chavão de trabalhar para garantir direitos pode justificar toda sorte de práticas educativas no Serviço Social: autoritária ou democrática, moralista ou ética, individualista ou coletiva, culpabilizadora ou reflexiva, legalista ou humanitária, psicologizante ou sociológica. Algo que reforça a importância do conhecimento teórico-científico para um exercício profissional capaz de superar a aparência fenomênica da imediaticidade, identificando e trabalhando suas contradições de maneira coerente aos valores defendidos pelo Serviço Social.

A ciência, ao desvelar a essência anuviada na aparência, revela que a liberdade social no capitalismo é determinada por relações sociais que, historicamente, concentram o poder político-econômico. E a democracia liberal-burguesa tem nos interesses do capital o seu limite intransponível. Portanto, não cabe a qualquer profissão a transposição de tais limites. O que a prática pedagógica anticapitalista tem de contribuição é, embasada teoricamente, evidenciar tanto a existência dessas estruturas limítrofes da liberdade, quanto as suas alternativas contra-hegemônicas.

No Serviço Social, uma prática balizada pelos princípios éticos fundamentais da profissão exige uma formação que não abdique da indissociabilidade teoria-prática. No que tange especificamente a sua dimensão educativa, há conceitos e técnicas que sustentam e

determinam sua direção. Conhecê-los com correção é pressuposto de seu ajustado recurso. Se o profissional de Serviço Social é socialmente convocado para intervir no reforço e na manutenção do consenso, enquanto o ensino da prática representar o “patinho feio” do debate acadêmico, o trabalho pedagógico de assistentes sociais será como as aves que, sem saber, voam pelo céu porque estão sempre obrigadas a voar.

Não há liberdade humanamente emancipada possível em uma sociedade na qual o trabalho é condição de servidão alienada. E não há transformação radical sem conhecimento transformador. A experiência isolada da *juventude em ação* abala em nada o capital, mas alimenta a certeza esperançosa de que, apesar de pássaros criados em gaiolas acreditarem que voar é uma doença, liberdade é uma palavra que não há ninguém que não a entenda.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008. Disponível em: https://www.site-al.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0550.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **Programa de rádio “Paulo Freire, andarilho da utopia”**. Parceria entre a Rádio Nederland e o Instituto Paulo Freire, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, 13(2), São Paulo, p. 1-20, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Celats/Cortez, 1982.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo**: ensaios críticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JORNAL EXPRESSO. ProJovem abre 8.300 chances. **Jornal Expresso**, Rio de Janeiro, p. 14, maio 2008. Caderno Empregos.

LUKÁCS, G. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 7-54

MARX, K. **A liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. v. I. 2. ed. Trad. Regis Barbo-
sa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRELES, C. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

MOREIRA, C. F. N.; COSTA JUNIOR, R. M. **Carta aos alunos do G6**. Arquivo pessoal, Rio de Janeiro, 2008. (mimeo)

OLIVEIRA, A. da R. O problema da liberdade no pensamento de Karl Marx. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 175-195, jan./jun. 1998.

SAFATLE, V. **Freud hoje**: repensar a liberdade depois do inconsciente. Café Filosófico, Fundação Padre Anchieta, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AWzdID0zCyY&ab_channel=Caf%C3%A9Filos%C3%B3ficoCPFLs. Acesso em: 04 set. 2020.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: experiências a partir da extensão universitária^{*1}

Eblin Farage
Francine Helfreich

Não se pode falar dos não-intelectuais, porque os não-intelectuais não existem... Todos os homens são intelectuais; mas nem todos cumprem a função de intelectuais na sociedade.

(Gramsci 2000a, p.18)

INTRODUÇÃO

Uma grave crise sanitária se abate sobre o mundo com a pandemia da Covid-19 (SARS-Cov-2). Uma crise que se encontra com duas outras grandes crises: a estrutural do capitalismo e a do chamado socialismo real. A confluência dessas três grandes crises explícita, de forma absolutamente violenta, a desigualdade gerada pelo capital e sua condição de inviabilizar conquistas, por menores que sejam, à classe trabalhadora. Revela-se uma combinação entre o moderno e o arcaico em plena sociedade do século XXI, assim a superexploração da força de trabalho, aliada a um conjunto de contrarreformas, incide na vida da classe trabalhadora de forma violenta, aviltante e desumanizadora.

Só no Brasil, a Covid-19 matou mais de 600 mil pessoas e contaminou mais de 25 milhões, isso desconsiderando a conhecida subnotificação real dos registros oficiais. A subnotificação não é uma questão de incapacidade do poder público em diagnosticar a doença ou resultado da precarização do sistema público de saúde, como julgam alguns, mas uma orientação política que busca iludir a população com dados imprecisos e irreais, a exemplo do que se tornaram as propagandas de fake news no país, na busca de um chamado “novo normal”, ainda mais aviltante para a classe trabalhadora.

Assim, um país doente pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida, também adoece pela desinformação, pela ideologia, pelo processo de alienação, pois como afirma Konder (2009, p. 147) “[...] o conteúdo de classe marca toda a produção ideológica burguesa como tal [...] independentemente dos desígnios subjetivos do seu autor ou autores, ela contribui para defender os privilégios de classe da burguesia.”. A defesa dos privilégios da burguesia, pautada na inversão do real e em fake news, levaram milhares de brasileiros e brasileiras, inclusive segmentos da classe trabalhadora, a apostar que o projeto de governo que poderia melhorar o Brasil era o da extrema direita. Assim, em outubro de 2018, o resultado de um processo de alienação e propulsão do senso comum, nos termos de Gramsci (2001), levou ao Planalto Central do país um governo com uma política baseada em perspectivas fundamentalistas, milicianas e militarizadas.

É diante dessa conjuntura, de recrudescimento do conservadorismo, fragmentação da organização de classe, pauperização dos trabalhadores, desemprego, subemprego, aumento da miséria, aumento da fome e contrarreformas, que somos chamados a refletir sobre o fazer profissional dos assistentes sociais, em suas possibilidades e limites, considerando sua condição de trabalhador assalariado.

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.172-188

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, reavendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

Assim, as reflexões trazidas nesse texto pretendem contribuir para o debate premente, em nossa avaliação, sobre a relação necessária e desafiadora entre Serviço Social e Educação Popular, tendo como referência o Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP) e a perspectiva da emancipação humana, incompatíveis com a sociabilidade imposta pelo capital.

Na primeira parte trabalharemos alguns elementos e pressupostos que nos possibilitam reconhecer a educação popular como uma demanda e também como uma possibilidade para o Serviço Social. Nesse sentido, consideramos o desenvolvimento capitalista combinado e desigual como fundamental para a compreensão das desigualdades e a conjuntura de aprofundamento da crise estrutural do capital e do recrudescimento do conservadorismo como elemento que impõe uma sociabilidade ainda mais usurpadora da vida e dos direitos sociais. Na segunda parte traremos reflexões dos desafios postos ao Serviço Social a partir dos pressupostos norteadores do Projeto Ético Político explicitado no código de ética e na lei que regulamenta a profissão. E no terceiro ponto, à luz dos elementos debatidos anteriormente, partilhar a experiência de criação e desenvolvimento do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE), desde sua origem na Favela da Maré até sua implementação na UFF, como espaço que, a partir das experiências de pesquisa e extensão, contribui para a formação profissional a partir da perspectiva crítica e da experimentação de experiências contra hegemônicas baseadas na perspectiva da Educação Popular.

Pressupostos para reflexão sobre os desafios da relação Serviço Social e Educação Popular

Quais são para nós os caminhos possíveis entre educação popular e Serviço Social? Essa é a primeira questão que nos toma quando pensamos os desafios e a formação profissional pautados no Projeto Ético Político (PEP), tendo como horizonte a superação da ordem do capital. Desafio que deve ser analisado à luz do processo histórico que constitui a profissão; dos elementos da educação popular, enquanto estratégia de contribuição para elevação da consciência crítica dos sujeitos sociais; e, em especial, diante da necessidade de capilarizar o projeto societário marcado no horizonte do PEP.

Assim, se torna mister pensar que, para além das determinações históricas que conformam a profissão, marcados pelo percurso que se origina no conservadorismo de cunho religioso e na pretensa tutela sobre a classe trabalhadora, passamos por um processo de reformulação a partir de elementos postos pelo Movimento de Reconceitualização, em sua fase progressista, em especial a partir das experiências do método BH²; ingressamos no mundo da teoria crítica; e nos legitimamos como uma profissão com princípios e pressupostos antikapitalistas, mas enfrentamos, no século XXI, um estágio de recrudescimento do conservadorismo.

E é nesse contexto de crise estrutural do capitalismo e de crise do chamado socialismo real, em que se vive no Brasil e em países da América Latina, Europa e América do Norte a ascensão da extrema direita, que somos impulsionados a pensar quais os vínculos, experiências e pressupostos que podem contribuir para a defesa de um projeto contra-hegemônico à ordem e à sociabilidade do capital.

Nesse sentido, uma das tarefas iniciais, para tratarmos da relação entre Serviço Social e educação popular, se inscreve no desafio de recuperar a estrutura da sociedade de classes que, nas últimas duas décadas, tem sido negada por diferentes autores, os quais, entre

² Experiência desenvolvida em Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Itabira, entre 1972-1975, por um projeto da Universidade Católica de Minas Gerais em articulação com a antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), que traz ações inovadoras sobre forma e conteúdo no tratamento aos usuários.

outros argumentos, defendem o fim da centralidade do trabalho e a conciliação das classes, em busca do que consideram “um capitalismo humanizado”.

Recorrendo a Marx e Engels (1997, p. 09) e revivendo sua compreensão sobre a origem da sociedade capitalista, é necessário reafirmar que “[...] a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.”. Apesar dessa compreensão ter sido escrita, ainda no século XIX, não há como negar que permanece atual ainda hoje.

Apesar da falácia do fim da sociedade de classes, é inevitável reconhecer, em especial em momentos de aprofundamento da crise como a vivenciada pelo mundo moderno com a pandemia da Covid-19³, que a ordem do capital, de priorizar o lucro em detrimento da vida, assim como de sua organização pautada na propriedade privada e na mercadorização da vida, continuam a ser a norteadoras dessa sociabilidade.

Passados mais de 150 anos da escrita e publicação do Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels (1997), parece que a simplificação inicial dos antagonismos de classe⁴, caracterizado pela sociedade burguesa incipiente, se complexificou. Não porque novas classes tenham surgido, mas porque o fetiche do capitalismo, que turva a realidade, camufla as evidências e invisibiliza as desigualdades, propiciou, a partir das orientações neoliberais, a construção de uma sociabilidade pautada na individualização.

Como afirma Anderson (1995, p. 23, grifo nosso),

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. **Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos**, criando sociedades marcadamente mais desiguais, **embora não tão desestatizadas** como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, **disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios**, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. **Esse fenômeno chama-se hegemonia**, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

A análise de Perry Anderson nos ajuda a compreender os desafios que temos pelo caminho, em especial se nossa referência, enquanto categoria profissional, é a garantia dos direitos sociais e a contribuição para o processo de emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras. O reconhecimento de que o neoliberalismo contribuiu para o aprofundamento da desigualdade e prima pela desestatização da sociedade, rebate diretamente no fazer profissional de uma categoria que tem como base estruturante as contradições impostas pela Questão Social. Diante da ampliação da pobreza e da desigualdade, a resposta dada pelo Estado, via políticas públicas, é objeto das reivindicações centrais na atuação do Serviço Social, pois, mesmo nos limites da sociabilidade do capital, se constitui como a possibilidade imediata de garantir a reprodução social de parcelas significativas dos subalternos.

Porém, em uma conjuntura de sucessivo agravamento político, social e econômico, a ação do Estado, via políticas públicas, vem sendo substituída por ações privadas, filantrópicas e assistencialistas. A sociedade “nem tão desestatizada”, como afirma

³ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em início de outubro de 2020, já havia 36.361.054 casos de contaminação e 1.056.186 mortes em todo o mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁴ Para os autores, a sociedade da época dividia-se “[...] cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado.” (MARX e ENGELS, 1997, p. 10)

Anderson (1995), na segunda década do século XXI, aponta para a completa desestatização. No Brasil, com a ascensão da extrema direita na gestão do governo federal e de alguns governos estaduais, nem mesmo estatais em áreas estratégicas, como Banco do Brasil e Petrobras, estão sendo poupadas das especulações sobre privatização. Da mesma forma, a proposta de emenda constitucional 32/2020, designada como Reforma Administrativa, entre tantos ataques aos direitos conquistados, sinaliza a desestruturação definitiva das políticas públicas e sociais ao impor o fim dos concursos públicos com estabilidade; a substituição dos cargos de chefia nos órgãos públicos, até então exclusivos do funcionalismo público, por pessoas nomeadas sem nenhuma vinculação pública; ao chefe de Estado, a autoridade de extinguir órgãos e remanejar cargos. No Brasil, mesmo que mais tardiamente do que em outros países, o projeto neoliberal de desestatização se intensificou, aliado ao recrudescimento do conservadorismo e ao fundamentalismo religioso que parece pairar sobre os direitos sociais.

A crise extrema também se reverbera na base material que está em profunda transformação, ampliando o número de pessoas em situação de extrema pobreza no país. A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) continuada de 2019 apontou que mais 170 mil novas pessoas passaram a integrar esse grupo, ampliando-o para 13,8 milhões de pessoas, ou seja, cerca de 6,7% da população brasileira vive com menos de 1,9 dólar por dia. Aliado a isso, uma profusão de *fake news* tem contribuído para a conformação do imaginário social baseado no fundamentalismo, na perspectiva militarista e no ódio e a levar amplos segmentos da classe trabalhadora, com as quais o Serviço Social trabalha cotidianamente, a identificarem no projeto desumanizador, uma alternativa para sua condição de vida. Assim, com o apoio dos grandes meios de comunicação, se fortalece a hegemonia dos grupos econômicos que, mais uma vez, mesmo em meio à pandemia mundial do novo coronavírus, demonstram sua prioridade aos lucros em detrimento da vida.

Nesse percurso de conquista ideológica por parte do capital, os elementos de impacto na vida cotidiana da classe trabalhadora merecem centralidade em nossas reflexões. Como afirma Konder (2009, p. 24, grifo do autor):

Uma das evidências mais chocantes do nosso tempo, por exemplo, é a da disparidade em que se encontram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de um lado, e as condições materiais de vida da generalidade dos povos, de outro. Como foi possível a humanidade partir para o desbravamento do espaço cósmico, como foi possível a humanidade ter chegado a dominar as energias e as leis da natureza a ponto de lançar satélites artificiais e mandar naves espaciais à Lua, *sem ter chegado a suprimir a fome da face da terra?*

Nesse sentido é importante parametrizar o impacto do papel do Estado na vida cotidiana da classe trabalhadora como um elemento de perpetuação da lógica desigual e combinada com a qual a sociabilidade capitalista se organiza. Como afirma Ianni (2004), o arcaico e o moderno coexistem, aparentemente, pacífica e naturalmente na mesma sociedade.

A desnaturalização da desigualdade como elemento estruturante da sociedade de classe, junto com o racismo, o machismo e o sexismo, é foco de uma atuação profissional comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social e que pode ser mediada por práticas de educação popular, como elemento formador e de contribuição para o processo de identificação de classe dos sujeitos.

Assim, as ações do Estado ganham destaque, pela forma como organizam a vida social, pela regulamentação das políticas públicas e pela sociabilidade que impulsiona a desestatização e a desregulamentação dos direitos sociais, legalizando a exploração e naturalizando a desigualdade. Uma das principais expressões da atuação do Estado é marcada na

contrarreforma trabalhista, que retira direitos históricos da classe trabalhadora e desregulamenta as relações trabalhistas, indicando a “autonomia” dos trabalhadores e o empreendedorismo como saídas para o desemprego. Assim, constroem uma sociedade cada vez mais *uberizada*, na qual, como afirma Antunes (2018), o emprego passa a ser um “privilégio da servidão”.

Para Gramsci, o Estado em seu sentido ampliado é formado por “[...] sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção.” (GRAMSCI, 2001, p. 244-245). Sob essa perspectiva é possível analisar as contradições no bojo do Estado de classe, se compreendermos que, como afirmou Marx (2007), a classe que domina economicamente também domina politicamente e dita os rumos da consciência social, construindo aparelhos privados de hegemonia para manutenção de um determinado ordenamento apassivado dos trabalhadores.

Segundo Iamamoto (2007, p. 120):

O marxismo clássico já estabelecia as funções que pertencem ao domínio do Estado: criar as condições gerais da produção; controlar as ameaças das classes dominantes ou frações das classes dominantes, através de seu braço repressivo (exército, polícia, sistema judiciário e penitenciário); e integrar as classes dominantes, garantindo a difusão de sua ideologia para o conjunto da sociedade. Essas funções coercitivas se unem às funções integradoras, destacadas pela análise gramsciana, exercidas pela ideologia e efetivadas por meio da educação, cultura, dos meios de comunicação e categoriais do pensamento.

Nesse sentido, entender o Estado como um aparelho privado de hegemonia da burguesia pressupõe considerar as disputas inerentes à busca pela hegemonia por determinada classe social. Nessa análise, considera-se a hegemonia como base para a manutenção dos interesses da classe burguesa, economicamente hegemônica, e para o desenvolvimento capitalista, tendo o Estado como estrutura central.

Para Gramsci (2001, p. 48),

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

O capitalismo, como uma forma de organização das relações sociais, pressupõe não apenas uma maneira de produzir mercadorias, mas, sobretudo, uma forma de organizar a vida social dos sujeitos, passando pelo processo de estruturação social até a conformação de leis para a manutenção dos interesses inerentes à classe economicamente dominante, tendo como elemento central desse processo de organização e conformação social a dimensão ideológica.

Como afirmam Iamamoto e Carvalho (1995), o capitalismo gera não apenas um modo de produzir, mas também um modo de pensar, que condiciona a vida dos sujeitos em todas as suas dimensões e não apenas no trabalho. Nesse sentido, as políticas públicas e sociais, sob a égide da sociabilidade capitalista, se constituem a partir de uma dimensão contraditória, como garantia de direitos à classe trabalhadora e ao mesmo tempo, pela mesma ação, conforma os sujeitos, de forma subalternizada, apassivada. Essa contradição acaba por circundar a ação profissional dos assistentes sociais, gerando contradições para uma ca-

tegoria profissional que, pela sua realidade de trabalhador assalariado, tem sua ação profissional implicada em uma perspectiva de adaptação e não de emancipação.

Assim, os assistentes sociais, diante das contradições e da desigualdade produzidas pela sociedade do capital e referenciados no projeto ético-político da profissão, deveriam ter como desafio a busca de formas de mediação para uma prática profissional comprometida com os processos de formação da consciência social, de organização dos trabalhadores e de desvelamento do sistema de exploração intrínseco ao capitalismo. Para um processo mediacional sob essas condições, as práticas e a perspectiva da educação popular podem ser uma importante chave.

Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam para reafirmar o Projeto Ético Político da profissão

Considerando os pressupostos tratados anteriormente, consideramos que o Serviço Social é uma das poucas profissões que, através de suas entidades organizativas e posicionamentos ético-políticos, assume valores e princípios anticapitalistas. Esses apontam para a luta e superação da sociedade burguesa e, por conseguinte, para a contraposição a toda forma de exploração e opressão.

A partir da elaboração do Projeto Ético-Político (PEP), gestado no Congresso da virada de 1979, “[...] o Serviço Social brasileiro assume um conjunto de posições ideológicas e avança substancialmente na construção de uma cultura profissional e na consolidação de uma *direção social estratégica*.” (NETTO, 1996, p. 116, grifo do autor). O salto teórico, metodológico e ético-político, bem como o aprofundamento do processo organizativo da categoria profissional deram o tom do que a profissão é hoje. Uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, se legitima na divisão social do trabalho e se afirma também como potencializadora de enfrentamentos à sociabilidade do capital.

O acúmulo produzido pelo Movimento de Reconceituação deixou um legado importante à profissão, na medida em que, passados mais de trinta anos, temos uma lei de regulamentação que explicita atribuições e competências profissionais e um Código de Ética que reivindica a liberdade enquanto valor central, além de apresentar uma concepção de indivíduo social distinto da lógica individualista típica da sociabilidade burguesa, que se restringe a ideia de cidadão-consumidor. A profissão forjou um conjunto de normas e resoluções que reiteram que o exercício profissional não pode discriminar e nem pode ser discriminado por motivos de classe social, gênero, condição física, etnia, orientação social, geração entre outros. Além disso,

Expressa seu compromisso com a socialização da participação política, mas também da riqueza que, produzida cada vez mais social e coletivamente, é apropriada por poucos. Afirmo o compromisso profissional com a capacitação continuada e com a qualidade dos serviços prestados (CRESS, 2013, p. 06).

Trata-se de um posicionamento profissional que transgride valores, os quais, lamentavelmente, se naturalizaram na vida contemporânea, legitimando as concepções pós-modernas, conservadoras e os comportamentos típicos de uma sociabilidade marcada pelo desrespeito e o individualismo. Concepções essas, muitas vezes, ratificadas pelas autoridades governamentais e pelos “gurus” de plantão que ocultam as relações de exploração de classe. Isso posto, temos uma chave interpretativa para relacionar a perspectiva hegemônica da profissão a uma determinada concepção de Educação Popular. Esta apresenta similitudes com a profissão quando expõe valores e princípios fundamentais ancorados em uma

“[...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária.” (CFESS, 1993, p. 16).

Embora pareça algo utópico nos tempos em que vivemos, o projeto profissional forjado não se limita a sua dimensão normativa, quando interpretado apenas à luz do conjunto de leis e normatizações da profissão. Ao contrário, reafirma a possibilidade de uma formação e um fazer profissional comprometidos com um horizonte emancipador, assim como ocorre com os valores que sustentam a educação popular.

A educação popular traz no âmago das suas ações a dimensão de classe. E pode contribuir no processo formativo da consciência cujo objetivo principal “[...] deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.” (VALE, 2001, p. 57). Deste ponto de vista, o conjunto de valores e princípios reivindicados pela profissão, passando pelo crivo da aspereza da realidade social aparentemente como coisas contraditórias e excludentes, nos fazem lembrar Iamamoto, quando enfatiza a necessidade de entender a profissão como “[...] uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício e controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora.” (IAMAMOTO e CARVALHO, 1995, p. 94). Isso, que poderia ser uma grande contradição, se expressa como desafio à profissão que possui valores antagonicamente distintos dessa realidade, já que o serviço social

Participa também, do processo social, reproduzindo e reforçando as contradições básicas que conformam a sociedade do capital, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades em que mobilizada para reforçar as condições de dominação, como dois polos inseparáveis de uma mesma unidade (IAMAMOTO e CARVALHO, 1995, p. 94-95).

Se por um lado, o Estado como maior empregador reforça valores diferentes daqueles construídos pela categoria profissional, abre-se um lastro de possibilidades para um fazer profissional dialeticamente diferente das requisições profissionais, sobretudo, quando reivindicamos a educação popular. Seria exatamente o que Marx sintetizou em uma de suas sábias palavras: “[...] os seres humanos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, mas sim sob circunstâncias em que se encontram e que lhes foram transmitidas pelo passado.” (MARX, 2007, p. 203). Ou seja, não escolhemos onde fazer a história e muito menos a fazemos em condições ideais ou adequadas. Estamos inseridos em uma realidade determinada, entretanto, agimos sobre ela e podemos transformá-la na medida em que conseguimos ler a realidade para além do aparente. E é nesse sentido que a profissão avança ao se aproximar da teoria social crítica e da educação popular, tal como a assistente social Silveira (2004) a caracterizou

1- Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade. 2- Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases. 3- Como espaço das classes trabalhadoras a conformar outro NÓS, antagônico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social. 4- Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercer o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA, 2004, p. 122).

A educação popular traz à profissão uma contribuição fundamental para a realização de mediações imprescindíveis a um fazer comprometido com as valorações éticas. Na América Latina, a educação popular contribuiu para dar visibilidade às histórias silenciadas das culturas e das pedagogias dos povos que foram usurpados de suas terras e culturas. No Brasil, as principais sínteses foram realizadas pelo pernambucano Paulo Freire que, considerado o patrono da Educação, consolidou um grande arcabouço reflexivo sobre a educação popular. Suas reflexões, inicialmente sobre as suas próprias práticas e sobre o contexto sociopolítico da época, onde teceu duras críticas ao autoritarismo da ditadura empresarial militar instaurada em 1964, encontram-se principalmente nas obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Mas será em *Pedagogia do Oprimido*, onde encontraremos suas principais sínteses e apostas.

A crítica à educação bancária deslocou o aluno/educando da condição de sujeito passivo a sujeito transformador da sua própria história. As contribuições de Paulo Freire se espraiaram com sua metodologia de ensinar adultos a ler e escrever. Foi justamente pela possibilidade dos adultos lerem o mundo que ela se tornou objeto de tantas preocupações para aqueles que abominam as forças populares.

No país, as experiências mais relevantes ocorreram sob influência freiriana e, contraditoriamente, no período desenvolvimentista. Conforme os estudos de Bezerra e Rios (2005), no período entre 1945 e 1958, três modos de intervenção educativa marcaram o movimento e, somados às novas contribuições surgidas na fase 1959-1964, repercutiram sobre as práticas educativas desenvolvidas na década de 1960: a presença educativa da Igreja – sobretudo, a Católica, nos meios populares; a extensão rural; o desenvolvimento de comunidades (BEZERRA, 2005). Enquanto isso, o Serviço Social, na sua fase desenvolvimentista, marca sua história no que se relaciona à atuação dos profissionais nos meios populares. As ações nos meios populares ocorrem até hoje. Talvez o Serviço Social seja uma das profissões que mais conheça a vida cotidiana dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Mas como o passar do tempo, embora permaneçamos atuando nos meios populares, percebemos um rareamento de discussões nos currículos e no fazer profissional sobre a educação popular nos últimos vinte anos. Contraditoriamente essas discussões afloraram na agenda dos movimentos sociais e da profissão com a ascensão da extrema direita no país.

Como o fazer profissional é caracterizado pela rotina, pela necessidade de respostas rápidas e pela espontaneidade necessária para a reprodução do indivíduo e da profissão, há uma tendência na atuação profissional em lateralizar as ações grupalizadoras em prol dos atendimentos individuais, onde quase sempre o imediatismo se presentifica. Conforme Santos (2009, p. 278), “[...] existe uma tendência teórica no âmbito dos próprios fundamentos da Política Social que individualiza o trato das expressões da questão social e atribui aos indivíduos a responsabilidade por suas dificuldades.”. Essas determinações acabam por influir sobre o exercício profissional nas diversas instituições onde o profissional atua. O contraponto a isso seria a ênfase nos trabalhos de grupo, elemento central nas ações de educação popular. Porém, a demanda excessiva inviabiliza o uso desse instrumento técnico operativo e, no atual momento de pandemia, qualquer tipo de aglomeração é contraindicada. A lógica das diferentes políticas sociais, sobretudo as da Assistência Social, aposta na responsabilização dos indivíduos e das famílias em face da sua condição de pobreza. Opor-se a esta noção é central e, portanto, é atribuição do profissional de Serviço Social mostrar aos usuários a necessidade de se ultrapassar o imediatismo e a individualização das mazelas sociais em direção à coletivização das mesmas. Esse é um ponto nevrálgico para a profissão. Dialogando com Coelho (2008, p. 324):

A prática profissional imediata, circunscrita à fenomenalidade e aparência, deixa-se prender apenas à multiplicidade das atividades emergenciais cotidianas. Nessas condições, a prática profissional do assistente social restringe-se somente ao atendimento das demandas explicitadas pelos usuários, às rotinas e aos procedimentos estabelecidos no fluxograma institucional, amortecendo os conflitos e individualiza as sequelas da questão social.

Assim, aposta-se que, para aproveitarmos o legado sócio-histórico da Educação Popular no Brasil, tanto na formação quanto no exercício profissional, é necessário voltar os olhos para as experiências pregressas, ater-se a elas e se apropriar do êxito das mesmas. No que tange à educação, o incômodo imediato decorre daqueles que a compreende como elemento de lucro, alienação e controle; e no que tange as suas ideias, decorre das possibilidades de desvelamento das contradições postas na sociedade que vivemos.

Diante de tantos desafios para a realização do fazer profissional mediado pela educação popular, as ações extensionistas do NEPFE vêm ao longo dos anos buscando parametrizar suas ações pela Educação Popular. Sempre assumindo o pressuposto de que é preciso compreender a realidade social, considerar o saber popular e dialogar com as demandas da sociedade através da relação com os movimentos sociais. Assim, no item subsequente, apresentaremos algumas reflexões sobre os projetos de extensão realizados pelo NEPFE com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e como o Fórum de Luta por Moradia de Niterói, em que as ações desenvolvidas buscaram potencializar a capacidade organizativa de luta por direitos sociais.

NEPFE: uma experiência de interface entre Serviço Social, Formação Profissional e Educação Popular

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE), tem sua origem marcada pela perspectiva da educação popular como matriz geradora de uma perspectiva de educação e formação que reconhece os moradores das favelas como sujeitos de sua história.

A primeira experiência de educação popular de Paulo Freire foi realizada em meados dos anos de 1960 no interior pernambucano através das atividades de alfabetização de adultos junto a trabalhadores da construção civil. O educador pernambucano contribuiu através de suas ações para ampliar a leitura do mundo, possibilitando a organização coletiva desses trabalhadores enquanto classe. Assim também começou a experiência de formação na favela da Maré. Inicialmente pela motivação de possibilitar o acesso ao ensino superior para os moradores das dezesseis comunidades que compõem o complexo de favelas e, posteriormente, mais do que ler palavras e ter um diploma, passou-se a buscar a participação ativa no mundo, não mais na condição subalterna e de adequação ao imediato possível, mas impulsionando sonhos e desejos, que historicamente foram negados aos moradores das favelas e periferias de um país desigual como o Brasil.

O NEPFE é impulsionado por uma organização autônoma de moradores da Maré que, chegando ao ensino superior, em sua maioria em instituições públicas, voltam-se para sua realidade e buscam, pela organização comunitária, fazer com que outros moradores possam alterar seus destinos. Assim, dão início, no final da década de 1990, a um projeto de curso pré-vestibular popular, que em pouco tempo se tornou o maior e mais potente projeto social, gerido por uma organização não governamental⁵, na Maré. O impacto desse projeto coletivo logo começou a ser sentido a cada vez que um jovem ou uma jovem da

⁵ Em 1997, foi criado o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), por iniciativa de moradores e ex-moradores da Maré que haviam acessado o ensino superior. Em 2007, em decorrências de divergências políticas o grupo se separa e uma nova instituição é criada a Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes da Maré).

Maré ingressava no ensino superior público, assim como ocorreu com Marielle Franco⁶, vereadora assassinada na cidade do Rio de Janeiro e que foi da primeira turma do pré-vestibular comunitário da Maré. A frutificação desse trabalho coletivo, que ousou impulsionar sonhos, projetos de vida e perspectivas para os moradores do maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, gerou muitas sementes, que germinaram nas fissuras do concreto e estão se constituindo em novos e maravilhosos frutos cultivados em muitos lugares, mas em especial na favela. Assim como as palavras geradoras do método Paulo Freire, também na Maré, à vida concreta e real geraram lutadores e muitas lutas, a partir da leitura do mundo e da constatação de que a favela é a expressão da desigualdade produzida pela sociabilidade capitalista.

É no bojo dessa realidade de formação com o intuito de impulsionar a organização e a luta dos moradores da Maré que, nos idos dos anos 2000, uma nova experiência é gestada a partir do trabalho de formação política realizado pelas autoras deste artigo junto com jovens nascidas e crescidas na Maré e que haviam acessado o ensino superior público a partir da inserção no pré-vestibular comunitário. Assim, mediado pela necessidade de qualificar a formação acadêmica, com um pé fincado no território, com o objetivo de gerar conhecimento, pesquisas e dados que pudessem impulsionar a luta por direitos e políticas públicas, o NEPFE é criado em 2009⁷.

Entre as várias motivações que nortearam a construção do NEPFE, destacam-se: 1) a necessidade de produção de pesquisas e produções que reflitam sobre o cotidiano das favelas e espaços populares; 2) a proposta de constituição de uma rede de pesquisadores oriundos e/ou inseridos em espaços populares e favelas e vinculados às universidades públicas; e 3) necessidade de produção de conhecimento que contribua para a diminuição dos estereótipos, preconceitos e visões homogeneizadoras sobre esses territórios, buscando influir na constituição de políticas públicas.

Os primeiros anos de existência do núcleo foram dedicados a trabalhos de formação, pautados na educação popular, voltados para moradores da Maré e trabalhadores inseridos nos projetos sociais da organização não governamental que abrigava o NEPFE. Temas como educação popular, território, espaço popular, Estado, desenvolvimento capitalista e tantos outros estudos formativos sempre primaram por um fazer que implicava análise crítica da realidade que ocorria sob uma articulação envolvendo estudo, mobilização e organização. A partir desse tripé muitas ações foram desenvolvidas, impulsionando pesquisas, estudos, dissertações e teses sobre a complexa realidade das dezesseis comunidades da Maré. Logo de início, com a equipe de pesquisadores do NEPFE, foi realizado um levantamento preliminar de dissertações, teses e livros produzidos tendo como tema central a questão urbana e a favela.

Em 2012, já com as autoras desse artigo inseridas na Universidade Federal Fluminense (UFF), como docentes, o NEPFE foi vinculado à Universidade e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). Essa mudança no lugar de sua localização, inclusive física, acarretou mudanças no que se refere ao foco do trabalho desenvolvido pelo núcleo de pesquisa.

O NEPFE continuou a ter como centro os estudos e produções sobre a questão urbana, com ênfase nas diferentes dimensões da vida cotidiana nas favelas e nas formas de resistência e organização dos trabalhadores, em especial os movimentos sociais urbanos. Promovendo estudos que percorrem a constituição urbana carioca, o desenvolvimento ca-

⁶ Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro e Anderson Gomes, seu motorista foram assassinados à tiros no dia 14 de março de 2018 quando a vereadora saía de uma atividade com o movimento negro. Desde então, a partir de investigações que levantam suspeitas sobre grupos milicianos e o envolvimento de políticos, a sociedade e as organizações políticas do campo progressista repetem a pergunta: Quem mandou matar Marielle?

⁷ O NEPFE foi criado vinculado a REDES DE DESENVOLVIMENTO DA MARÉ (Redes da Maré), organização não governamental fundada por moradores e ex-moradores da Maré.

pitalista desigual e combinado que impulsiona a conformação de diferentes territórios na cidade, o processo de mercantilização da cidade e a organização dos movimentos sociais urbanos, uma nova fase se inicia, agora agregada à formação profissional para os e as discentes de Serviço Social da UFF. Assim, pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, o núcleo passou a ter uma forte ênfase na relação: formação profissional, educação popular, movimentos sociais e questão urbana.

Nesse sentido, desde o início, antes mesmo de se reorganizar para interconectar a formação profissional do Serviço Social às atividades já desenvolvidas na Maré, o NEPFE já tinha e defendia uma perspectiva de universidade pública pautada no projeto classista de educação. Projeto que considera o ensino superior um direito de todos e que tem por base o preceito conquistado na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207, segundo o qual “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Um projeto que também se assenta sobre a compreensão de que:

A universidade pública é uma das instâncias onde deve ocorrer, de forma integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar (ANDES-SN, 2013, p. 17).

Sob a perspectiva de reforçar a formação profissional e tendo como referência as Diretrizes Curriculares e o Projeto Ético Político do Serviço Social, a extensão universitária pode se constituir em importante espaço de interação entre teoria e prática e de inserção em experiências reais de formação profissional que reafirmem o direito dos trabalhadores.

Outro aspecto fundamental do trabalho extensionista, fortemente calcado nas ações do NEPFE, é a possibilidade de permitir, aos segmentos da população ainda fora do universo acadêmico, o acesso à universidade pública e, assim, ratificar o caráter social das instituições públicas, fortalecer a troca de saberes com a sociedade e contribuir na formação profissional.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 01 grifo original).

Nesse sentido, a elaboração e efetivação de projetos extensionistas que articulem a experiência produzida nas universidades públicas e reafirmem o caráter social e emancipatório, bem como o compromisso com os interesses da classe trabalhadora, passa por realizar ações em articulação com movimentos sociais de diferentes áreas e com políticas públicas e sociais que reafirmem os direitos conquistados.

Considerando essas dimensões, socializamos duas experiências extensionistas do NEPFE que reafirmam o caráter da universidade pública brasileira, contribuem para a formação profissional dos estudantes de Serviço Social, reafirmam as políticas públicas de educação como conquista social e os princípios do projeto ético político da profissão como norteadoras da formação e da direção social da ação profissional. Experiências que na prática e na perspectiva se pautaram na educação popular.

O projeto com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto no Rio de Janeiro

Em 2014, o NEPFE dá início a uma parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) que, depois de 10 anos afastado de ações no estado do Rio de Janeiro, retoma sua organização nas cidades de São Gonçalo e Niterói.

O MTST é um movimento de atuação territorial que surge no final da década de 1990 com o escopo de conquista de moradia digna, mas almejando também desencadear um processo mais amplo de luta por uma nova cidade, contra a especulação imobiliária e o Estado que a protege. Embora a bandeira central do movimento seja a moradia digna, o movimento parte do princípio que o trabalhador que não tem acesso ao direito de morar - o sem teto - também não tem acesso à educação, saneamento básico, aos atendimentos de saúde, ao transporte coletivo, à infraestrutura básica e a muitas outras necessidades básicas. Assim, a luta por moradia é compreendida como uma luta maior, que abrange melhores condições de vida.

A partir dessa compreensão, a ação concentra-se nas ocupações de terras urbanas, pressionando diretamente os proprietários e o Estado, denunciando o problema social da moradia e construindo um processo de organização autônoma dos trabalhadores. Além disso, uma forma de ação estratégica para o MTST são os bloqueios de rodovias e avenidas importantes. Por meio da ação direta, coletiva e organizada o movimento busca ressignificar, em ato, o terreno, criando um episódio no combate à especulação imobiliária e sua cadeia de agenciamentos, bem como à dinâmica atávica de segregação urbana na formação social brasileira.

O movimento realizou três ocupações no estado do Rio de Janeiro, sendo a primeira na cidade de São Gonçalo em 2014 e as outras na cidade de Niterói, uma em 2015 e outra em 2018. O processo de mobilização do MTST não se encerra com o final das ocupações, mas permanece em constante mobilização e articulação junto aos trabalhadores. O ato da ocupação constitui apenas a primeira fase de mobilização, responsável pelo maior tensionamento com o poder público. O NEPFE, através da extensão universitária, esteve imbricado com esses processos tanto durante as ocupações como nas fases posteriores.

A atuação do Serviço Social (professores, alunos e profissionais articulados pelo NEPFE) se iniciou com o cadastro geral dos acampados, realizado desde os primeiros dias das ocupações. Percebeu-se nesse momento que havia falta de informações dos moradores sobre as mais diversas demandas sociais como documentação, escolarização, moradia, trabalho, dentre outras. Todavia, esse cadastro inicial tinha um formato sucinto para maior objetividade da contagem do número de famílias. A equipe sistematizou as informações obtidas com o cadastro e as repassou ao movimento, potencializando, de forma concreta, a luta junto ao poder público, a partir da sistematização das demandas e das informações sobre a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras acampadas.

A partir da análise do cadastro inicial, identificou-se a necessidade de elaborar um instrumento que possibilitasse obter informações mais profundas e detalhadas sobre a população, de forma a potencializar o planejamento de ações da equipe social constituída jun-

to ao acampamento. Assim, foi elaborado e aplicado extenso questionário social que possibilitou mapear as condições de vida e os acessos aos direitos. Os resultados desse questionário evidenciaram demandas sociais das mais diversas, como questões relativas à documentação civil e o acesso às políticas sociais. As informações obtidas a partir desse questionário se desdobraram em atividades como oficinas sobre o acesso a direitos, obtenção de documentação e atividades de formação política. A equipe do NEPFE divulga as oficinas e realiza alguns levantamentos durante a participação nas assembleias realizadas pelo MTST junto aos acampados. A participação dos extensionistas nas assembleias se caracterizava como uma forma de estabelecer diálogo com os trabalhadores.

Também foram realizadas visitas domiciliares a algumas famílias com o objetivo de propiciar auxílio no acesso aos direitos e em instruções de questões diversas para garantir que as famílias estivessem dentro dos quesitos exigidos para o acesso à moradia. Situação recorrente foi a obtenção do NIS⁸ (Número de Identificação Social) que os futuros proprietários das moradias devem possuir, mas que era um direito desconhecido da maioria.

A experiência pioneira, realizada pelo NEPFE junto com o MTST, buscou estabelecer uma organização das demandas em período prévio à conquista efetiva das moradias. Como forma de garantir o acesso ao direito à moradia, foi realizado pelos extensionistas do núcleo um mapeamento das instituições e equipamentos públicos que realizavam a cobertura da área dos moradores que participaram das ocupações. O mapeamento objetivou garantir informações exatas para a população sobre o que cada equipamento oferecia e, assim, possibilitar o encaminhamento correto, evitando que os trabalhadores passassem por muitas instituições e fossem, por vezes, revitimizados.

O núcleo realizou ainda oficinas em que as temáticas eram provenientes de demandas apresentadas pelos trabalhadores ou das necessidades identificadas nos questionários. O projeto com o MTST não foi algo estático, mas em constante transformação, a partir das demandas reais apresentadas. Buscava-se sempre incluir os discentes da graduação em todas as atividades, com vistas a trazer, para os futuros assistentes sociais, maior aproximação com os movimentos sociais.

O que se apreende com esta experiência é que o Serviço Social pode apresentar contribuições para os movimentos sociais, mas, sem dúvida, tem muito a aprender nessa área. A inserção de assistentes sociais nos movimentos sociais possibilita visualizar a intervenção profissional em área pouco experienciada nas duas últimas décadas e, assim, pensá-la de maneira crítica, problematizando o caráter histórico da atuação profissional.

O projeto Formação política, direitos sociais e educação Popular com o Fórum de Lutas por Moradia

Desde 2018 iniciamos uma parceria com o Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos (NEPHU) da Universidade Federal Fluminense onde se executa o Programa de extensão: *A Universidade pública e o direito à cidade: assessoria a movimentos sociais do Estado do Rio de Janeiro*. Nesta parceria o NEPFE realiza o projeto *Formação Política, Educação popular e Direitos Sociais*. O objetivo central desse projeto é desenvolver ações educativas e formativas que contribuam no acesso a direitos sociais na perspectiva da formação política de moradores e integrantes do Fórum de Lutas por Moradia. O Fórum é considerado um dos mais relevantes movimentos sociais de luta por moradia e direitos da cidade. Possui uma periodicidade quinzenal de encontros onde moradores, lideranças comunitárias e apoiadores

⁸ O Número de Inscrição Social, mais conhecido como NIS, é um número que identifica os trabalhadores brasileiros e cidadãos cadastrados em programas sociais. É uma forma de identificar o cidadão cadastrado em diversos programas sociais. Ver mais em: <https://direitosbrasil.com/nis/>

de diferentes movimentos sociais se encontram para debater, propor e se organizar politicamente, tendo em vista as demandas relacionadas ao direito à cidade.

Para tanto, estas ações nos impõe uma análise teórico prática. Para isso, reiteramos a compreensão que o direito à cidade não se restringe a um direito jurídico exclusivamente, mas também, como nos ensina Lefebvre (2001, p. 135):

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

Nesse sentido, as atividades do Fórum são perpassadas pela apresentação de diferentes demandas que atravessam o cotidiano dessas pessoas que, a rigor, lutam por melhores condições de vida, já que se trata de uma parcela da população que sofre as determinações de uma crise urbana que se aprofunda paulatinamente. São situações como despejo, ameaça de desabamento, incêndios, legalização fundiária, falta de vagas em escola, desemprego, entre tantas outras questões que surgem enquanto demandas no Fórum. Para exemplificar, ano passado houve o maior processo de despejo da cidade dos últimos anos, e as trezentos e noventa famílias que residiam no edifício Nossa Senhora da Conceição, conhecido como “Prédio da Caixa”, localizado na Avenida Amaral Peixoto, no Centro da cidade de Niterói, sofreram uma ação de despejo promovida pelo Ministério Público e apoiada pela Prefeitura da cidade de Niterói.

Através de ações grupalizadoras, foram realizadas ações que visavam contribuir no processo de formação política de moradores, dirigentes, militantes e famílias engajadas na luta pelo direito à cidade mediante a metodologia da educação popular. Nos encontros, além de acolher as demandas, buscou-se sistematizá-las com o intuito de que todos pudessem compreender o quanto essas dificuldades não são individuais, mas comuns na vida dos demais participantes. Assim, essas ações permitem contribuir na compreensão de um recorte de classe, pois questões assumidas como singulares se tornam coletivas na medida em que ocorrem prioritariamente na vida de uma parcela da população: aquela composta pelos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Esse não é um trabalho simples. Pressupõe escuta atenta, construção de confiança política e mediações para que essas pessoas, tão vitimizadas pelo próprio Estado, possam sentir-se acolhidas e confiantes para externar suas avaliações e, de forma coletiva, trocarem seus saberes e construir estratégias coletivas de resistência.

Nos estudos de Gramsci (2001) há uma valorização sobre a necessidade de respeitar o “saber popular”, mesmo este se apresentando de forma inorgânica e fragmentada; tal postura não significa se eximir de realizar uma avaliação crítica das opiniões e das “crenças” disseminadas no “senso comum”, de modo a estabelecer uma relação dialética com o “bom senso” presente em tantos conhecimentos. A análise gramsciana aponta a necessidade de aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas como organizado e administrado por uma classe que tem objetivos políticos. É a partir dessa consciência que as classes populares e seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, ao operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “[...] uma progressiva consciência da própria personalidade histórica.” (GRAMSCI, 2001, p. 02). Como colocamos nas linhas introdutórias deste texto, para Gramsci todos os homens são intelectuais; não há não-intelectuais, todos trazem consigo conhecimentos e a capacidade de se relacionar com o outro e ser sujeito da história. E é nessa perspectiva que reiteramos como concepção que orienta nosso projeto a apreensão de que a educação popular é um

elemento que pode contribuir no processo de consciência, mas que este não é linear e nem simples, pois se dá na aspereza da realidade social.

No que se refere à especificidade do projeto, é nítido o quanto o grupo vem avançando do ponto de vista de compreender as características contraditórias da cidade. Percebem como suas demandas são tratadas ou “invisibilizadas” em Niterói. Cidade reconhecida pelo seu alto Índice de Desenvolvimento Humano, mas que esconde em suas periferias, favelas e espaços populares a forma como o Estado se faz presente através de políticas públicas ineficazes e insuficientes.

Por fim, com todas as dificuldades existentes hoje para a realização de ações extensionistas engajadas dentro da universidade, não seria exagerado dizer que, talvez, o NEP-HU e os pré-vestibulares populares sejam os espaços que, através de o seu programa e projetos de extensão, mais tragam ‘o povo’ para dentro da Universidade. Um espaço que acolhe aqueles que de fato constroem a riqueza da sociedade, mas não se apropriam dela, e, portanto, passam gerações sem acesso à universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para uma categoria profissional, que se reconhece como parte da classe trabalhadora e reconhece o sistema de invisibilização das desigualdades sociais produzidas pela lógica capitalista, são de enorme monta nessa quadra histórica. Mais uma vez, os e as assistentes sociais, tendo como referência o PEP, são convocados a se posicionar, assim como no período da ditadura civil-militar, em uma conjuntura de absoluto recrudescimento do conservadorismo e de avanço da extrema direita, no Brasil.

Assim, de forma aligeirada e breve, deixamos breves provocações, que devem ser debatidas e ampliadas, na busca de uma profissão comprometida com o horizonte da superação da ordem do capital. Para tal destacamos: a necessidade de agregar, de forma central, na formação profissional debates de raça, gênero, questão urbana e ambiental, movimentos sociais e da educação popular; não hierarquizar os debates de classe-gênero-raça, assim como dar ênfase na necessária organização autônoma dos trabalhadores no âmbito da formação e da prática profissional; realocar o debate sobre o Estado, superando o horizonte do possível dentro da ordem e da reforma do possível na ordem do capital; e, recuperar o sentido dos intelectuais orgânicos, referenciado em Gramsci(2001) e da ação pedagógica do Serviço Social nos termos de Abreu (2002).

Reconhecendo os enormes desafios e compreendendo que a tarefa tende a ser mais exitosa se compartilhada coletivamente, pensamos que reflexões que problematizem a formação e ao fazer profissional podem contribuir para uma ação mais comprometida com a resistência, a organização, a mobilização e a elevação da consciência crítica dos sujeitos demandantes das políticas públicas e sociais que têm os assistentes sociais como mediadores de direitos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo *In*: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org) **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Brasília: ANDES-SN, 2013.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BEZERRA, A.; RIOS, R. M. M. M. Percorrendo os caminhos da Educação Popular: um olhar. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2004. **Anais** [...]: UFRJ, 2004. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)**. Brasília, IBGE 2009.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

CRESS (Conselho Regional de Serviço Social) (Org.) **Projeto ético político e exercício profissional em serviço social**: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

Disponível em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilhas-projeto-etico-politico-e-exercicio-profissional-em-servico-social-os-principios-do-codigo-de-etica-articulados-a-atuacao-critica-de-assistentes-sociais.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

CFESS. **Código de Ética profissional dos assistentes sociais**. Brasília: CFESS, 1993.

Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: nov. 2020.

COELHO, M. A. **Imediatividade na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Serviço Social, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FORPROEX (I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFGM, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1-6. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**—Esboço de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempos de Capital Fetiche** - Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

IANNI, O. **Pensamento Social no Brasil**. São Paulo: Editora EDUSC, 2004.

KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

LEVEBRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

MARX, K. **O dezoito Brumário de Luiz Bonaparte**. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

NETTO, J. P. Transformações societárias e serviço social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

SANTOS, F. H. dos. A Ação dos Assistentes Sociais nos CRAS do Município do Rio de Janeiro, Território e a Política de Assistência Social entre 2004 e 2008. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 272-290. 2009.

SILVEIRA, M. L. S. da. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2004. **Anais [...]**: UFRJ, 2004. 1 CD-ROM.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PARTE 4
O trabalho de assistentes sociais na educação

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL^{*1}

*Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Heide de Jesus Damasceno*

INTRODUÇÃO

O texto recupera estudos e reflexões provenientes de duas atividades acadêmicas: a primeira foi um breve ensaio desta temática realizado para compor uma atividade de iniciação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista (UNESP, *campus* de Franca- SP), denominada “UNESP Franca: opinião especial Covid-19”, elaborada por duas autoras deste artigo. A segunda foi a realização de uma mesa abordando este tema, em que todas as autoras participaram, na programação do Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizado em maio de 2020.

Nesta direção, o objetivo do presente artigo é apresentar e discutir o impacto da pandemia da Covid-19 na educação brasileira e no trabalho do Serviço Social nesta política, pois o mundo e no Brasil, nos últimos dois anos (2020/2021) vem conhecendo o sentido e os embates da pandemia causada pelo novo coronavírus.

A retrospectiva dos impactos da pandemia na educação e, especificamente a incidências de seus efeitos na atuação dos assistentes sociais que atuam nesta área, se torna relevante por contribuir no planejamento de ações diante dos desafios que ainda a pandemia impõe, vislumbrar os indicativos dos percalços que tem sido o retorno dos estudantes, docentes e funcionários nas instituições educacionais e que se seguiram no pós-pandemia.

Apesar da pandemia atingir todos os países, certamente os seus impactos em todas as dimensões da vida humana ocorrem de diferentes formas em cada nação, considerando as suas particularidades socioeconômicas e culturais historicamente determinadas. Portanto, contextualizar a realidade brasileira se faz premente para compreensão do tema proposto aqui.

A profunda crise capitalista mundial, que de forma particular tem assolado principalmente os países de capitalismo dependente como o Brasil – já estava instalada desde a crise econômica dos anos de 1970. Com profundas transformações e com a pandemia do novo coronavírus – que impõe o isolamento social, um freio na economia provoca o acirramento das desigualdades sociais, marca histórica do Brasil, trazendo inúmeros impactos nas condições de vida e de trabalho da população, especialmente aquelas em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

A crise sanitária, política e econômica no contexto da pandemia desvela e expõe as mais profundas contradições da sociedade capitalista, explicitando as desigualdades sociais que contribuem na produção de injustiças e mortes. Já não bastasse essa triste realidade social, convivemos atualmente com um (des)governo que prioriza os interesses mercantis em detrimento da preservação da vida de toda população, em especial do conjunto da classe trabalhadora, sendo que uma parcela significativa desta se encontra em condição de extrema vulnerabilidade econômica e social com inúmeras dificuldades para manter-se “protegida” do novo coronavírus – e cumprir o isolamento social.

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.190-207

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

Os dados estatísticos falam por si, por isso é de suma importância lembrar que os índices de desigualdade social no Brasil são assustadores, sendo o 7º país mais desigual do mundo de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Acrescenta-se ainda o alto índice de desemprego que agrava a situação, com 12,6 milhões de brasileiros nesta condição, além do alto índice de trabalho informal, com 41,4% de trabalhadores estando nesta condição (IBGE, 2019). Neste cenário se inclui os baixos salários, a precária situação das moradias (falta de saneamento básico), dentre outros indicadores sociais que comprovam as vulnerabilidades sociais existentes no Brasil.

Para agravar a situação exposta, principalmente nas últimas décadas, o Estado brasileiro ultraliberal tem reduzido drasticamente o investimento em todas as políticas públicas, enquanto os nefastos efeitos da pandemia potencializam as lacunas na prestação dos serviços sociais, principalmente na área da saúde e assistência social, expondo as expressões da questão social.

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) defende que a educação

É um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção (CFESS, 2013, p. 16).

No que se refere aos níveis ou modalidades da política educacional às quais se vinculam os assistentes sociais no Brasil são eles: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), educação superior e as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional tecnológica e educação indígena (CFESS, 2011).

No contexto da pandemia evidenciam-se as fragilidades de todas as políticas sociais, destacando de forma especial as políticas de saúde, assistência social e educação. Fala-se amplamente em colapso do sistema de saúde, mas face às consequências no mundo do trabalho as políticas de assistência e educação serão extremamente impactadas.

Para enorme contingente de brasileiros e brasileiras, atender as recomendações de isolamento doméstico e higienização não é fácil, revelando que a “proteção” não é igual para todos, principalmente para a classe trabalhadora empobrecida e mais exposta às violências estruturais, nomeadamente mulheres, negros, população em situação de rua, idosos, deficientes, profissionais do sexo e LGBTIQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers¹, intersexo, assexuados e mais).

O presente texto procura dialogar com o conjunto de produções atuais sobre educação e pandemia referente às mais variadas áreas/campos do conhecimento e que foram elaborados no decorrer dos dois últimos anos dentre essas as produções destacamos: Ricardo Antunes (2020); Dermerval Saviani (2021) e a Revista Serviço Social e Sociedade (Cortez Editora), na edição n. 140² - contemplando esta temática, a partir das particularidades em diferentes políticas públicas. Registramos também, especificamente na área da Educação Infantil, o destaque para dois dossiês³ sobre a temática organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas e Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI). Além disso, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação vem produzindo materiais de referência sobre o tema

² Destacamos a Revista Serviço Social e Sociedade, por ser um periódico de relevância na trajetória histórica da profissão - Serviço Social.

³ Ver: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 15 jan./2021.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3157>. Acesso em: 15 jan. 2021.

“Educação e pandemia⁴. Portanto, estudiosos, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais têm se debruçado na elaboração de produções que desvelam as nuances dos desdobramentos nas condições objetivas e subjetivas da vida da população brasileira no contexto da pandemia. Salientamos que, apesar de atingir a todas/os, esses estudos e pesquisas evidenciam que as piores condições para viabilizar o enfrentamento deste vírus atinge principalmente a classe trabalhadora que convive com diversas formas de violação de direitos humanos e sociais, intensificando as manifestações da questão social.

Nos limites deste artigo, destacamos os impactos da Covid-19, especificamente na política de educação, mas reconhecendo a intersetorialidade e a articulação das políticas sociais para a defesa da vida.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

A disseminação rápida do novo coronavírus, a falta de uma vacina e da inexistência de cura da doença apontaram, no mundo inteiro, para uma recomendação de isolamento social como estratégia para desaceleração do número de casos em um curto espaço de tempo. No Brasil, na segunda quinzena de março de 2020, os governadores dos estados e prefeitos de muitos municípios decretaram a paralisação de atividades em escolas, universidades, academias de ginástica, cinemas, estádios de futebol, fechamento do comércio, ou seja, a proibição de qualquer situação que causasse aglomeração de pessoas como forma de frear o avanço da contaminação da Covid-19 no Brasil. Os únicos espaços em que os funcionamentos ficaram autorizados foram os supermercados, farmácias e restaurantes para atendimento *delivery*.

Com a paralisação das atividades em escolas públicas e particulares de todos os níveis de ensino: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), educação superior, educação profissional e tecnológica⁵, inclusive das demais modalidades de ensino: educação inclusiva, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação rural, entra em discussão uma nova forma de estudar: as aulas remotas, associadas à discussão do ensino à distância⁶ (EAD), e/ou ensino remoto emergencial⁷.

No início da pandemia as escolas públicas no país ou anteciparam as férias de julho ou suspenderam as atividades escolares, enquanto as escolas particulares se readaptaram para a oferta de aulas remotas em que o professor ministra as aulas de sua residência e os estudantes também assistem às aulas também de suas residências, intensificando a utilização das diversas plataformas *on-line* disponibilizadas.

As universidades e faculdades particulares seguem a mesma lógica das escolas particulares de educação básica e ofertam aulas *on-line*, enquanto as universidades federais e parte significativa de universidades estaduais de todo país suspenderam *a priori* o semestre acadêmico e aos poucos foram discutindo estratégias e planos para retorno das atividades durante a pandemia e no pós-pandemia.

O que se observa no cenário brasileiro é que não há uma condução no campo da educação que indique os rumos da política no cenário de saída desta pandemia. Ao contrá-

⁴ Ver: <https://campanha.org.br/covid-19/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁵ A organização dos níveis de ensino é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶ “O termo EaD tem sido usado para nomear um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno.” (PAIVA, 2022, p. 58).

⁷ Paiva (2022, p. 62) entende “Ensino Remoto Emergencial como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. [...] E esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.”.

rio, a política de educação aprofunda suas crises face à política neoliberal e, especificamente neste (des)governo, vem sendo duramente atacada. Podemos citar algumas situações emblemáticas, sendo: o movimento “Escola Sem Partido”, a discussão da “ideologia de gênero”, a proposta de militarização das escolas, o desfinanciamento da educação, o descrédito pelas produções científicas, dentre outros.

A situação deflagrada pelo novo coronavírus incide na educação escolarizada de forma geral, porém com algumas peculiaridades em cada nível de ensino, envolvendo o cotidiano de vasto contingente de crianças, adolescentes e jovens – bem como de suas respectivas famílias que enfrentam diariamente a luta pela sobrevivência, sem ter a devida proteção social, de responsabilidade do Estado. Certamente o fato de estarem longe dos espaços escolares, tais como creches, escolas e universidades, pode influenciar na impossibilidade de garantir a satisfação de suas necessidades básicas (alimentação) e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser efetivado na modalidade da educação à distância através de aulas remotas.

O parágrafo 4º do art. 32 da LDB define que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” (BRASIL, 1996, p. 16). E ainda reforça que

O art. 9º define que o ensino fundamental na modalidade à distância, em **situações emergenciais**, previsto no citado artigo, se refere a pessoas que: I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 1998, p. 16, grifo do autor).

Porém, o padrão microeletrônico na produção que vem sendo desenvolvido em diversos setores da economia, foi incorporado pela educação. Desta forma, as denominadas novas tecnologias de comunicação e informação, convertidas na modalidade de educação à distância, vem sendo amplamente expandida nas últimas décadas, portanto, não é utilizada apenas em casos de excepcionalidade. Tal procedimento incide na reconfiguração do trabalho e da formação e tem sido fortalecida principalmente através de empresas privadas, contribuindo com o processo de mercantilização da educação. Em tempos de pandemia esse processo se espalha tendo como motivo a necessidade do isolamento social.

Durante todo o ano de 2020 as desigualdades educacionais foram sendo fortalecidas pelo cenário pandêmico que foi trazendo à tona uma situação já existente no país de ausência de um sistema único de educação, ficando a cargo de gestores municipais e estaduais assumirem as decisões e a condução da educação. Vale lembrar que uma heterogeneidade de práticas foi implementada por escolas particulares, que se adequaram mais rapidamente ao ensino remoto, e escolas públicas, que criaram estratégias diversas de acompanhamento aos estudantes, seja através de ensino remoto precário, seja com entrega de atividades impressas e/ou apenas suspensão das atividades educacionais por falta de condições de acompanhamento sistemático aos alunos.

Já no ano de 2021, com o início da vacinação dos profissionais da educação se acirra no cenário nacional a discussão sobre reabertura ou manutenção do fechamento das unidades escolares. Como nos lembram Helfreich, Salgado, Machado e Mayer (2021, p. 368), “[...] o debate em questão, sobre a reabertura das escolas, vem mobilizando diversos setores da sociedade civil, dada a centralidade da instituição escolar na estruturação e na organização social.”. Nesta perspectiva, no segundo semestre de 2021 gradativamente foi sendo introduzido um sistema híbrido de educação em que as escolas retornaram às suas atividades,

porém com um sistema de rodízio de estudantes, ou seja, parte desses iam para escola e parte ficava em casa e assistia aula remota.

Em agosto de 2021, foi promulgada a Portaria Interministerial nº 5, que reconheceu a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e que de certa forma indicou a volta às aulas 100% presenciais em 2022. O ano letivo 2022 foi iniciado em fevereiro com aulas 100% presenciais na maioria dos municípios brasileiros, apesar de que alguns municípios, a exemplo do município de Campina Grande-PB⁸ deliberou pelo retorno às aulas no sistema híbrido devido ao aumento de casos da Covid-19 no município.

Na situação de excepcionalidade gerada pela pandemia, se instaura a discussão do ensino à distância e das atividades remotas na educação básica e na educação superior, questão que será abordada no próximo item deste artigo.

O DILEMA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O POSICIONAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL

No campo da educação reaparece com bastante força a discussão da educação na modalidade à distância (EAD) em substituição à educação presencial, uma temática polêmica que tem sido foco de reflexões de educadores críticos, pois há um desvio do real significado e objetivo desta modalidade de ensino, demarcando o processo de mercantilização da política de educação no Brasil.

A partir do contexto da pandemia da Covid-19 e da necessidade do isolamento social, especificamente no que se refere à educação formal, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu várias medidas que têm caráter excepcional e que rebatem de forma particular em cada nível de ensino pertinente à política de educação, tanto para as instituições públicas quanto privadas. Destacamos algumas:

- A distribuição da carga horária em período diferente aos 200 dias letivos propostos pela LDB/1996;
- Devido à suspensão das aulas, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes municipais de Educação (UNDIME), o MEC em diálogo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as secretarias de educação, estão buscando alternativas para destinar os alimentos em depósito aos estudantes. Estão buscando definições sobre em qual frequência haverá a distribuição dos alimentos, respeitando os protocolos do Ministério da Saúde;
- Flexibilização do EAD para sistema federal de ensino (portarias 343 e 345, de 17 e 19 de março de 2020, respectivamente), que autoriza o ensino à distância em universidades federais, institutos federais, Colégio Pedro II, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC) e instituições privadas de ensino superior.

Tal medida, como forma de evitar a interrupção das atividades acadêmicas, não é impositiva. Especificamente em relação ao ensino superior, a pandemia deflagra a ideologia que perpassa os governos no contexto atual em relação à concepção de educação, com a indicação da modalidade EAD, como uma estratégia “redentora” por possibilitar a não inter-

⁸ Aulas na rede municipal de Campina Grande começam no formato híbrido em 14 de fevereiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/02/04/aulas-na-rede-municipal-de-campina-grande-comecam-no-formato-hibrido-em-14-de-fevereiro.ghtml>. Acesso em: 15 jan./2022.

rupção do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino em tempos de pandemia.

Essa postura demonstra o quanto a política de educação tem sido pautada em parâmetros irreais, desconectados de qualquer avaliação, tanto sobre as condições objetivas da classe trabalhadora quanto das questões pedagógicas que evoluíram através de estudos e pesquisas de educadores renomados, mas que geralmente não são reconhecidos no planejamento dessas políticas que se constata no posicionamento assumido, mesmo em momentos tão cruciais como o que estamos vivendo devido a pandemia.

Assim, várias escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino articulam formas de cumprir a carga horária exigida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os 200 (duzentos) dias letivos (divididos por semestre), independente da realidade dos estudantes, tais como: não ter acesso à internet, a dificuldade dos pais em acompanhar seus filhos, inclusive por serem analfabetos ou ainda, por estarem trabalhando (presencial ou remotamente) apesar da pandemia, dentre uma gama de fatores. No que tange à questão do acesso a internet, a necessidade de realização das atividades escolares de forma virtual, expõe a condição de um contingente significativo de famílias brasileiras, ou seja, aquelas com renda per capita de até um salário mínimo, pois 27,3% não tinham nenhum acesso à internet através de qualquer equipamento, segundo informa a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2019. Este é um fato determinante que aumenta as desigualdades de acesso à educação escolarizada, comprometendo a efetivação do direito a educação dessas crianças, adolescentes e jovens.

Em relação às condições didático-pedagógicas reconhecemos que há vários educadores críticos que lutam para efetivar propostas pedagógicas sintonizadas com o contexto sócio-econômico-cultural dos estudantes, especialmente nas escolas/universidades públicas, porém, temos a certeza que jamais a EAD contemplará uma educação qualitativa que viabilize uma formação integral, crítica e não atendendo meramente à lógica mercadológica que infelizmente impera nos projetos educacionais atuais.

A portaria nº 343 do MEC, de 17 de março de 2020, autoriza “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.” (BRASIL, 2020). Afirma “preservar” a autonomia da universidade para adotar a EAD, porém o posicionamento do MEC nesta direção contradiz o que deveria ser a sua preocupação máxima, ou seja, garantir uma educação de qualidade e para todos. Para tal, é indispensável considerar as peculiaridades da realidade social dos estudantes, que são extremamente diversas diante das desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira.

Diante dos posicionamentos assumidos pelo governo federal podemos inferir que a situação da pandemia mobiliza a consolidação dessa modalidade de ensino que desde a década de 1990 vem sendo amplamente disseminada no Brasil. Assim, nesse período de excepcionalidade vivenciado pela crise sanitária que computa altos índices de mortalidade, o governo ignora as condições concretas de vida da classe trabalhadora com o não reconhecimento das particularidades de parte significativa de estudantes e suas respectivas famílias, que historicamente estiveram excluídos do espaço educacional e que recentemente tem tido acesso a este direito social. À guisa de exemplo, desde a fixação do Programa de Inclusão do Vestibular do governo do estado de São Paulo, denominado de Sistema de Reserva de Vagas para a Escola Básica Pública (SRVEBP), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), o perfil socioeconômico de estudantes tem sido alterado de modo substancial tendo em vista o ingresso de pessoas vulneráveis socioeconomicamente nesta instituição de ensino superior, fato que se repete em diversas universidades públicas e também na educação básica.

A Carta da Moradia Estudantil (UNESP, 2020), fundamentando o posicionamento deste segmento contra a efetivação da EAD, expõe exatamente as mazelas da realidade dos estudantes que interferem nas condições de efetivação do ensino à distância ou as atividades remotas:

A realidade desses estudantes, em grande medida, dificulta ou inviabiliza um acesso qualitativo aos meios digitais que servem como base para o Ensino à Distância, tanto por falta de instrumentos que permitem o estudo (como notebooks e computadores) quanto pela inexistência ou qualidade reduzida de internet. Nesse sentido, além de parcela de estudantes não possuírem os meios essenciais e qualitativos de acesso, muitos sequer conseguem se conectar a uma internet que possibilite baixar documentos, ver vídeo aulas e transmissões ao vivo, bem como enviar questionários e exercícios pré-estabelecidos. Isso se dá pela qualidade da banda-larga fixa ou das redes móveis (3G e 4G) de variadas casas. Em algumas regiões do Estado de São Paulo e do país, algumas operadoras de celular mal funcionam ou a internet que é paga pelos moradores da residência tem quedas abruptas de funcionamento em alguns períodos do dia e da semana. Ademais, existem aspectos complexos e diversos da vivência de cada estudante, principalmente da Permanência Estudantil, que não são passíveis de quantificar por meio de pesquisas estabelecidas online por esta faculdade. Para o desenvolvimento pleno da graduação, estudantes precisam dos espaços que a universidade oferece, seja na biblioteca – com acesso à notebooks, tomadas, livros e ambiente favorável a leituras – seja no Restaurante Universitário, Centro de Convivência Infantil e outros lugares que possibilitem o estudo. Devido à pandemia e ao isolamento social, núcleos íntimos e “familiares” estão intensamente reunidos em suas moradias, o que, em diversos casos particulares, permite: o desenvolvimento de discussões, brigas e conversas que condicionam um espaço favorável para estudo; a dificuldade de estabelecer tempos específicos nas rotinas diárias para responder exercícios, realizar leituras ou visualizar vídeo aulas, tendo em vista as responsabilidades de trabalho e com pessoas em situação de fragilidade diante do perigo do COVID-19 (avós e parentes idosos, por exemplo) etc. (UNESP, 2020, p. 01).

Em vista desses aspectos apresentados, dentre outros não especificados, não há que se estabelecer uma modalidade de ensino já tendo conhecimento que impossibilitará o estudo de parcela significativa de estudantes inseridos nas universidades públicas e na educação básica de todo país.

Ainda, cabe ressaltar que parte dos critérios que abre margem à participação de estudantes no processo seletivo dos programas de Permanência Estudantil envolve um nível pré-fixado de presença e bom desempenho acadêmico. É inconcebível exigir, dentro do cenário atual, participação de estudantes em atividades à distância, contabilizando presença e nota, se há grande contingente de pessoas que não conseguem realizar suas responsabilidades acadêmicas com qualidade, culminando em um prejuízo profundo para a construção do conhecimento e a própria permanência desses estudantes no meio universitário.

Diante desse cenário, para os objetivos deste texto, é essencial trazer os posicionamentos da categoria profissional de assistentes sociais. Inicialmente faz-se necessário explicitar que há uma peculiaridade desta profissão – a força de mobilização dos seus órgãos representativos, sendo: o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que se articula com a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), promovendo reflexões, divulgando posicionamentos sobre vários temas polêmicos e expressões da questão social sempre pautados na defesa intransigente dos princípios éticos do Serviço Social, na defesa dos interesses da classe trabalhadora e na luta por seus direitos humanos e sociais.

Desde o início da pandemia, essas entidades representativas divulgam os posicionamentos da categoria profissional em relação aos aspectos pertinentes à formação e ao exercício profissional dos assistentes sociais. Destacamos os conteúdos desses documentos que expressam os aspectos relacionados à formação e ao exercício profissional.

Apresentamos as argumentações do conjunto CFESS/CRESS, conforme segue:

- Reforça a regulamentação sobre as condições éticas e técnicas adequadas para o exercício profissional (Resolução CFESS nº 5.493/2006) e acrescenta que é preciso rigor no processo de higienização e utilização de equipamentos de proteção individual e equipamentos de proteção coletiva (EPI – EPC) indicadas pelo Ministério do Trabalho com o intuito de preservar a saúde dos profissionais e dos usuários, além de respeitar as normas sanitárias estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS);
- Quando as atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais forem consideradas prioritárias, a decisão da continuidade do atendimento presencial deve respeitar a autonomia do profissional considerando o posicionamento do coletivo daquela determinada instituição;
- O trabalho remoto (somente aplicado em condições de excepcionalidade) deve considerar a qualidade do atendimento e atender aos preceitos ético-políticos do Serviço Social, principalmente em relação ao sigilo profissional.

Diante do contexto atual, o conjunto CFESS/CRESS reforça a necessária resistência da categoria profissional reafirmando a agenda de lutas: defendendo a concepção ampliada de seguridade social, que inclui todas as políticas públicas e não apenas a Saúde, Previdência e Assistência Social, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil (1988); pela revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016, com a liberação de recursos financeiros para todas as políticas públicas – especialmente para o Sistema Único de Saúde (SUS); e, por fim, declara a defesa dos direitos humanos e sociais, priorizando a proteção da vida dos usuários dos serviços sociais e do próprio assistente social.

No que tange aos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social, a categoria profissional de assistentes sociais, através das referidas entidades representativas – ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS e também a ENESSO –, resistiram à “velada imposição” da utilização da modalidade de EAD e/ou atividades remotas, pois apesar de não serem obrigatórias, têm sido indicadas pelas instituições educacionais como a “única” opção. Reforçar o ensino presencial como modalidade essencial no processo de formação profissional de qualidade tem sido a tônica dessas entidades representativas.

A ABEPSS manifesta sua posição contrária à referida portaria, com forte argumento, conforme segue:

A proposta de realização online das atividades desconsidera a excepcionalidade da situação e que radicalmente modifica a dinâmica de vida de docentes e discentes na qual todos os membros familiares se encontram em casa, trazendo sobrecargas particularmente às mulheres (maioria do nosso corpo discente e docente); desconsidera as formas de acesso à internet dos discentes mais pobres; desconsidera a dimensão pedagógica que a relação presencial possibilita no processo formativo; e desconsidera as dimensões sociais e psicológicas de adaptação à nova realidade. Os elementos listados são importantes no processo ensino-aprendizagem (ABEPSS, 2020a, p. 1).

O documento reforça ainda a preocupação da ABEPSS em relação à necessidade de posicionamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CA-

PES) quanto aos programas de pós-graduação (prazos das bancas de qualificação e defesa, prazo para a inserção de dados na Plataforma Sucupira), considerando que tanto a graduação quanto a pós-graduação fazem parte do mesmo contexto de reorganização da vida acadêmica diante da pandemia. Ratifica a defesa da incompatibilidade da modalidade EAD com a formação profissional do assistente social, coerente com o projeto ético-político profissional, luta incansável desta categoria profissional.

No que diz respeito ao estágio supervisionado em Serviço Social, a ABEPSS – região Sul II se manifesta e

Orienta todas as Unidades Formação de Assistentes Sociais (UFAS) atenção e providências na relação com os estágios supervisionados em Serviço Social. Relembramos a todas/os coordenadores de Cursos de Serviço Social e dos setores de estágio quanto à importância de, neste momento, suspender as atividades vinculadas ao estágio supervisionado (ABEPSS, 2020b, p. 2).

Desta forma, reafirmamos a concepção de educação

[...] que não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2013, p. 22).

Por fim, a ABEPSS reforça as suas bandeiras de luta sendo: a imediata revogação da emenda constitucional 95, o reconhecimento da educação como direito e não como negócio, a defesa do trabalho intelectual, docente e discente com autonomia e condições de trabalho, e a autonomia universitária com financiamento público.

Diante deste pressuposto, é importante reafirmar que a assistência estudantil precisa ser ampliada tanto na educação superior, de forma a atingir todos os estudantes que dela necessita, quanto deve abranger os outros níveis de ensino, considerando que não basta ter acesso à educação escolarizada, mas é urgente garantir a permanência dos estudantes provenientes da classe trabalhadora. É notório o reconhecimento que para as crianças, adolescentes e jovens provenientes de famílias empobrecidas, “permanecer” na escola é ter possibilidade de se manter vivo. Assim, o isolamento social imposto pela pandemia não pode significar “isolar-se” do acesso ao atendimento de suas necessidades básicas, que muitas vezes são mantidos pelo traço da assistência social que perpassa as políticas educacionais, tais como merenda escolar, alimentação nas creches, os Restaurantes Universitários, os auxílios socioeconômicos ou de aluguel, entre outros. Portanto, a assistência estudantil deve ser prioridade e deve ser reorganizada neste período de excepcionalidade.

O CFESS também se manifesta da seguinte forma:

Em relação especificamente ao trabalho do Serviço Social, as/os profissionais devem decidir com autonomia (preferencialmente de forma coletiva) sobre a forma de atendimento mais adequada em cada situação, de modo a atender às orientações, conforme acima mencionado, assim como proteger a saúde do/a profissional e do/a usuário/a. No entanto, caso decidam por atendimentos por videoconferência, estes devem ter caráter absolutamente excepcional, considerando a particularidade deste momento (CFESS, 2020, p. 1).

Portanto, a defesa dessas entidades representativas coaduna com a defesa dos discentes, docentes, pesquisadores, assistentes sociais e servidores, que atuam em todos os ní-

veis de ensino no sentido de priorizar ações preventivas de saúde contra a pandemia da Covid-19, conforme estabelecido pela Organização Mundial da Saúde e Ministério da Saúde.

Ressaltamos que, apesar de não ser a condição ideal, a intensificação e prolongamento da pandemia no mundo e no Brasil, exigiu à organização do ensino remoto nos vários níveis de ensino e, neste sentido a categoria profissional de assistentes sociais persistiu nos debates com intuito de qualificar o quanto possível à implementação deste modelo de ensino, mas afirmando a sua excepcionalidade.

Considerando as indicações apresentadas sobre as expressões da categoria profissional em relação ao processo de formação profissional e também relacionada ao exercício profissional dos assistentes sociais, ressaltamos as novas requisições e as respostas profissionais em tempos de pandemia, reflexões que serão debatidas a seguir.

IMPACTOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho e o assistente social atua em diversos espaços sócio-ocupacionais das políticas sociais (pública e privada), que são tensionadas por interesses contraditórios advindos da relação capital e trabalho, atuando com as mazelas da questão social⁹.

Nas últimas décadas a profissão construiu um projeto ético político-profissional hegemônico que sustenta a direção social da profissão, pautada na teoria social crítica (marxiana) que fundamenta o arcabouço de conhecimentos teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político da profissão.

Na atuação profissional do assistente social estão imbricadas a prestação de serviços sociais e a função pedagógica da profissão, ou seja, o assistente social é um “educador”, no sentido abrangente do termo. A função pedagógica desempenhada pelo assistente social “[...] inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras de cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade.” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 594).

Na política de educação, o assistente se insere no trabalho coletivo em diferentes níveis de ensino, sendo: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); educação superior e nas modalidades de ensino (educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação rural, educação profissional e tecnológica).

Após ampla pesquisa a nível nacional organizada pelo CFESS, com apoio da Comissão de Educação e com assessoria do Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, que teve a significativa contribuição de assistentes sociais que atuam no âmbito da política educacional, foi organizado o documento: *Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na política de educação* (CFESS, 2013), que traz, entre outras temáticas, as dimensões que particularizam a inserção do assistente social nesta política e que são: a garantia do acesso à educação escolarizada, da permanência na educação escolarizada, da gestão democrática e da qualidade da educação.

A política de educação se constitui em um espaço tensionado por projetos educacionais e societários contraditórios, sempre em disputa. Para o Estado, sob a lógica capitalista, a política educacional é uma política estratégica que procura assegurar as condições necessárias para sua reprodução, ou seja, preparar funcional e ideologicamente a classe trabalhadora para atender as demandas do mercado, produzindo consensos. Mas, contraditória-

⁹ A “questão social” “[...] diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho-, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do ‘trabalhador livre’ que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. [...] Tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial, pelo Estado.” (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17).

mente, a política educacional é resultante da luta política da classe trabalhadora em dar direção ao seu projeto de formação (processo de produção de uma consciência autônoma).

É justamente neste espaço de diferentes níveis e modalidades de ensino no contexto da pandemia, que os assistentes sociais, mais uma vez, assumem posição relevante a partir de várias requisições profissionais.

Ressaltamos que pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESS-UERJ/UFBA/UNESP) constataram a presença de assistentes sociais na educação em vários estados brasileiros tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Sul, Paraná, entre tantos outros – atuando principalmente a nível municipal (educação infantil e ensino fundamental), além do nível federal nos institutos federais tecnológicos e universidades públicas federais e estaduais (principalmente à frente de ações referentes à Permanência Estudantil), e também em escolas privadas confessionais espalhadas pelo território nacional.

Mas, retomando o tema, em tempos de pandemia, quais são as principais requisições feitas pela educação escolarizada aos assistentes sociais? São várias, historicamente conhecidas e já analisadas em produções anteriores, mas descrevemos alguns exemplos neste texto a fim de contextualizar as requisições atuais à efetivação do ensino à distância e das atividades remotas que objetivam garantir a continuidade da formação em contexto de pandemia em todos os níveis de ensino, cada qual com suas particularidades.

De acordo com o Censo da Educação Básica (2019), o Brasil possui neste nível de ensino 47.874.246 estudantes nas redes pública e privada, com 88,8% matriculados na área urbana e 11,2% na rural, e as escolas públicas são responsáveis por 83% das matrículas ofertadas (INEP, 2019). Portanto, um grande contingente de crianças, adolescentes e jovens, sendo a maioria pertencente às famílias empobrecidas da classe trabalhadora e, pelo fato de estarem afastados das unidades educacionais em decorrência do distanciamento social exigido pela pandemia, não estão tendo acesso à merenda escolar oferecida em toda rede pública de educação básica, municipal e estadual.

Neste sentido, em relação à alimentação desses estudantes, a política de educação, que articula a responsabilidade do poder público municipal e estadual, foi elaborada a Lei n. 13.987, de 07 de abril de 2020, que altera a Lei n. 11.947, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Esta atividade tem sido realizada com o apoio do Serviço Social nos municípios onde este profissional está inserido na área da educação, através da identificação das famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica (famílias inscritas no Programa Bolsa Família ou CadÚnico) e também aqueles que o assistente social identifica que necessitam desta prestação de serviço neste momento de pandemia.

Na rede pública de ensino estadual (educação fundamental e ensino médio), o governo do Estado de São Paulo estipulou o pagamento de recurso financeiro no valor de R\$ 55,00 por estudante de famílias em situação de vulnerabilidade social a partir do mesmo critério anterior. Porém, os gestores escolares (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) estão à frente da efetivação deste benefício e através de vários depoimentos reclamam da necessidade da valiosa contribuição do assistente social nas escolas. Outros estados também implementaram propostas para reverter o recurso financeiro da merenda escolar em pecúnia para garantir o mínimo de atendimento às necessidades de alimentação deste contingente de estudantes/famílias.

Há exemplos de municípios do Estado de São Paulo em que as equipes técnicas das secretarias de educação (incluindo o assistente social) identificaram o aumento de situações de violência doméstica (em relação à criança, ao adolescente e também contra a mulher) e

estão realizando atividades de orientação socioeducativa através dos meios de comunicação (rádio e televisão local) referentes aos equipamentos que essas famílias devem recorrer para cessar a violência e se proteger. Também organizaram plantões virtuais e atendimento remoto para as famílias das crianças da educação infantil do município.

Outras formas de articulação da política da educação com a política de assistência social (os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS) têm sido efetivadas para atender as necessidades básicas desta população, inclusive mobilizando a solidariedade comunitária, recolhendo doações de cestas básicas para serem destinadas às famílias das crianças que frequentam as creches.

Na educação superior e profissional (universidades públicas e institutos federais de educação), a luta dos assistentes sociais que trabalham na execução da Política de Assistência Estudantil¹⁰ tem sido para garantir e ampliar o acesso dos estudantes aos recursos financeiros, tais como bolsa socioeconômica e permanência nas moradias estudantis, além de realizarem pesquisa sobre as condições objetivas e subjetivas dos estudantes para adesão ao ensino à distância ou a atividades remotas, e tem comprovado as dificuldades e até a impossibilidade de efetivar o ensino através dessas alternativas justamente pela condição de vulnerabilidade econômica social. Fortalecer a mobilização e organização desses estudantes na luta pela garantia de educação de qualidade socialmente referendada e para todos, também faz parte do trabalho do assistente social.

No âmbito dos institutos federais e universidades públicas de todo país, o Serviço Social, de acordo com os princípios éticos e políticos profissionais, tem se posicionado em defesa da manutenção da assistência estudantil através de editais de auxílios financeiros emergenciais. Considerando a condição socioeconômica dos estudantes e suas famílias, agravadas em tempos de pandemia com a impossibilidade de realizar trabalhos informais nas ruas e face à ausência de políticas governamentais para assegurar empregos, o repasse de recurso financeiro e alimentação é imprescindível também por parte das instituições públicas de ensino.

Neste contexto, é requisitada ao Serviço Social a realização de trabalho remoto visto ser o assistente social o profissional que intervém diretamente em processos seletivos socioeconômicos e conhece a realidade e demandas sociais dos estudantes. Logo, o montante de trabalho técnico-operativo demandado pelas instituições intensificou neste momento de pandemia, o que evidenciou as condições de vulnerabilidade, expressas na grande procura pelos auxílios emergenciais.

Em termos de concepções, uma das discussões que veio à tona foi a assistência estudantil, que entendemos como uma das políticas de permanência estudantil vinculada à educação, mas com critérios e procedimentos da política de assistência social. A ideia de “filantropização” das ações e o acúmulo dos auxílios da assistência estudantil com o auxílio emergencial do governo federal retomou a relação e as particularidades das políticas de educação e de assistência social.

Defendemos que todas as ações no âmbito da garantia de direitos sociais devem ser efetivadas na crise que vivemos, evidenciada pela pandemia. Negar recursos previstos e garantidos aos estudantes é reconhecer mais uma vez a fragmentação das políticas sociais no Brasil, que deveriam tecer esforços de acompanhar as famílias em situação de vulnerabilidade, reconhecendo que as determinações relacionadas à crise econômica, ao desemprego e subemprego que atingem parcela expressiva da classe trabalhadora, não podem ser consideradas um “problema individual”, mas sim uma questão estrutural do capitalismo e conjuntural na sociedade brasileira e que clama pela responsabilização do Estado em relação à proteção social.

¹⁰ Elaboradas pelas instituições de ensino com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme Decreto n. 7.234/2010.

No que tange aos recursos orçamentários para tais garantias, as preocupações dos profissionais da educação também se agravam na pandemia. As condições de trabalho, que já não eram satisfatórias, também se tornam muito mais graves em trabalho remoto. De forma geral, as instituições não ofereceram estruturas básicas para que as assistentes sociais desenvolvam suas atribuições.

Considerando que a profissão é eminentemente feminina, se articulam aos desafios do trabalho remoto o acúmulo das atividades domésticas e cuidados familiares face às desigualdades de gênero amplamente analisadas em pesquisas sociais. No âmbito profissional, cabe ressaltarmos que o contexto atual é de ataques ao serviço público, com intenções anunciadas do governo federal de congelar salários, progressões e concursos públicos, além de contribuir com a deslegitimação das produções científicas.

Uma outra frente de trabalho do Serviço Social na educação, imensamente prejudicada em tempos de trabalho remoto, é o acompanhamento social dos estudantes e suas famílias. Ratificando o que já abordamos, as condições de permanência em aulas virtuais e contatos para dúvidas e informações referentes aos direitos é um entrave diante dos indicadores de acessibilidade digital e tecnológica do país. Na região Nordeste, 58,4% não têm internet em casa e, no Brasil, 42 milhões de pessoas declaram nunca a terem acessado. O ensino remoto, EAD e o atendimento social são precários e expõem o fosso das desigualdades na educação brasileira.

A ABEPSS, o CFESS e a ENESSO lançaram em 23 de junho de 2020 um novo documento intitulado: *Trabalho e ensino remoto emergencial*, que alerta que o trabalho remoto – chamado *home office* – a que já estão submetidos docentes e técnico-administrativos das mais variadas unidades de formação desde o início da pandemia, impõe às/aos mesmas/os uma jornada de trabalho muitas vezes interminável que não permite mais separar o que é trabalho e o que é vida privada. Assim, as entidades da categoria ainda destacam que muitas/os terão seu trabalho ainda mais precarizado e correrão o risco de serem responsabilizadas/os pelo insucesso do modelo de ensino remoto emergencial adotado pela Universidade.

A defesa do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Campanha #AdiaEnem) foi uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação e dos estudantes brasileiros no contexto nacional da pandemia, exatamente pelo reconhecimento de tais desigualdades e opressões expressas na política de educação. Sem apoio do Ministério da Educação, que, ao contrário, defende a realização dos exames no período previsto, seguiu-se em negociação parlamentar pelo adiamento dos exames enquanto durar a pandemia e as aulas estiverem suspensas¹¹.

Por fim, ressaltamos ainda que devemos considerar que as desigualdades sociais na educação são completamente articuladas a questão racial e sexual. Em um país que possui quase quatro séculos de escravidão na sua história e ainda mata um jovem negro a cada 23 minutos (BRASIL, 2016), os dados oficiais subscrevem que o trabalho do assistente social na educação, em sua direção social e defesa intransigente dos direitos humanos, tem muito a contribuir em diversas dimensões.

Na dimensão educativa, o assistente social contribui desvelando e refletindo a conjuntura política do país e os preconceitos historicamente constituídos na garantia do acesso à educação através da defesa e implantação de políticas de ações afirmativas; na garantia da permanência estudantil, ao observar indicadores de infrequência, evasão escolar, fenôme-

¹¹ O denominado “#Adia Enem” é um movimento virtual convocado por representações de entidades estudantis, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), que realizam apelo do adiamento da prova do Enem. O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004 a prova passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada, foi reconhecido como o maior e mais completo exame educacional do Brasil. Cf.: <https://adiaenem.com.br/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

nos que incidem principalmente na população mais vulnerável, ou seja, homens e mulheres negras oriundos de escolas públicas, além de fortalecer a articulação entre as políticas sociais, as políticas de acesso e permanência, bem como a defesa da gestão democrática e da união de esforços com vistas a efetivar uma educação de qualidade socialmente referendada.

Para Frigotto (2020), a qualidade socialmente referendada está sedimentada nos moldes da educação unitária de que fala Gramsci (1988) e as bases materiais para a efetivação desta, em termos sintéticos são:

- *Infraestrutura física*: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer;- *Recursos e materiais pedagógicos*: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca;- *Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio*. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente é crucial o nível e qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização etc. (FRIGOTTO, 2020, p. 03, grifo do autor).

Na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referendada, conforme citado por Frigotto (2020), a preocupação dos assistentes sociais e certamente dos educadores em relação aos rumos da educação pós pandemia é uma constante, pois o ensino remoto foi necessário em tempos de excepcionalidade – a pandemia, mas não pode se consolidar como se fosse um modelo ideal. Corroboramos com o pensamento de Saviani (2020, p. 6-7) a este respeito.

De fato, prevê-se que o período pós-pandemia trará consigo pressões para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros. Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

É justamente nesta direção que o trabalho do assistente social, inserido no trabalho coletivo das instituições educacionais, efetiva ações que coadunam com uma concepção de educação que possibilite aos estudantes se reconhecerem como sujeitos históricos, críticos, para que possam lutar coletivamente por direitos sociais, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise causada pela pandemia da Covid-19 escancara as contradições e desigualdades que já estavam postas no cenário mundial face à crise estrutural do capital, agravada em 2008. Ao longo dos anos pudemos assistir profundas transformações na economia tendo

como um elemento central de saída, ou sobrevivência do capital a esta crise, a incorporação de novas tecnologias de comunicação e informação. Se antes da pandemia a crise já apresentava um quadro de fragilidade dos sistemas de proteção social no Brasil, com a pandemia esse quadro se agrava consideravelmente e impacta diretamente as relações e condições de trabalho nas políticas sociais e, de forma particular, na política de educação.

Dessa forma, é perceptível o agravamento das condições objetivas de vida dos estudantes/famílias empobrecidas vinculadas aos sistemas públicos de educação em todo país. Situação que certamente demandará no pós-pandemia muitos contornos por parte da política educacional, ou seja, será revelado o quanto é importante a sua articulação com a política de saúde e de assistência. Nesse sentido, o acesso da classe trabalhadora à educação se dá, também, por um conjunto de demandas sociais (alimentação/merenda, bolsa família, e, no caso do ensino superior, a exigência de assistência estudantil). Portanto, não é simplesmente expandir, massificar o ingresso na educação escolarizada daqueles segmentos que historicamente foram excluídos da escola (no sentido amplo do termo) tais como negros, mulheres, deficientes, mas reconhecer a condição de vulnerabilidade socioeconômica que vivenciam em decorrência da extrema desigualdade social historicamente marcada na sociedade brasileira e intensificada na era do neoliberalismo exacerbado.

Vale ressaltar que no que se refere à política de educação, a pandemia da Covid-19 reafirma o projeto educacional que vem sendo implantado no Brasil – centrado nos interesses do capital – e que representa uma formação mercadológica, economicista, conservadora, que visa a reprodução da ideologia dominante na preparação para o mercado de trabalho. Importante lembrar que este mercado de trabalho a partir da reestruturação produtiva é altamente flexibilizado (terceirizado, precarizado, informalizado), atingindo altos índices de desemprego e subemprego, reforçando a superexploração da classe trabalhadora.

Para além desta direção, a educação se tornou uma “mercadoria” altamente lucrativa para empresários de plantão, principalmente com a regulamentação do ensino à distância, modelo esvaziado do principal elemento da educação, o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem pautado na relação presencial professor-aluno.

Assim sendo, considerar a educação à distância como a redentora da educação escolarizada neste período da pandemia é, de fato, forçar a aceitação da população a esta forma de ensino, como se fosse eficiente e eficaz. Acreditamos, em concordância com Figueiredo (2020), em uma concepção crítica de educação, considerando-a enquanto um processo que se dá na interação, na relação entre professor e aluno, portanto, diretamente entre dois seres humanos.

O momento que vivemos, de forma particular na área da educação, aflora vários questionamentos: como será a educação no pós-pandemia? O que será a “normalidade” para o (des)governo brasileiro que incessantemente tem atacado a educação desconsiderando a importância do próprio conhecimento científico? A formação integral, unitária (nos dizeres de Gramsci), que associa uma formação para o trabalho (não para o mercado) e para vida, com uma consciência crítica, que perpassa pelo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e a reflexão ética de valores humanos, sociais que possibilitam a construção do ser e estar no mundo, como ficará? Os cidadãos brasileiros, estudantes, se reconhecerão como sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade para que se torne mais justa e igualitária?

Essas e outras indagações inundam o imaginário social, principalmente daqueles profissionais – professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros, que estão imersos no universo educacional. Somos chamados a desvelar a realidade para além da aparência, revelando as mediações do singular, particular e universal para expor as fissuras da política educacional; e eis o grande desafio. Principalmente nas últimas décadas, o assistente social tem se empenhado em compreender a complexidade do sistema educativo,

fragmentado, fragilizado por falta de investimentos (desde a infraestrutura até o descaso com o salário dos professores e profissionais da educação), e também as relações sociais que se espalham em diferentes espaços educativos e revelam um vasto leque de expressões da questão social, inclusive pertinentes ao ambiente educacional (evasão escolar, insucesso escolar, etc.).

Portanto, parafraseando Marx, educadores do Brasil, uni-vos na luta por uma educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada e para todos!

REFERÊNCIAS

ABREU, M., M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. *In*: ABEPSS; CFESS (orgs). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

ANTUNES, R. **Coronavírus - O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Os impactos da pandemia da Covid-19 e as medidas para a educação**. Vitória: ABEPSS, 2020a. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/abepssorgbr-notacovid19-361>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de estágio supervisionado em Serviço Social**. Vitória: ABEPSS, 2020b. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-se-manifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servico-social-367>. Acesso em: 15 maio 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL (ENESSO). **Trabalho e ensino remoto emergencial**. Vitória: ABEPSS, 2020. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Aulas na rede municipal de campina grande começam no formato híbrido em 14 de fevereiro. **G1**, Editorial. Campina Grande, 04/02/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/02/04/aulas-na-rede-municipal-de-campina-grande-comecam-no-formato-hibrido-em-14-de-fevereiro.ghtml>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.

BRASIL. **Relatório da CPI “assassinato de jovens”**. Brasília. Senado Federal, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL(CFESS). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**. Brasília: CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL(CFESS). **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **CFESS divulga nota sobre o exercício profissional diante da pandemia do coronavírus**. Brasília: CFESS, 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1679>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FIGUEIREDO, L. **Qual educação em tempos de pandemia? E após?** 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/05/03/qual-educacao-em-tempos-de-pandemia-e-apos/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade**. Rio de Janeiro, 2012.

Guias Covid-19. **Campanha**. 15/02/2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/covid-19>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HELFREICH, F.; SALGADO, S. D. C.; MACHADO, R. D. C.; MAYER, L. Reabertura das escolas em tempos de pandemia: reflexões sobre as particularidades da educação básica em Niterói (RJ). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 367-396, abr. 2021.

IAMAMOTO, M. V. A. A Questão Social no capitalismo. Brasília. **Temporalis**, v. 02, n. 03, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2018/ 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Censo da Educação Básica**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 02 mai. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1-2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Nova Iorque: PNUD; Instituto Camões, 2019.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal-deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Carta da moradia estudantil da UNESP/Campus de Franca-SP**. São Paulo: UNESP, 2020.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: consolidação de um espaço de Atuação para o Serviço Social^{*1}

*Heleni Duarte Dantas de Ávila
Kleber Rodrigo Durat*

INTRODUÇÃO

Pensar a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil é, inicialmente, refletir a profissão inserida no espaço da educação superior articulada com a defesa das políticas sociais e dos direitos humanos. Para tanto, utilizou-se, como base de fundamentação o projeto ético político hegemônico na categoria, fruto de seu processo de amadurecimento teórico, político e metodológico.

Assim, é importante salientar que a escola faz parte das instituições pertencentes ao Estado (sociedade política), mas que é atravessada pelos conflitos da sociedade civil. Ela reúne, em seu interior, as condições próprias de uma instituição que não se deixa apreender com facilidade por uma lógica maniqueísta e reducionista do par dialético sociedade civil/Estado. Desta forma,

[...] a educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, mas também é uma área estratégica de atuação do Estado. Nesse sentido, a política de educação, como política social, é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que se legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes. Portanto, a luta pela educação constitui-se uma das expressões da questão social, visando o atendimento de uma necessidade social, reconhecendo a mesma como um direito social (MARTINS, 2007, p. 21-22).

A educação superior não foge a esse processo de embates políticos e de disputa de projetos de sociedade. A universidade brasileira sempre foi uma instituição elitizada e a educação superior um privilégio das classes mais favorecidas economicamente e com acesso à formação escolar básica de qualidade. Durante décadas predominou a desigualdade no acesso à universidade pública que esteve ocupada, prioritariamente, pelos jovens pertencentes às classes alta e média-alta do Brasil.

Foi apenas com a Constituição de 1934² que a educação passou a ser reconhecida como um direito social. A descentralização do ensino superior só foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei n. 4.024/61). No entanto, o aumento no número de universidades e vagas no ensino superior público ocorreu somente nos anos de 1970.

A conjuntura política dos anos 1980, forjada por um processo de grandes mobilizações dos movimentos sociais, impulsionou a transição democrática no país, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, criando possibilidades de ampliação

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.208-223

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporci- oná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econô- mica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL, 1934, p. 23).

de direitos sociais para todos os brasileiros. Não obstante a esse período de ampliação de direitos, na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de reformas político administrativas, colocando as políticas sociais e econômicas submetidas aos princípios do neoliberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

A política de educação sofreu fortemente com as transformações econômicas e sociais desse período, tornando-se alvo de reformas para adequação ao novo padrão de acumulação capitalista determinado pelo receituário neoliberal, o que não foi diferente com a educação superior que também ficou subjugada ao grande capital e voltada para as exigências do mercado.

Apenas nos anos 2000 é que a preocupação com a universidade toma novamente a atenção governamental, sendo gestadas políticas para recomposição de sua funcionalidade, mesmo que sob as diretrizes e ordenamentos do mercado (FRIGOTTO, 2011). A principal modificação fez-se a partir de 2007, via Decreto n. 6.096/2007, conhecido como Decreto REUNI.

A partir deste cenário que a assistência estudantil, fruto das mobilizações sociais de diversos segmentos³, assumiu papel importante ao ser reconhecida pelo governo federal como estratégia central para a redução das desigualdades ao proporcionar acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes populares. Ressalta-se, no entanto, que a assistência estudantil, enquanto um conjunto de ações e atividades que visem a garantia de direitos sociais reivindicados historicamente está permeada de contradições e por disputas em torno de interesses diversos.

Importa, ante todo o processo de reordenamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as necessidades de efetivação de direitos, ressaltar o posicionamento e contribuição dos profissionais assistentes sociais, enquanto agentes envolvidos na operacionalização da assistência estudantil, afirmando e lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade à população brasileira.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS ARRANJOS HISTÓRICOS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

É necessária uma viagem histórica para trilhar os caminhos da exclusão da educação no Brasil e, em particular, a educação superior. A discussão será pautada com base no materialismo histórico, centrada na dialética, trazendo a ação do homem no seu tempo e os arranjos sócio-políticos subjacentes ao processo de exclusão ao longo da história.

No período Colonial não se pode falar em ensino superior no Brasil, pois os mais abastados financeiramente realizavam os seus estudos na metrópole portuguesa ou em outros países europeus. O que existia por estas terras eram os colégios religiosos, de caráter confessional, mantidos pelos jesuítas e com o aval da coroa portuguesa.

Para Maia (2000), na estrutura da organização educacional jesuítica percebe-se que os arranjos eram destinados à formação do homem cristão europeu, tornada padrão, inclusive por meio dos valores arraigados pela igreja católica ao longo do tempo histórico. Por sua vez, Portugal coibiu qualquer iniciativa de instalação educacional distinta do modelo jesuítico, cuja oferta de educação em nível mais elevado centrava-se na teologia e filosofia.

Para Lima (2010), somente no Império acontece a inauguração do Ensino Superior e o preparo dos “cidadãos” para assumirem funções no serviço público, enquanto excluído e expropriado desse arranjo permanecia o povo. A família imperial em vez de seguir o que

³ Podemos citar as entidades: União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA).

já era feito na América espanhola, criando universidades, optou pela criação de cursos isolados, marcando, assim, o surgimento da educação superior no país de forma fragmentada, sendo refutada qualquer iniciativa em contrário.

Cunha (2000) enfatiza que o ensino superior surgiu no Brasil, sob o signo do Estado Nacional. Marcado pela dependência econômica e cultural, incorporava os produtos da política educacional de Napoleão Bonaparte e da reação alemã, contrapondo-se a uma educação superior pautada pela emancipação do sujeito, ratificando e fortalecendo os pressupostos em que se assentavam os interesses portugueses. Havia na opção pelos modelos destacados o conhecimento de que os maiores beneficiados seriam os membros da elite portuguesa, os cidadãos legalmente reconhecidos.

Segundo Machado (2011), no final do Império, período de acirrado debate sobre a questão do ensino superior, Rui Barbosa, como relator da Comissão de Instrução Pública, apresentou à Câmara dos Deputados o texto denominado “Reforma do ensino secundário e superior”. Nele, levantou algumas preocupações relacionadas à educação nacional, como a baixa qualidade do ensino, a falta de profissionalismo dos professores, a utilização de metodologias ultrapassadas (baseadas na retórica e na memorização), a insensibilidade dos poderes públicos e a necessidade da instituição inserir processos de avaliação. Os partidários de Rui Barbosa e defensores de uma educação de qualidade enfrentavam, contudo, fortes oposições, inclusive à proposta de criação de universidades, sob a alegação de que estas eram instituições obsoletas. Por outro lado, crescia uma grande demanda pela abertura de cursos superiores no Brasil, impulsionados pela classe dominante sentindo necessidade de formação de quadros para ocuparem a administração pública.

Com a chegada do período republicano ampliou-se o número de instituições de ensino superior e apareceram as primeiras universidades,

A Proclamação da República trouxe outra dinâmica ao debate, marcadamente a partir da inspiração positivista dos republicanos e da atuação do ministro Benjamin Constant (ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos). A publicação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, conhecida como a Reforma Rivadávia Corrêa, também concorreu para abrir caminho para a concretização do ideal universitário. Conforme Rossato, entre 1889 e 1915 foram fundados 37 estabelecimentos de ensino superior, entre faculdades e escolas superiores. Em 1892, o deputado Pedro Américo havia apresentado, ainda que sem êxito, o primeiro projeto de criação de Universidade da República (MAIA, 2000, p. 15).

As experiências universitárias pioneiras no Brasil tiveram como característica comum à sua efemeridade. A primeira delas de que se tem registro no país foi a Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge do ciclo da borracha. Dela restou a Faculdade de Direito, que viria a se incorporar à Universidade do Amazonas em 1962. Em 1911, surgiu a primeira instituição universitária paulista, a Universidade de São Paulo, criada por particulares, mas que encerrou suas atividades por dificuldades de financiamento. Seguiu-se, em 1912, a Universidade do Paraná, que igualmente não teve continuidade. A breve duração dessa primeira universidade e a ausência de repercussões maiores oriundas de sua existência faz com que seja questionado o seu direito à paternidade (MAIA, 2000).

Assim, observa-se que a educação superior no Brasil chegou de forma tardia, ou seja, inicialmente através de escolas isoladas e posteriormente com as Universidades. Durante a primeira República estas tentativas foram crescendo, porém sem grandes avanços na formulação e concepção de Universidade.

Contudo, a universidade nacional não logrou cumprir com sua ambiciosa missão. Persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e a da universidade do tipo confederação de escolas profissionais.

Para Cunha (2007a), o surgimento das Universidades nos anos 1920-1930, deu-se quando as primeiras escolas de Medicina e de Direito (até então isoladas) foram incorporadas a uma estrutura concentrada e mantida pelo Estado, conforme estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras. Tais instituições buscavam atender à qualificação de um corpo técnico-burocrático do Estado. Até os anos 1950, no período desenvolvimentista, a universidade esteve preocupada em formar os filhos da burguesia para ocuparem as funções técnicas e de gerenciamento da estrutura estatal e empresarial (CUNHA, 2007b). Apenas nos anos 1960 é que o Estado brasileiro, pressionado pela classe trabalhadora urbano-industrial e pelos interesses da burguesia industrial e comercial, ampliou as vagas universitárias, tornando-a de acesso não só aos filhos da burguesia, mas também aos filhos dos trabalhadores ligados aos setores emergentes (CUNHA, 2007c)⁴. Nesse período, a estrutura tradicional das universidades já não atendia às necessidades do mercado, nem tão pouco atendia às necessidades dos estudantes⁵.

Segundo Maia (2000), na década de 1960 havia quase 700 escolas isoladas de ensino superior, o que acarretava falta de integração neste nível de ensino, bem como duplicação de equipamentos e de corpo docente.

O regime civil-militar instaurado nesse período determinou novos rumos para a política educacional brasileira. Para atender às exigências de um modelo econômico desenvolvimentista, da urbanização crescente e da necessidade de recursos humanos mais qualificados, promoveu a expansão acelerada do sistema de ensino superior via sua privatização.

Para Santos e Cerqueira (2009), o movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime civil-militar, tendo a universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, que vetava aos órgãos de representação estudantil qualquer ação que tivesse caráter político e que fosse contrário às ações governamentais. Longe de aquietar os ânimos dos estudantes, esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte deles, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar. Apesar de toda mobilização estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior.

De acordo com Saviani (2010, p. 08),

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e

⁴ Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, “[...] quem cursava o ensino técnico profissionalizante só poderia ingressar no ensino superior se cursasse uma graduação vinculada à formação anterior e se cumprisse exigências adicionais. Assim, conforme já referenciado, o ensino secundário tradicional estava voltado para formação ao ingresso das elites ao ensino superior, e o profissional para a formação técnica das massas. A partir da LDB de 1961, ambos passam a ser equivalentes, o que ampliou a demanda pelo ensino superior, gerando excedentes, principalmente em cursos de profissões liberais, acarretando protestos dos estudantes aprovados nos vestibulares, mas excluídos do acesso por falta de vagas.” (RITTER, 2018, p. 63).

⁵ Saviani (2010, p. 08) explica que passou a vigorar a figura dos “excedentes”, ou seja, “[...] aqueles jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas.”. Sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), esses “excedentes” passaram a reivindicar suas vagas nas universidades realizando acampamentos e ocupações de prédios universitários como forma de pressão ao Estado para ampliação de vagas.

ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A Reforma Universitária de 1968 teve reflexos na consolidação de uma estrutura acadêmica, tais como ampliação do número de instituições e de cursos, aumento na oferta de vagas e investimentos para a pós-graduação, que concomitante a isso favorecia o espaço para a pesquisa. No entanto, ela também apresentava limites, o que para Cunha (1989) geraram polêmicas na referida Lei.

[...] a lei da Reforma Universitária de 1968 trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, em especial das universidades federais. Era a generalização do modelo-norte americano de universidade, não faltando a fragmentação do ano letivo; o regime de créditos; a divisão do currículo em uma parte geral (como o *college*) e outra profissional, os cursos de curta duração; o regime departamental; a pós-graduação; o taylorismo como regra de organização do trabalho; o câmpus segregado da cidade; e outras características (CUNHA, 1989, p. 40- grifos do autor).

As décadas seguintes foram de ampliação dos cursos de caráter confessional e ampliação do ensino privado, ampliação dos cursos noturnos, marcado por uma lógica competitiva entre as instituições de ensino superior, ou seja, o ensino submetido a lógica do mercado (a lógica do capital).

Para Cunha (2003), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as principais ações voltadas para o ensino superior foram: a normatização fragmentada – conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; ampliação do poder docente na gestão universitária – a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, apontado como um governo popular democrático causou expectativas ambiciosas à sociedade civil organizada (tanto da esquerda como da direita). Oficialmente, uma das principais ações desse governo foi a ampliação dos Institutos Federais e das Universidades Federais e ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior privadas, além do acelerado crescimento dos cursos à distância⁶. Entretanto, salienta-se que apesar do discurso do governo democrático e popular, a política de educação continuou seguindo o receituário neoliberal e subjugado ao mercado, o que vem contribuindo para o sucateamento das Universidades públicas e a baixa qualidade nos cursos das instituições privadas.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Nos últimos anos a educação adquiriu contornos ligados à lógica da adequação aos padrões de flexibilidade e de exigências do mercado, na perspectiva de superar o atraso social e diminuir as desigualdades econômicas, apoiadas pela lógica do capital, principalmente pelas pressões de organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial.

No processo de readequação da “máquina” do Estado brasileiro às orientações neoliberais, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

⁶ Evidenciou-se nos anos 2000 uma preocupação com a educação superior, sob a orientação do governo Lula, onde foram estabelecidas políticas para recomposição de sua funcionalidade, mesmo que sob as diretrizes e ordenamentos do mercado. Tais ações ficaram conhecidas como políticas neodesenvolvimentistas. Paula (2016, p. 300) caracteriza esse fenômeno do neodesenvolvimentismo de “neoliberalismo a brasileira”, indicando como pontos centrais “[...] o deslocamento das políticas sociais de um campo acessório e complementar para um campo fundante e estrutural de seu desenvolvimento.”

Lei n. 9.394/96, a qual, em sua versão final, demonstrou as características ou delineamentos alinhados às proposições neoliberais: uma educação, básica e média, voltada para o trabalho.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...] Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996, p. 01-03).

No tocante ao ensino superior, a LDBEN de 1996, ao flexibilizar a área de abrangência de seus cursos e programas, tem permitido severas distorções no processo formativo, sobretudo no que diz respeito aos cursos mantidos e/ou ofertados na modalidade de “cursos à distância” e cursos sequenciais voltados para a especialização técnica de determinadas áreas.

Pereira (2013, p. 143-144) ao fazer uma análise do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 conclui:

[...] o nível superior de ensino não é, no plano geral, uma atribuição exclusiva do Estado e muito menos um direito de caráter universal: trata-se de um acesso meritocrático, pois o Estado deve garantir o acesso, ‘segundo a capacidade de cada um’. Não se encontra aí a explicitação quanto à obrigação estatal na provisão gratuita e universal.

O conjunto dessas questões permite afirmar que a flexibilização encontrada na atual LDBEN vincula-se a um processo de mercantilização do ensino superior afetando, por consequência, as universidades públicas.

Tais constatações tornaram-se mais expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, Plano este que desencadeou um aparato normativo, sistematicamente desenvolvido para a área educacional, referente à educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, alfabetização, educação continuada e diversidade (educação indígena, educação do campo, entre outros). A partir de então, as instituições de ensino superior públicas passaram a implementar as questões relacionadas à gestão do PDE por meio de diferentes políticas.

O PDE traz como princípios:

I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas; e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica (MEC, 2007, p. 26).

Aprovado o PDE, a operacionalização para alcançar as metas estabelecidas no referido Plano provocou a criação do denominado Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, através do REUNI, tem por objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência de acadê-

micos na educação superior (graduação) e o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas instituições federais. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Para tanto, existem algumas contradições em seu processo interno que merecem destaque.

Pinto (2012, p. 33), em uma análise crítica sobre o REUNI, afirma que:

O decreto do REUNI dá continuidade às proposições governamentais de alteração do papel da universidade pública brasileira. A alteração é centrada na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, visto não ser mais a universidade privilegiada como lugar de produzir esse conhecimento novo, e não ser mais exigência do mercado um profissional preparado para produzir tal conhecimento. A lógica econômica atual demanda uma mão de obra, majoritariamente, qualificada medianamente e com habilidades variadas.

A autora aponta, ainda, dois elementos importantes na compreensão do REUNI: a proposição acadêmica e a proposição gerencial.

As alterações de caráter acadêmico correspondem ao tipo de mão de obra necessário a atual divisão social do trabalho, tanto externa quanto internamente no país. [...] O segundo aspecto a ser considerado é a modalidade gerencial do REUNI. Na esteira da reforma do Estado Brasileiro, ou melhor, sua contrarreforma, as universidades passam, com a estruturação do REUNI, a integrar o aspecto das instituições que se relacionam com o Estado de um outro modo. Deixam, na prática, seu caráter autárquico para serem regidas pelo contrato de gestão. Isso significa que uma resignificação da autonomia como critério de caracterização institucional, para transmutá-la, a autonomia, em liberdade de gerenciar o cumprimento de metas. Como qualquer contrato de gestão, o REUNI atrela parte da dotação orçamentária das universidades ao cumprimento de metas, definidas e estipuladas fora da instituição, prometendo ampliação de recursos. [...] Ganha mais recursos a universidade que melhor se adequar à política do MEC, ampliando os constrangimentos para que não haja qualquer resistência das IFES à implementação do projeto do governo, negando, mais uma vez, a autonomia universitária e o princípio de que as universidades devem receber recursos suficientes para suas atividades, e não "prêmios" por seus resultados (PINTO, 2012, p. 34-38).

O REUNI congrega uma série de ações que perpassa pela implantação de novos cursos e pela contratação de professores e técnicos administrativos nas mais diversas áreas de atuação. Para além do aumento de vagas e acesso da população às Universidades, uma grande preocupação é a permanência dos estudantes ingressantes nas Instituições.

O fato é que, para efetivar o PDE, criou-se o REUNI e para alcançar as metas estabelecidas no REUNI as Universidades tiveram que aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU tem por objetivo garantir aos estudantes de todas as localidades do Brasil a oportunidade de participarem de um processo “seletivo” e/ou “classificatório” para ingresso nas universidades, sem a necessidade de seu deslocamento territorial. O processo é relativamente simples exigindo apenas que os estudantes se cadastrem no *site* do Ministério da Educação, indiquem a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como o curso pretendido, em qualquer Universidade Brasileira que tenha aderido ao referido Sistema.

O ENEM foi criado em 1998 como uma forma de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a nota do ENEM começou a ser uti-

lizada pelos estudantes para obter bolsas de estudos em universidades privadas via Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em 2009, o exame foi alterado e sua nota também passou a servir como forma de acesso à educação superior nas universidades públicas que aderiram à proposta do SISU.

A transformação do ENEM tem permitido, para além da avaliação da educação básica, que uma parcela expressiva da sociedade acesse uma universidade pública ou privada, ao ingressar em um dos seus cursos de graduação. Ocorre, no entanto, que a desigualdade social e racial, persistente na sociedade brasileira, demonstra que não basta apenas ingressar na universidade, mas há que se ter condições mínimas para a permanência na instituição.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Decreto n. 7.234/2010 - que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é colocado como um dos instrumentos que vem a contribuir para a reestruturação e expansão das Universidades Federais. Visando ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, o PNAES estabelece em seus objetivos:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 01).

O PNAES determina que as universidades realizem um acompanhamento dos estudantes durante sua trajetória acadêmica, o que demanda uma série de ações não apenas de cunho financeiro, mas também social, cultural, recreativo e esportivo, a fim elevar as taxas de conclusão e atingir as metas do REUNI. Para Heringer (2018, p. 13):

[...] há um desafio para as instituições de ensino superior públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidades a necessidade de lidar com a emergência deste novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos destes estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar numa universidade pública nos anos recentes experimentam dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades.

Dessa forma, é preciso olhar as especificidades do REUNI e perceber suas intencionalidades. A sua implementação, para além da proposição de acesso de grande massa de trabalhadores ao ensino superior, pode ser vista como uma forma de interferência na autonomia das universidades, abrindo campo para a privatização, possibilitando a mercantilização da sua funcionalidade.

É preciso resgatar os movimentos de luta em prol da universidade e ‘re-unir’ os sujeitos em prol de uma educação autônoma, pública e de qualidade.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A política de educação para o ensino superior teve modificações consideráveis a partir da implementação do REUNI. Diversas Leis, Portarias e Resoluções entraram em vigor, avançando ou recuando pautas antigas da comunidade universitária⁷.

De acordo com o PNAES as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

A partir da criação do PNAES, e com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas no Decreto n. 7.234/2010, as universidades começaram a se organizar no sentido da implantação e implementação de ações em prol dos estudantes.

Há que se considerar que as reivindicações por assistência estudantil não são recentes, elas apareceram tanto nos movimentos de luta internacionais de estudantes, bem como nos movimentos estudantis brasileiros.

Historicamente, essas reivindicações aparecem na Europa nos anos 1960, como parte de um processo de negação das reformas impostas pelo capital às Universidades.

A Universidade, até a introdução da terceira fase do desenvolvimento capitalista⁸, tinha por função principal, como já afirmado anteriormente, preparar os filhos da classe burguesa para assumirem a direção e os grandes postos de comando das diversas nações. Para tanto, a necessidade capitalista de mão de obra especializada para atuar nas indústrias, aliada a melhoria nas condições sociais e econômicas da classe trabalhadora, permitiram a entrada dos filhos dos trabalhadores ao espaço acadêmico, modificando o formato das universidades, que deixou de ser espaço exclusivo da burguesia. Esse fenômeno mostrou-se preocupante do ponto de vista estrutural, pois as Universidades não estavam preparadas para atender uma demanda cada vez mais crescente de estudantes, imposição essa orquestrada pelo capital.

Mandel (1979, p. 42) fazendo uma análise da condição das universidades na década de 1960, aponta que

A universidade não estava preparada para isso, quer ao nível do próprio conteúdo dos estudos superiores, quer ao nível da sua infraestrutura material e da sua reorganização administrativa. Este fracasso da universidade para responder às necessidades do capitalismo foi considerado com razão como uma das causas da revolta estudantil internacional.

O autor apresenta ainda que o espaço acadêmico passou a ser um mercado, transformando o “[...] trabalho intelectual em uma mercadoria [...]”, eis aí a raiz das revoltas estudantis dos anos 1960 “[...] dirigidas essencialmente contra as consequências alienantes da proletarianização intelectual da sociedade mercantil.” (MANDEL, 1979, p. 67).

Aliado a esse processo de mercantilização do ensino imposto pelo capital, os estudantes exigiam melhorias universitárias, pois pesava a necessidade de estruturas essenciais básicas que o estudante, filho da classe trabalhadora, não tinha condições de manter.

⁷ Aqui entendida como o conjunto dos servidores (professores e técnicos administrativos), estudantes e população que utiliza (direta ou indiretamente) da universidade.

⁸ Mandel apresenta três fases de desenvolvimento tecnológico do modo de produção capitalista: primeira fase – baseada em torno do motor a vapor, segunda fase – em torno do motor elétrico e terceira fase – em torno da automatização, da eletrônica e da energia nuclear (MADEL, 1979).

Quando o recrutamento social dos estudantes se modificou de forma radical, a insuficiência da infraestrutura material fez-se sentir de forma cruel. Os estudantes, na sua maioria bolsheiros, para não dizer quase todos, tinham necessidades de alojamento, de alimentação, de lazeres, e as estruturas tradicionais da universidade burguesa não se mostrava absolutamente capaz de as satisfazer. A insuficiência da infraestrutura técnica fez-se igualmente sentir porque não foi adaptada à expansão universitária. Aí reside a raiz de outra forma de alienação estudantil: a verdadeira 'luta pela vida' relacionando-se com a insuficiência de lugares nos laboratórios, nos anfiteatros, nas salas de operações, a falta de livros nas bibliotecas. Em suma, é uma carência crônica de recursos, uma insuficiência de meios que estão com frequência, se não sempre, na origem das primeiras explosões estudantis (MANDEL, 1979, p. 78).

Esse quadro de insatisfações vai desencadear em protestos de estudantes nas principais universidades europeias e se estender para os demais continentes.

No Brasil, tais fenômenos e reivindicações estudantis são também percebidos nos debates da Reforma da Educação Universitária de 1968. Tal discussão abriu espaço para que os estudantes brasileiros colocassem em pauta as reivindicações relacionadas a sua vivência no âmbito universitário, buscando melhorias nas condições estudantis. Segundo Nascimento (2014), a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi a primeira instituição a levantar a bandeira para as necessidades estudantis, e reivindicar soluções para os problemas de infraestrutura inadequadas aos quais os estudantes das universidades federais brasileiras enfrentavam.

Com o amadurecimento da temática da assistência estudantil e a consequente estruturação, no interior das IFES⁹, de programas de alimentação, bolsas e moradia universitária, novas organizações estudantis foram sendo criadas para a defesa da ampliação das condições de acesso e permanência dos estudantes na universidade pública (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Os recursos para o atendimento das demandas estudantis eram insuficientes e considerados desnecessários sob a ótica do atendimento dos governantes.

Para Nascimento (2014) é na década de 1980 que acontecem, também, as primeiras reuniões dos gestores das Universidades Federais, dando origem ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Assuntos Estudantis (FONAPRACE), corroborando com as posições da UNE relacionadas à assistência aos estudantes.

Este Fórum realizou as primeiras sistematizações acerca da assistência estudantil no Brasil [...] O mesmo desempenhou um papel de destaque na crítica ao lugar marginal ocupado pela assistência aos estudantes universitários na agenda educacional do governo brasileiro (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Ambos os movimentos foram combativos às privatizações e sucateamentos das IFES nos anos 1990, abrindo debates e consultando a comunidade acadêmica, sempre que necessário, articulando suas ações às demais categorias que perpassam ao espaço das universidades (sindicatos, associações, centros acadêmicos etc.).

Esse trabalho de sensibilização, frente a uma proposta de reordenamento estatal, permitiu que fossem produzidos estudos e debates que vieram contribuir na reestruturação das universidades nos anos 2000.

⁹ Instituições Federais de Ensino Superior.

[...] as pautas reformistas em prol de melhorias das instalações físicas das universidades e aumento das contratações de professores (para suprir a expansão das vagas propostas pelos programas do chamado processo de “democratização do ensino superior”, como o REUNI) somaram-se a agendas políticas defendidas em significativas mobilizações estudantis [...] (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Isso garantiu que reivindicações antigas como a melhoria das condições de vida dos estudantes também tivessem alterações e avanços, mesmo que ainda insuficientes para atender as necessidades básicas daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Em pesquisa realizada pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2014, evidenciou-se com a expansão das vagas um fenômeno de entrada massiva de estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Segundo dados da pesquisa, dois terços do quadro de alunos, ou seja, 66,19% têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo, o que caracteriza uma alteração radical no perfil dos estudantes. Se consideradas apenas as regiões Norte e Nordeste, o percentual de estudantes com perfil Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atinge 76,09% e 76,66%, respectivamente. À época da primeira pesquisa, o total de estudantes com até 1,5 salário mínimo era de 44%, o que significa em um aumento de 50% de estudantes com perfil PNAES [...] no quesito cor e raça, o relatório evidencia o impacto que a adoção de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas, tiveram dentro das universidades federais. O destaque é o percentual de 47,57% de autodeclarados pretos e pardos, que mostra que a Lei das Cotas, sancionada em 2012, cumpre bem o seu objetivo. Em 1997, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil. O baixo índice indicava que algo precisava ser feito (ANDIFES, 2016, p. 01-02).

Já a pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) em 2018, apontou que o número de estudantes com perfil de atendimento da assistência estudantil aumentou. Os estudantes de graduação com renda per capita mensal inferior a 1,5 salários mínimos nacional passaram para de 70,2%. No quesito cor e raça, o percentual de pretos e pardos nas instituições supera os dados anteriores, apresentando um total de 51,2% dos estudantes (39,2% pardos e 12% de pretos) (FONAPRACE, 2019).

Fruto das lutas do movimento negro e de outros movimentos sociais e com base em acalorados debates no âmbito da sociedade civil, algumas iniciativas ligadas ao acesso as universidades através do sistema de cotas são criadas no Brasil, a exemplo da UnB (Universidade de Brasília) e da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), no início dos anos 2000. Apesar dessas ações a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas) só foi aprovada em agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, após mais de uma década de debate e com muitas controvérsias.

A este respeito, Guarniere e Melo Silva (2017, p. 184), afirmam que:

Essa medida legal e obrigatória determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre elas, haverá reserva de um percentual especial destinado a estudantes negros (autoidentificados como de cor “parda” ou “preta”) e indígenas. Tal percentual será definido pela presença dessas populações no território da Instituição de Ensino Superior (IES), de acordo com o IBGE. As referidas entidades deverão se adequar em um prazo de quatro anos a partir da aprovação da nova lei.

A política de cotas compõe o rol das ações afirmativas. Estas têm como escopo reduzir e combater qualquer tipo de desigualdade social e discriminações sofridas por uma parte significativa da população seja por questões étnicorraciais, gênero, orientação sexual, deficiência e outras. As ações afirmativas adotadas pelas IFES são um marco e trouxeram avanços inegáveis, ocasionando mudança na realidade de vida de muitas pessoas negras, indígenas, pobres, deficientes, pessoa trans e outras, que foram e seguem sendo discriminadas ao longo da história e que até então tinham seu direito de acesso à educação superior negado.

Especificamente a Lei de Cotas tem também, gerado maior debate em torno das questões ligadas a exclusão e preconceito na sociedade brasileira, além de ser uma representação das lutas de diversos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro.

Hoje, a política de cotas está sendo ameaçada, particularmente em falas governamentais como as do Presidente da República, de representantes do Ministério da Educação (MEC) e do Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em 18 de junho 2020 assinou a solicitação ao então Ministro da Educação Abraham Weintraub, para acabar com as cotas na pós-graduação. Felizmente, por pressão de setores progressistas e de movimentos sociais o governo recuou.

Associado a estas ideias do governo federal, é necessário atentar que a Lei de Cotas foi criada com limite temporal, ou seja, existe uma previsão legal de realização de avaliação e revisão, para quando completar dez anos, como consta no artigo 7º da referida Lei:

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, s. p.).

O avanço do conservadorismo, associado ao ultra-neoliberalismo, implantados pelo governo brasileiro se constitui como uma das maiores ameaças ao avanço da política de cotas no país. As perspectivas são temerosas, porém é fundamental avançar na luta para que não se tenha mais retrocessos nas políticas sociais, em particular na política de cotas.

Nesse contexto, é importante frisar a necessidade de articular as ações da assistência estudantil com os processos de ingresso dos estudantes cotistas bem como seu acompanhamento, garantindo a permanência e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um importante espaço de reflexão acerca das desigualdades sociais e econômicas do país, sendo também uma relevante arena de disputas de classes. A escola, como parte da sociedade política (Estado) é, neste sentido, um lugar privilegiado onde os conflitos da sociedade civil são expostos.

Pode-se afirmar, também, que a educação é um direito que deve contemplar as dimensões do acesso e da permanência dos estudantes nas diferentes instituições educacionais, com destaque na democratização dessas dimensões.

Ao compreender a educação como direito e a necessidade de se garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos estabelecimentos educacionais, é mister buscar um entendimento crítico do sentido de assistência e de necessidades estudantis. Tomando-se por base o marco legal (Decreto-Lei 7.234/2010), a assistência estudantil é transversal às políticas sociais, exigindo para além de um auxílio financeiro, ações que abarquem as especifici-

dades dos estudantes, contemplando as ações afirmativas, o acompanhamento pedagógico, psicológico, social e promoção à saúde.

Ao que trata do serviço social o projeto ético-político, construído coletivamente, remonta às mudanças no interior da profissão. Iniciando em meados dos anos 1960 com o Movimento de Reconceitualização, passou nos anos 1980 pelo momento de ruptura com as concepções conservadoras existentes na profissão, culminando na reconstrução do Código de Ética Profissional em 1993.

O PNAES regulamentado em 2010 ganhou importância sob o discurso da oportunidade. Este é um programa que comporta ações focalizadas que podem responder à ampliação de acesso, mas a sua operacionalização ocorre longe da garantia efetiva a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Os limites conjunturais à implementação das ações de Assistência Estudantil, na perspectiva do direito, reduzem as oportunidades de acesso universal aos serviços, programas e projetos, resultando em implicações para a democratização das condições de acesso e permanência.

Em 10 de agosto de 2020, o MEC, afirmou que planeja um corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento das despesas discricionárias, ou seja, aquelas não obrigatórias, para 2021, com redução de 18,2% em relação ao orçamento aprovado para 2020. Informam, ainda que nas Universidades e nos Institutos Federais o corte será de 1 bilhão, não incluindo aí as despesas obrigatórias como pagamento de pessoal. Ressalta-se que as despesas discricionárias são aquelas que as Instituições de Ensino Superior efetuam os gastos com funcionamento, obras, contratação de serviços terceirizados (aí envolvendo segurança e pessoal de limpeza) e despesas com assistência estudantil.

Muitos serão os desafios!

A defesa do direito à educação e consequentemente à democratização do acesso e a permanência dos estudantes denota uma relação com os princípios do projeto ético-político do Serviço Social, requerendo, por sua vez, a reafirmação e a materialização deste projeto profissional por parte dos assistentes sociais que estão direta ou indiretamente vinculados ao processo de planejamento, operacionalização e avaliação da Assistência Estudantil.

Para além das análises socioeconômicas com a finalidade de inclusão dos estudantes nos programas institucionais, os assistentes sociais elaboram documentos públicos (editais, manuais, instruções, etc.); confeccionam relatórios sociais; realizam entrevistas e visitas domiciliares quando necessárias; desenvolvem um trabalho de acompanhamento social e acadêmico por meio de ações multidisciplinares com a psicologia, pedagogia, profissionais de saúde e demais servidores; fomentam e desenvolvem campanhas de prevenção e conscientização sobre os variados temas (principalmente aqueles relacionados ao bem estar-estudantil), participam do planejamento e execução de programas e projetos bem como participam como membros de comissões e/ou assessoria em colegiados institucionais e Centros Acadêmicos, visando a defesa do direito do estudante e, consequentemente, a melhoria na qualidade do ensino.

Não podemos esquecer, também, que o assistente social inserido na assistência estudantil é um profissional importante na operacionalização da Lei de Cotas, contribuindo no processo de divulgação das vagas e formas de acessar a política, no acompanhamento dos ingressantes cotistas e no combate ao racismo institucional.

Atuar na assistência estudantil traz como desafios o (re) conhecimento das dinâmicas institucionais e os sujeitos que a compõem, bem como as suas disputas políticas, articulando com movimentos gerais da sociedade que lutam pela democracia na sociedade brasileira. Assim, é fundamental perceber e resgatar os movimentos sociais, o movimento estudantil, para combater a lógica estabelecida pelo grande capital da educação enquanto mercadoria, em favor de uma educação autônoma, laica, pública, de qualidade e antirracista.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais**. Brasília: ANDIFES, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília: Planalto, 1934. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616989/artigo-149-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Decreto-lei n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Brasília: MEC, . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

CUNHA, L. A. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr./2003.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia a Era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FONAPRACE. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das IFES (2018)**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018.

LIMA, P. G. Ações afirmativas e universidade no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 267-285, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso: 15 out. 2020.

MACHADO, M. C. G. Sociedade, estado e educação: as várias facetas de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 32-60, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/view>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MAIA, A. de S. O descobrimento tardio: as raízes, o nascimento e os atuais desafios da universidade brasileira. **Revista Impulso, Piracicaba**, v. 12, n. 27, p. 09-20, Jan. 2000.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17821>. Acesso: 12 nov. 2020.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NASCIMENTO, C. M. do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXIII n. 53, p. 88-103, fev. 2014.

PAULA, R. F. dos S. **Estado Capitalista e Serviço Social: o neodesenvolvimentismo em questão**. Campinas: Papel Social, 2016.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior e a precarização do trabalho docente: faces da negação do direito social à educação. *In*: FORTI, V.; GUERRA, Y. **Trabalho e Direitos: conquistas e retrocessos em debate**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, p. 143-159, 2013.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. *In*: ALMEIDA, N. L. T. de; PEREIRA, L. D. (org). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2012.

RITTER, C. **A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7969>. Acesso em: 03 nov. 2020

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, D. P. dos E. A. Ensino superior: trajetória histórica e política recente. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis: UFSC. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885/discover>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA^{*1 2}

Lauren Almeida Cunha

INTRODUÇÃO

Estudar a relação entre a família e a escola não é um desafio qualquer. Se através de um pequeno exercício mental, pensarmos essas duas instituições de maneira isolada e tentarmos eleger um objeto a ser pesquisado, já teríamos de início uma grande dificuldade na definição de uma perspectiva de abordagem devido às inúmeras possibilidades que essas duas temáticas nos proporcionam.

Ao encararmos esse desafio, foi necessário reconhecer que tanto a escola quanto a família não podem ser pensadas desvinculadas do modo de produção e reprodução social. Isso significa dizer que ambas são influenciadas e influenciam nos processos de reprodução espiritual da força de trabalho³.

Esse artigo visa realizar uma breve análise da experiência do trabalho do Serviço Social na relação entre a Família e a Escola, principalmente as famílias pobres da classe trabalhadora, desenvolvido nas escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁴ pela equipe do Programa Interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape), durante o período do governo do prefeito Eduardo Paes⁵.

O Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro⁶ (Proinape) - criado pela portaria E/SUBE/CED Nº 04 de 10 de Dezembro de 2009, colo-

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.224-235

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Este capítulo é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “A relação família e escola na experiência do pro- grama interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape) no município do Rio de Janeiro”, defendida em Set. 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³ Sobre esse aspecto, Iamamoto esclarece que: “[...] a reprodução das relações sociais não se restringe à reprodução da for- ça viva de trabalho e dos meios objetivos de produção (instrumentos de produção e matéria-prima). A noção de reprodu- ção engloba-os, enquanto elementos substanciais do processo de trabalho, mas, também, os ultrapassa [...] Refere-se à re- produção das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção. Nesse processo são gestadas e recria- das as lutas sociais entre os agentes sociais envolvidos na produção, que expressam a luta pelo poder, pela hegemonia das diferentes classes sociais sobre o conjunto da sociedade.” (IAMAMOTO ; CARVALHO, 2000, p. 72; suprimimos)

⁴ A Política Educacional na cidade do Rio de Janeiro é organizada através de uma divisão territorial em 11 (onze) áreas, chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas, de forma descentralizada, possuem uma função de gerir, organizar e executar as ações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), repassando as determinações diretamente para as escolas que fazem parte daquela fração territorial.

⁵ Destacamos aqui algumas informações acerca do prefeito do RJ, relacionadas ao contexto histórico de que se trata este artigo, retiradas de vários jornais e outras mídias que circulavam naquele momento. Eduardo da Costa Paes foi prefeito do Rio de Janeiro de 2009 a 2016, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB em sua primeira candidatura à prefeitura do Rio. Com o apoio do presidente Lula, Eduardo Paes foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro no segundo turno das eleições de 2008, assumindo seu primeiro mandato de 2009-2012. Em sua reeleição em 2012, a coligação de Eduardo Paes chamada de “Somos um Rio” reuniu nada menos que 20 partidos (PRB, PP, PDT, PT, PTB, PMDB, PSL, PTN, PSC, PPS, PSDC, PRTB, PHS, PMN, PTC, PSB, PRP, PSD, PC do B, PT do B) o que lhe rendeu 16 minutos e 15 segundos de propaganda política na televisão. O prefeito foi eleito em primeiro turno com 64,60% dos votos.

⁶ Esse programa tem como objetivos: contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente; favorecer o processo de impli- cação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão democráti- ca; promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território de forma a favorecer o trabalho para ampli- ação das respostas necessárias às questões que se interpodem no cotidiano escolar.

cado em prática a partir de janeiro de 2010 desenvolve um trabalho de forma interdisciplinar – assistente social, professor e psicólogo – com a instituição escolar promovendo o diálogo entre os diferentes saberes.

A condução deste texto se dará a partir do estabelecimento de mediações entre a realidade, objeto de nossa reflexão, e o processo de hegemonia do capital financeiro, apreendendo as particularidades da política de educação no Rio de Janeiro no campo da reprodução social.

O cenário no qual a educação brasileira estava inserida no momento desse estudo, tem sua origem vinculada ao papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional, das premissas produtivistas que passaram a organizar os mecanismos de avaliação e financiamento dessa política, além das particularidades que assume a descentralização das políticas sociais no Brasil, sobretudo, no campo educacional.

Nesse sentido, a política educacional brasileira e carioca se articulou à dinâmica expansionista do capital, cumprindo algumas funções ideológicas e econômicas importantes, tendo como carro-chefe as chamadas “parcerias” entre o público e o privado, desenvolvendo programas e projetos que pretendiam assegurar as condições de acumulação do capital financeiro. Procuravam sedimentar a ideia da coesão social, visando à obtenção do consenso ativo dos dominados para os quais é central o estabelecimento de relacionamentos entre a escola e a família que assegurassem o alcance das metas de desempenho educacional.

Desde o início do século XXI no Brasil as políticas sociais acentuam a centralidade da família em suas ações reforçando sua dimensão privada. O caráter familista⁷ das políticas públicas é configurado, sobretudo, pelos programas de transferência de renda, que se caracterizam como uma das estratégias implementadas sob a hegemonia do capital financeiro.

Uma das tendências das ações governamentais da política de educação no município do Rio de Janeiro - desde meados da década de 1990 – é a de ampliar as formas de acesso da população à escola, trazendo para o interior dessa instituição segmentos sociais que há muito estavam excluídos ou não depositavam na educação escolarizada uma perspectiva de ascensão social. Nesse contexto, professores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outras profissões, são chamados a atuar neste processo a partir de programas governamentais que assegurem as metas previstas de ampliação do acesso, permanência e desempenho escolar.

Nesse sentido, é possível entender a criação do Proinape como a materialização de uma estratégia de ação do Estado na relação família e escola. O referido programa se incorpora à perspectiva do Estado educador no estabelecimento de consensos e na difusão da ideologia dominante.

Os dados aqui apresentados são oriundos de uma extensa análise documental⁸ cujo *corpus* foi composto pelos relatórios de avaliação final das equipes do Proinape da 4ª Coordenadoria Regional de Educação nos anos de 2011 e 2012.

⁷ O “familismo” é um conceito em que a política pública concebe e/ou estabelece que as famílias devem assumir a responsabilidade principal pelo bem-estar social de seus membros. Essa perspectiva, no contexto da política social, tem se constituído a partir da premissa de que existem duas formas “naturais” para a provisão das necessidades dos sujeitos sociais: o mercado, através do trabalho, e a família. O Estado, neste caso, só intervém quando um desses dois canais falha em suas funções, porém, de forma temporária. Esta concepção está vinculada à ideologia de que a família, uma instituição privada, só deve receber ajuda pública como forma de compensação em caso de ter fracassado em sua função “natural” de proteção social, ou em caso de pobreza, sob forma de compensação, tendo como garantia apenas um mínimo universal por parte do Estado. (ESPING-ANDERSEN, 1991; CAMPOS e MIOTO, 2003).

⁸ Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, programas e projetos relacionados às políticas públicas federais e municipais nas quais emergiam as práticas institucionais relacionadas à família pobre da classe trabalhadora no município do Rio de Janeiro no período citado, além dos relatórios de avaliação final de todas as equipes do Proinape da 4ª CRE dos anos de 2011 e 2012.

No que diz respeito a 4ª CRE, no período da realização desse estudo, ela possuía 76.776 alunos⁹, 101 escolas de ensino fundamental, 27 creches e 15 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)¹⁰. Esta Coordenadoria faz parte de uma vasta extensão territorial que abrange os bairros de Jardim América, Maré, Manguinhos, Penha, parte da Vila Da Penha, Penha Circular, Cordovil, Olaria, Bonsucesso, Parada de Lucas, Vigário Geral, Ramos, Brás de Pina, parte do Complexo do Alemão e todo o Complexo da Penha.

A equipe do Proinape da 4ª CRE era composta de 09 assistentes sociais, 08 psicólogos e 03 professores, segundo o Plano de Ação 2013 da referida área, e formavam 6 equipes, interdisciplinares em sua maioria.

O TRABALHO DO PROINAPE NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Apesar das diferentes escolas atendidas, da não proximidade entre os bairros dessas unidades, das equipes do Proinape serem diferentes, assim como as demandas elencadas nos planos de trabalho de cada unidade, uma questão é comum a quase todos os relatórios de trabalho das equipes: a necessidade apontada pelas escolas para que o Proinape intervenha nas famílias de seus alunos.

Essa necessidade é destacada pelas unidades escolares de diversas formas, conforme apontam os relatórios: “infrequência escolar”; “falta de hábitos e atitudes de higiene por parte dos responsáveis junto aos seus filhos”; “alunos com baixo rendimento”; “alunos agressivos, dispersos e pouco interessados nas atividades propostas em sala de aula”; a necessidade de chamar os pais às suas “responsabilidades”, “a não participação das famílias na vida escolar de seus filhos”, “negligência das famílias”, “situações de maus-tratos contra crianças e violência doméstica”, familiares com “dificuldades de impor limites” aos seus filhos, dentre outras.

Nessa conjuntura, o trabalho do Proinape na relação da escola junto às famílias pobres da classe trabalhadora, tem se constituído na perspectiva de estabelecer o consenso e se necessário, apontar as medidas de coerção a que podem ser submetidas; ou seja, dentro da perspectiva gramsciana, atua junto aos órgãos da sociedade civil como o intelectual educador, organizador da hegemonia e do consenso ativo dos dominados. Abaixo, a passagem de um dos relatórios traduz essa afirmação:

[...] Como proposta para trabalhar a aproximação das famílias do espaço escolar, inicialmente a equipe planejou a realização de reuniões mensais com os responsáveis, a partir de temas que perpassam o espaço escolar e também àqueles de interesse do público alvo. Neste sentido, ainda no 1º semestre, a equipe realizou reuniões por turmas objetivando conhecer as famílias e favorecer o espaço para fala destes responsáveis. O tema abordado consistiu em trabalhar e conhecer o significado de educação e escola para cada um, abordando a co-responsabilização da escola e da família no processo de desenvolvimento das crianças. Outros temas perpassaram o encontro como: a qualidade do ensino, infrequência escolar, preconceito, oportunidades de trabalho, rotina escolar, regras, gestão participativa, dentre outros. Como desdobramento deste encontro inicial, foi possível realizar uma reunião com a equipe gestora e outra com o grupo de professores para dar uma devolução dos encontros realizados. A partir do exposto, do relato das famílias e da contribuição da equipe, pudemos discutir propostas para a melhoria da rotina da escola, como por exemplo, a necessidade de regras claras e consequências diante do descumprimento das mesmas. Observamos que a escola intensificou a notificação das famílias dos alunos que chegavam atrasados, com a proposta de ampliar as notificações aos que compareciam sem o unifor-

⁹ Segundo dados fornecidos pela Assessoria de Ação Integradora da 4ª CRE, em 27 Jun. 2013.

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listarEscolasDaCre&idSetor=1605> Acesso em 08 Jul. 2013.

me. A equipe gestora destacou os efeitos positivos desta ação pontuando a diminuição significativa das impontualidades (1º dia: em torno de 30 notificações e 2º dia: 5 notificações) e sobretudo o aumento da procura das famílias para apresentação de justificativas e esclarecimentos sobre a notificação (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 04-05; suprimimos).

Para Donzelot (1986), a estratégia de disciplinamento do Estado junto às famílias pobres não é nova e data do final do século XIX, onde várias profissões surgiram para assumir para si o chamado trabalho social junto às famílias pobres daquela época. Dentre essas profissões estavam os assistentes sociais e os educadores que em nome de proteger “a infância em perigo” buscavam técnicas eficazes para evitarem que os “pré-delinquentes” viessem a se tornar perigosos. A esse respeito, particularmente, o assistente social é solicitado não pelo seu caráter “técnico-especializado”, mas, basicamente, pelas funções de cunho “educativo”, “moralizador” e “disciplinador” que exerce sobre as classes trabalhadoras. “O Assistente Social aparece como o profissional da coerção e do consenso, cuja ação recai no campo político” (IAMAMOTO, 1992, p. 42).

O profissional de serviço social, não somente nas instituições escolares, mas na totalidade das políticas públicas e sociais que atua, é convocado a atuar com essa dialética do controle/consenso. A visão deste profissional na sociedade ainda está bastante vinculada à ideia de “ajuda ao próximo”, ligada a uma perspectiva moralizadora e moralizante de ajuste social junto às camadas mais empobrecidas.

Outra temática recorrente e que aparece em grande parte dos relatórios é a infrequência escolar. Após a análise dos documentos das equipes é possível perceber que a infrequência escolar só é discutida a partir do que a escola e o Proinape identificavam como importantes. A questão é tratada como uma infração ao direito à educação pela família, que é responsável pelos alunos faltosos. Estamos de acordo com essa avaliação, porém, as equipes não pautavam seus trabalhos em entender porque em determinadas escolas o problema da infrequência é maior do que em outras, por exemplo.

Os programas de transferência de renda, em sua totalidade, definem como obrigatoria a frequência escolar de no mínimo 85%. Em todas as escolas municipais temos a presença de famílias pobres da classe trabalhadora beneficiária desses programas e mesmo assim muitas ainda colocam a infrequência escolar como demanda principal para o Proinape.

Algumas equipes utilizaram uma estratégia interessante para “monitorar” a infrequência dos alunos em determinadas unidades escolares: pensar na trajetória escolar da família, assim como o histórico do aluno. Entretanto nenhum instrumento foi pensado para que a escola pudesse se repensar enquanto um espaço que pode produzir a infrequência. É recorrente, portanto, a conclusão equivocada da escola de que a família é culpada pela infrequência. A primeira se encarrega de cobrar da família o seu compromisso de levar o filho à escola, mas não de se repensar enquanto instituição responsável também pela socialização e formação dos sujeitos.

Cabe ressaltar que a contradição vivenciada pelas equipes no interior do trabalho com as escolas, aparece nos relatórios. Alguns deles descrevem o cenário de uma escola que não possui somente alunos infrequentes, mas também professores, já que a média de permanência deles na escola é baixíssima. A rotatividade de professores em uma comunidade violenta é uma realidade dessa prefeitura, da cidade e das gestões públicas. Alguns trocam de escola e muitos outros adoecem, aumentando as estatísticas de professores licenciados em toda a rede. Mas praticamente não se vê qualquer mobilização coletiva por parte dos servidores que compõem essas unidades escolares. Eles têm escolhido lidar com essas questões de maneira individual, seja trocando de escola, seja pedindo exoneração.

Por diversas vezes, na análise dos relatórios, é pontuada a violência urbana como um grande e grave problema em determinadas áreas da 4ª CRE, com ações extremamente

violentas da polícia que inviabilizam por diversas vezes que a escola funcione. Essa situação nos faz perceber que nem as aulas para aqueles alunos acontecem com frequência e as equipes reconhecem os reflexos dessas questões como uma das hipóteses para que os seus objetivos (e os da escola) não sejam alcançados.

Como, então, exigir a efetivação de um direito à educação para as famílias pobres da classe trabalhadora em um território marcado por ausências do Estado - no sentido de provedor das políticas públicas essenciais - e pela violência urbana, protagonizada pelo próprio Estado, em seu sentido restrito? Muitas vezes a justificativa aparece através do discurso da garantia do direito à educação. Vejamos um trecho retirado de um dos relatórios analisados:

Entendemos a gravidade desta questão da infrequência e evasão visto que implica em violação do direito da criança e, além disso, percebemos o prejuízo no que diz respeito ao desenvolvimento escolar do educando. A gestão pontuou já realizar um trabalho junto às famílias, contudo, temos interesse no trabalho em conjunto a partir desta questão, de forma sistemática para o próximo ano (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 06)

É importante refletir que na atualidade, interessa aos gestores da política de educação que as crianças estejam frequentando a escola. E isso é demonstrado através dos diversos programas sociais que estimulam a frequência escolar.

Quando uma criança ou adolescente falta à escola, em última instância as instituições de acompanhamento e controle da ação do Estado (Conselho Tutelar, Ministério Público) são acionadas. Mas antes disso, o Estado, através de seus programas de ação trabalhará essa questão através do consenso, tentando “trazer de volta esta criança” e garantir que todas elas frequentem a escola. Geralmente essa ação implica alguma ameaça, punição ou tutela em relação à família, sem que a responsabilidade do Estado seja aferida. E essa ação será respaldada pela perspectiva do direito à educação.

Contudo, é importante identificar o que os assistentes sociais do Proinape estão trazendo como elemento discursivo para o estabelecimento desse consenso? De que forma e sob que perspectiva esse aluno está sendo abordado? E a sua família? Com base em quais argumentos? Como é que esse discurso produz ou reproduz determinados projetos de sociedade, determinadas concepções de educação? Porque é dessa forma, no cotidiano, que a função educativa do Estado, segundo Gramsci¹¹, ganha materialidade.

A esse respeito, cabe mencionarmos a teoria do “capital social” que passa a fazer parte do debate promovido pelas agências internacionais a partir da década de 1990. Essa ideia pretende introduzir uma dimensão mais humanizada dos processos econômicos, ou seja, pretende tornar o capitalismo “menos selvagem”.

Tomando a concepção de Gramsci de *Estado ampliado* (sociedade política + sociedade civil) e de *Estado-educador*, pode-se concluir que a penetração da ideologia do capital social no senso comum das massas, ao promover a despolitização e enfraquecer os embates entre classes, exerce uma “função educadora”. Ao disseminar a ideia de se construir um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para “combater” as mazelas sociais, cria-se uma “vontade de conformismo” (MOTTA, 2008, p. 34, grifos do autor)

¹¹ Gramsci formula a ideia de que além da coerção, o Estado tem uma função educativa para manter-se no poder, assegurando as condições necessárias à ampla expansão da sociabilidade burguesa. Tem uma função importante na manutenção e reprodução da lógica capitalista ao garantir as bases de continuidade do modo de produção através de políticas econômicas e sociais. E, no sentido gramsciano, incorpora um conjunto de funcionários, instituições, intelectuais que fazem com que as ideias e práticas da ideologia dominante se mantenham na sociedade, principalmente no capital monopolista (GRAMSCI, 2011a)

Valla e Hollanda (1994), já chamavam a atenção, mesmo em outra conjuntura política e social, para a questão do fracasso escolar entre as classes populares ser encarada como uma questão individual, própria dos alunos e seus problemas. Advertem que muitas vezes o que é visto como “abandono” pode ser, na realidade, consequência do entendimento que a escola não se configura como um caminho que promove a melhoria social da família.

Em uma pesquisa realizada por esses autores na localidade da Penha (que pertence à área da 4ª CRE) na década de 1980 junto aos centros de saúde e as escolas públicas do bairro apontou que as explicações dadas pelos profissionais entrevistados acerca do fracasso escolar, estavam TODAS fora da escola.

Em outro texto, sobre a mesma temática, Valla (2011) indica que em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, foi possível constatar que a precariedade acerca dos serviços públicos destinados à população pobre da classe trabalhadora é justificada a partir da “culpabilização da vítima”, ou seja:

A imagem construída corresponde à individualização da culpa como explicação de uma prática coletiva. Trata-se de acusar os pais de não motivar seus filhos nos estudos para explicar um índice de ‘fracasso escolar’, mas trata-se também de acusar o operário acidentado de não ter prestado atenção ou o pai do filho desidratado de não oferecer os cuidados necessários à criança (VALLA, 2011, p. 83, grifos do autor).

Outro tema extremamente recorrente, estando presente na totalidade dos relatórios analisados são os casos individuais encaminhados pelas escolas.

Um aspecto importante de ser ressaltado aqui é a reflexão feita por Algebaile (2009), de que a escola tem funcionado como um “cartão de visita” do Estado numa lógica em que através dela é que a população pode vir a acessar determinados serviços, ou seja, serve como “porta de entrada” para a obtenção de serviços básicos.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Proinape também está pautado nessa lógica assumindo uma tripla função: recolher os casos individuais complexos que a escola não tem condições de lidar, articular a rede local para o atendimento dessas situações e como consequência, ser um mecanismo de “porta de entrada” para os serviços que as famílias pobres da classe trabalhadora não conseguem, por vezes, acessar através de outros caminhos.

O Proinape chega à escola também com a perspectiva de inseri-la na articulação da rede local que, muitas vezes, não se comunica ou é precária. E nesse contexto, acaba sendo uma equipe com quem a escola pode contar ou, pelo menos, dialogar na resolução de seus diversos problemas. Vale destacar, que a debilidade da rede sócio-assistencial é um dos principais problemas enfrentados pelas equipes do Proinape e é claro, pelas famílias pobres da classe trabalhadora.

Muitos casos considerados graves pelas equipes e pelas escolas – sejam eles referentes à saúde, saúde mental, violência sexual e doméstica, entre outros – esbarram na precariedade da referida rede e no não investimento estatal nas políticas públicas básicas.

Todos os relatos apresentados nos diferentes relatórios das equipes do Proinape da 4ª CRE refletem a ausência de políticas públicas efetivas do Estado, principalmente nas comunidades mais carentes. E de fato, a única instituição estatal que se faz presente cotidianamente na prestação desses serviços à população é a escola. Esta está cada vez mais precarizada, com ausência de recursos e questões que de fato extrapolam suas possibilidades de ação.

E nesse contexto, a família pobre da classe trabalhadora assume quase que inteiramente sozinha, uma série de obrigações que dizem respeito à reprodução social. Cabe ressaltar a reflexão feita por Algebaile (2009) a cerca da desqualificação da escola pública:

Numerosos traços dos processos e fenômenos analisados reforçam a interpretação de que, no Brasil, parte importante da desqualificação da escola está vinculada à sua utilização para finalidades não limitadas ao campo educacional [...]. A presença da escola em lugares “marcados por ausências” conferiu a essa instituição um sentido estratégico excepcionalmente amplo [...], ou seja, lugares onde a ausência concreta de instituições e serviços já era, de algum modo, “percebida”. A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações (ALGEBAILLE, 2009, p. 328-329; suprimimos; grifos do autor).

Apesar de a participação democrática se constituir como uma prerrogativa e estar presente nos discursos das diversas equipes do Proinape, com destaque para os assistentes sociais, é possível afirmar que ela foi raramente incorporada ao cotidiano do trabalho das equipes na 4ª CRE. Nesse sentido, os relatórios indicaram que na relação entre a escola e a família, é dada pouca ênfase à dimensão política, mesmo quando as ações são coordenadas pelo Proinape. A família aparece sempre em uma posição de “receptora de informações” da escola e não como partícipe de um processo político-pedagógico. A família só é requisitada para cumprir deveres e não para discutir os assuntos escolares com os professores ou gestores. Como é possível discutir a responsabilidade de pais e alunos, sem a presença deles? Dá a ideia aqui de que os “especialistas” em educação podem dizer o que o outro deve fazer.

Donzelot (1986) apresenta uma passagem que descreve “a missão do professor”, em situação semelhante, destinada às famílias pobres na França no final do século XIX:

[...] essas famílias que povoam os subúrbios de nossas grandes cidades, os cumes de nossas montanhas, as margens de nossas florestas, de nossos portos marítimos, das minas e das manufaturas, essas raças inteiras de boêmios, de ciganos ou de saltimbancos que conservaram no nosso meio os hábitos e costumes dos bárbaros, todas essas populações enfraquecidas, embrutecidas e desmoralizadas pela miséria ou degradadas pelos hábitos do vício e da vagabundagem [...] a missão social do professor será jogar a criança contra a autoridade patriarcal, não para arrancá-la à sua família e desorganizá-la ainda mais, porém, para “fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar” (DANZELOT, 1986, p. 75; suprimimos; grifos do autor).

O Conselho Escola Comunidade (CEC)¹², assim como o Grêmio Estudantil se constituem como instrumentos pouco utilizados pelas escolas e também pelo Proinape da 4ª CRE, principalmente naquilo que essas legislações propõem de mais democrático: a perspectiva da gestão participativa.

Trabalhar a relação entre a escola e a família é um desafio para esta sociedade que sempre teve uma estrutura muito autoritária de educação e, principalmente, quando a escola sustenta a premissa de que sua relação com a família deve ser mediada pelo não conflito, isto é, pela obediência das famílias às questões da escola.

¹² A criação do Conselho Escola Comunidade (CEC) data de 24 de agosto de 1984, através da Resolução nº 212 - anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto original da Resolução expõe a necessidade da criação de um organismo de forma mais abrangente do que a Associação de Pais e Professores; reforça a necessidade de discutir questões de interesse da Comunidade Escolar, além de expor a necessidade de democratizar a escola através da interação constante e efetiva entre Escola/Família/Comunidade. O texto contendo apenas 6 artigos indica que seriam baixadas normas complementares. Através da Portaria E/SUBE/CGG Nº 48 de 17 de março de 2010, o CEC foi alterado em suas funções. O Conselho Escola Comunidade - CEC possui caráter consultivo, sendo suas atividades exercidas em co-participação com a Direção da Unidade Escolar. Tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade contribuindo, desta forma, para a democratização da escola, visando à melhoria do ensino.

Por isso, acreditamos que o incentivo às práticas da gestão democrática se constitui como um caminho fecundo e que deveria ser investido por todos os profissionais da educação, principalmente os assistentes sociais que exercem suas funções no Proinape.

Poucas equipes relataram experiências com o CEC ou grêmio estudantil nos anos de 2011 e 2012. A esse respeito, cabe apresentar a reflexão realizada por Valla (2011) sobre uma possível aliança entre pais e professores em busca de uma educação pública de qualidade. O autor acredita que incluir os pais nesta aliança significa entender que os responsáveis organizados são uma forma de movimento popular. E ele chama atenção que não se trata de algo genérico no estilo “todos juntos, venceremos”, mas sim porque entende que aos pais também interessa uma escola pública de qualidade e que a aliança entre eles e os professores podem representar a diferença que está faltando, já que a pressão da categoria dos professores sozinha tem sido insuficiente para garantir as melhorias almejadas.

Porém, é preciso distinguir a concepção demonstrada por Valla (2011) daquela “valorização da participação comunitária” que tem estado presente em todos os documentos dos organismos multilaterais, assim como na proposta de várias Organizações não governamentais (ONGs). É preciso olhar para isso com cuidado porque “participação comunitária” significa cada vez mais a ausência do Estado. No caso da 4ª CRE podemos dar como exemplo a Maré, que possui diversas ONGs e a cada vez menos a presença do Estado como provedor das políticas públicas essenciais à população.

A iniciativa de trabalhar junto aos familiares do CEC incentiva a prática democrática nas escolas e visa corroborar com a ideia defendida por Gramsci de que a escola, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas e que ela pode auxiliar no processo de transformação social, podendo proporcionar às famílias pobres da classe trabalhadora os meios iniciais para que elas sejam capazes de questionar a hegemonia imposta por seus governantes.

Entretanto, os poucos relatórios que abordam ações envolvendo o CEC ou o Grêmio Estudantil apontam que esse trabalho ainda se coloca como um desafio. De fato, estimular a participação democrática junto a algumas instituições e setores – no caso famílias e alunos – que não possuem a prática de decidirem sobre os rumos de suas vidas inclusive, não se constitui como uma tarefa das mais fáceis. As famílias, assim como os alunos, são frutos dessa mesma instituição escolar que não permite o conflito e que trata todas as questões buscando a harmonia e ensinando e já fornecendo a resposta do que é certo e errado. Ambos, em suas trajetórias escolares na escola pública, poucas vezes foram convidados a refletirem criticamente sobre algum assunto.

Por todos os motivos já apresentados, acreditamos que o CEC no município do Rio de Janeiro, pode ser um agente potencializador da gestão democrática no interior das escolas, mas é preciso conduzir os pais a essas reflexões e esclarecê-los acerca de suas funções e atribuições no Conselho Escola Comunidade.

Estimular as práticas de gestão democrática nas escolas significa dizer para essas famílias pobres da classe trabalhadora, assim como aos seus filhos, que eles podem e tem o direito de intervir junto à direção da escola nas decisões dos projetos pedagógicos que serão desenvolvidos, na prioridade da utilização das verbas, etc., proporcionando também às escolas uma nova maneira de se relacionar com esses pais e alunos, que não perpassa apenas as situações de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a reflexão aqui exposta, é possível perceber que as ações do Proinape da 4ª CRE junto às famílias pobres da classe trabalhadora reforçam, na maioria das vezes, a posição das escolas de manter a pedagogia da hegemonia¹³.

Em quase todas as intervenções do Proinape as famílias são acionadas para “colaborarem na aprendizagem dos filhos e garantirem sua frequência nas aulas”. E ao falharem as tentativas de obtenção do consenso, imbuídos da perspectiva do direito à criança e ao adolescente, as equipes acionam o Estado-coerção. Isso pode ser verificado pela quantidade de vezes que é citado em TODOS os relatórios os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar, Ministério Público, etc.

A contradição vivenciada cotidianamente pelos profissionais do Proinape - ou seja, práticas de controle sobre as famílias e que estimulam o consenso em torno dos valores hegemônicos na sociedade, com ações que priorizam a valorização do direito ao acesso às políticas públicas de qualidade – é analisada por Iamamoto, ao pensar o trabalho dos assistentes sociais:

Todos esses fatores se somam para configurar uma consciência profissional profundamente ambígua, em que se constata uma ampla distância entre os propósitos anunciados e os resultados da ação. Mobilizado por motivações pessoais e pela ‘boa intenção’ de solidariedade humana aos setores mais pauperizados e oprimidos da sociedade, o profissional acredita, frequentemente, estar trabalhando para os interesses do ‘povo’. Porém, sua crença é subvertida através de sua prática, transmutando-se em resultados que negam as representações de seu fazer. Confunde, frequentemente, intenções com o resultado e o significado social de sua intervenção profissional na sociedade (IAMAMOTO, 1992, p. 53; grifos do autor)

É possível perceber, seja após a pesquisa realizada, seja no dia a dia de trabalho, que uma das funções da escola, no ensino fundamental ou na formação para o trabalho complexo, é justamente não apresentar as contradições inerentes à sociabilidade burguesa. A escola, como parte constituinte dos aparelhos privados de hegemonia, nos termos gramscianos, trabalha com seus alunos e suas famílias maneiras de “ver” a sociedade, sem interpretá-la, ou seja, sem uma apreensão dos processos sociais e as suas contradições. Estas últimas ou viram antinomias, polarizações ou sequer são apresentadas.

A crescente presença de assistentes sociais na educação fundamental, como no caso do Proinape no município do Rio de Janeiro, pode ser interpretada como a constatação de que a escola pública se transformou em uma escola voltada “para os pobres”, já que esses profissionais não são contratados para assegurar direitos na educação e sim para lidar com as classes mais empobrecidas, usuários dos programas de transferência de renda.

¹³ Neves e Sant’ Anna (2005) explicam que na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve a pedagogia da hegemonia, que possuem ações concretas tanto na própria aparelhagem estatal e na sociedade civil. Anunciam que esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, foi inspirado nele já que, segundo ele, toda e qualquer relação hegemônica também se constitui enquanto uma relação pedagógica. Destacam ainda que a escola se torna um importante instrumento difusor da “pedagogia da hegemonia” ou “pedagogia da conservação”, disseminando ideais, ideias e práticas das classes dominantes, amparados pela hegemonia burguesa. Esclarecem que a pedagogia da hegemonia se desenvolve amparada por pressupostos da teoria keynesiana com o discurso de ampliar os direitos sociais de trabalho, moradia, alimentação, educação, saúde e etc., e que se desenvolve através de políticas sociais executadas diretamente pelo governo com o objetivo de obter o consenso da maioria da população ao projeto societário da burguesia, aumentando, por outro lado, a produtividade da força de trabalho. Essas políticas se constituem também, segundo as autoras, como um importante veículo que redefine os graus e os momentos de correlação de forças políticas nas formações sociais contemporâneas, visando impedir que a classe trabalhadora supere o nível econômico-corporativo de organização das suas lutas sociais.

Uma das constatações a que este estudo chegou é que a educação brasileira e do município do Rio de Janeiro esteve pautada num tipo de relação entre o público e o privado que se expandiu no campo das políticas sociais, mas que na educação tem representado uma importante estratégia não só de sustentação da gestão sob racionalidades empresariais, produtivistas, mas de formulação de conteúdos pedagógicos que fomentam o papel da família no alcance das metas educacionais definidas na ampla subordinação da educação pública aos preceitos dos organismos internacionais. Esse “empresariamento” da educação pública se configura como uma das estratégias da nova pedagogia da hegemonia, ou seja, uma nova forma de educar o consenso.

O Proinape também não está isento das contradições presentes na sociabilidade atual. Sua prática, no âmbito da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) procura responder às ações demandadas pelas unidades escolares a partir de estratégias de reestabelecimento de consensos na relação entre a escola e a família.

Sob essa conjuntura, uma pergunta ainda mais complexa se faz importante: o que significa a educação dentro de uma sociedade de classes? Apesar de um discurso de escola única, inclusiva e para todos, ela será sempre desigual dentro da sociedade capitalista.

Segundo Gramsci, a sociedade civil é o terreno fértil para a luta de classes, para a disputa de interesses distintos e de construção de estratégias contra-hegemônicas. Estas últimas não estão dadas, nem acabadas. Estão em construção. Vale aqui então, retomarmos o célebre ensinamento de Gramsci que o “pessimismo da inteligência” não ultrapasse o “otimismo da vontade”.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Marta.; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Política de Assistência Social e a posição da família na política social brasileira. **Ser Social**, Brasília, Vol. 0, N.12, mar. 2003. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/281. Acesso em 13 Mar. 2013.

CUNHA, Lauren Almeida. **A relação família e escola na experiência do programa interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape) no município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2013. 217f.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n. 24, São Paulo, 1991, p. 84-116.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do livro, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935** / Carlos Nelson Coutinho (org.) – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. 375 p.

GRAMSCI, Antonio. 1891-1937. **Cadernos do cárcere, v.2**, 6.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b. 334 p.

GRAMSCI, Antonio. 1891-1937. **Cadernos do cárcere, v. 3/** Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Assistente Social: profissional da coerção e do consenso? *In*: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios Críticos. São Paulo, Cortez, 1992. p. 40-86.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 13. ed. São Paulo, Cortez: CELATS, 2000.

MOTTA, Vania C. “Capital Social”: solução para os males do capitalismo mundializado?. *In*: **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

NEVES, Lúcia Maria W. ; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução N° 212 de 24 de agosto de 1984, que dispõe sobre a criação do Conselho Escola Comunidade – CEC**. Rio de Janeiro: SME, 1984.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria municipal de educação. **RESOLUÇÃO SME N° 1089, DE 22 DE JULHO DE 2010**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – na Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 22 de julho de 2010.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria municipal de educação. **Portaria E/SUBE/CED N° 04 de 10 de Dezembro de 2009**. Cria o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2009.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria Municipal de Educação. **PORTARIA E/SUBE/CGG N° 48 DE 17 DE MARÇO DE 2010**. Dispõe sobre a organização e o Funcionamento do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Ano XXIV • N° 4 • Quinta-feira, 18 de março de 2010. p. 16.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Educação em Números**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 07 jul. 2013.

RIO DE JANEIRO. Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. **Relatório de avaliação do trabalho realizado na Escola Municipal Ministro Afrânio Costa (04.11.017)** Referência: 2012. Rio de Janeiro: SME/Proinape, 2012.

VALLA, Victor. V. A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. *In*: VALLA, Victor. V.; ALGEBAILLE, E.; GUIMARÃES, M.B. (org.). **Classes populares no Brasil**: exercícios de compreensão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 75-89.

VALLA, Victor. V.; HOLLANDA, Eliane. **A escola pública** – Fracasso escolar, saúde e cidadania. *In*: VALLA, Victor. V.; STOTZ, Eduardo N. (Org.). Educação, saúde e cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 53-86.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: uma análise das mudanças nos processos de gestão e condução do trabalho do/a Assistente Social na realidade municipal carioca^{*1 2}

Andréia da Silva Lima

INTRODUÇÃO

Pretendemos aqui trazer o debate sobre as mudanças no trabalho do/a assistente social na política educacional carioca, a partir da tensão na relação entre educação e assistência social. E, também sob a égide da lógica gerencial na administração de programas e projetos educacionais. Ambas considerando a realidade carioca, tendo como base o método crítico dialético.

Temos como ponto de partida a teoria marxista, compreendendo a profissão como trabalho. Um debate iniciado na década de 1980 com a professora Marilda Iamamoto³. O movimento de utilizar a categoria trabalho para a compreensão do Serviço Social tem o objetivo de trazer historicidade a essa profissão, que tem em seus agentes profissionais trabalhadores assalariados que atuam na esfera da produção e da reprodução social, desempenhando funções de controle social sobre as condições de vida e trabalho das classes subalternas a partir da mediação com as políticas sociais. Assim, não há como compreender o trabalho do/a assistente social sem que se considerem as condições sócio-históricas, econômicas e políticas que determinam o cotidiano profissional.

Desta forma, é imprescindível pensarmos que a política educacional brasileira, a partir dos anos de 1990, sofre com o conjunto das outras políticas setoriais a ofensiva neoliberal no Brasil na qual as recomendações de organismos internacionais impactam diretamente na organização da educação. Essas recomendações são traduzidas em ações que se baseiam na lógica produtivista com o discurso de introduzir o Brasil no mesmo patamar dos países centrais em relação a índices educacionais de sucesso.

É nesse sentido que vamos compreender a ideia de que racionalidade deriva da razão, do modo como se compreende a realidade e a partir do qual as ações humanas e sociais se estruturam teleologicamente para atingirem determinadas finalidades, portanto, está ligada à lógica a qual está submetida à organização de um serviço para a população, como por exemplo, as políticas públicas, que acreditamos obedece a uma ou mais lógicas. Há racionalidades que, mesmo voltadas à garantia de reprodução das relações sociais vigentes, são atravessadas por contradições das quais emanam também possibilidades emancipatórias. As racionalidades, portanto, expressam as disputas que ocorrem no campo político, teórico e ideológico, e devem ser desveladas em suas contradições, nas relações que são esta-

^{*}DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.236-247

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Este capítulo é uma síntese da Dissertação de Mestrado “As Racionalidades do Processo de Trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)”. Defendida em setembro de 2013.

³ Esse debate se intensificou nas discussões sobre a reforma curricular promovidas pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) – atualmente Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que culminou nas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social em 1996. Porém, o tema não é consenso e virou alvo de debates atuais.

belecidas entre a atuação teórico-metodológica dos profissionais que estão inseridos nesse processo de trabalho coletivo e na dinâmica da luta de classes que se gesta na sociedade.

A pesquisa aqui sistematizada é analisada no primeiro governo de Eduardo Paes na prefeitura carioca (2009-2012), no qual a política educacional se organizava a partir de programas e projetos em que cabia aos municípios a execução de ações previamente determinadas pela União. A primeira versão desse artigo foi escrita em 2016, momento a presente autora decidiu trocar a atuação na política educacional para a de assistência social. Decisão essa movida por questões pessoais e também por convicções profissionais e éticas.

Assim, nossa contribuição é pensar como a concepção gerencial na administração pública, que permeou o governo federal e direcionou programas e projetos educacionais municipais, afetou o processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape). Mas que também pode demonstrar a existência de uma autonomia municipal a partir da correlação de forças estabelecidas no território onde se abriram estratégias que contribuíram para ações de cunho emancipatório.

Importante salientar que o olhar para esse trabalho após 4 anos apresenta novas consequências advindas do conservadorismo e do projeto de gestão pública sucateada pelo atual governo carioca, aliado ao presidente Jair Bolsonaro que em seus 2 anos de governo demonstra seu projeto de não investimento nos serviços públicos. Desta forma, não pretendemos aqui esgotar o debate, mas registrar uma parte da história do trabalho de assistentes sociais na educação carioca.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO FRENTE AOS DESENHOS INSTITUCIONAIS DOS GRANDES ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) ainda é a maior rede de escolas da América Latina e é responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos ofertadas em 2016 em 1.496 escolas, 247 creches públicas, 234 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e outras 160 creches conveniadas. Conta com cerca de 40.350 professores e atende a 645.776 alunos, sendo 484.504 só no Ensino Fundamental⁴.

A Política Educacional na cidade do Rio de Janeiro é organizada através de uma divisão territorial em 11 áreas, chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas, de forma descentralizada, possuem uma função de gerir, organizar e executar as ações enviadas pela SME/RJ, repassando as determinações diretamente para as escolas que fazem parte daquela fração territorial.

O Rio de Janeiro no governo municipal de Eduardo Paes, a SME/RJ, sob o comando de Claudia Costin⁵, aderiu à política estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em agosto de 2016 e em setembro de 2020. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação conta com 1.542 unidades escolares em funcionamento e um total de 641.141 discentes e 39.597 professores. Importante salientar que há um déficit da política pública educacional no governo de Marcelo Crivella (2017-2020) que não será alvo de análise, mas que demonstra um outro momento para a política pública, permeado pelo conservadorismo e pela falta de investimentos.

⁵ Claudia Costin foi secretária de educação da cidade do Rio de Janeiro de 2009 a 2013. Tem como formação Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas, mestrado em Economia e doutorado em Gestão. Em sua carreira política foi Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado do governo FHC (1995 a 2002), vice-presidente da Fundação Vitor Civita, Secretária de Previdência Complementar do Ministério de Previdência Social e Secretária de Cultura do Estado de São Paulo. Além da carreira internacional como gerente do Banco Mundial para a América Latina na área do Setor Público e Combate à Pobreza. Ou seja, uma profissional das finanças e que utiliza sua formação junto ao setor público, em instituições sociais ligadas a empresas, ao Banco Mundial e como consultora para alguns governos africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

como medida para qualidade da educação carioca. E também estabelecendo programas e avaliações próprias.

O IDEB, a partir de indicadores objetivos, define um conceito numérico ao país, aos Estados, aos Municípios e a cada escola. Cada aluno é avaliado a partir da Prova Brasil: um teste objetivo aplicado por uma empresa contratada – e não pelo professor ou funcionário da escola ou da prefeitura.⁶ A partir desse resultado junto com o Educacenso (que aponta a movimentação individual dos alunos através de dados de evasão, infrequência, promoção e retenção)⁷ é definido o IDEB que é divulgado a cada dois anos.

A adesão do município do Rio de Janeiro ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2009 foi um projeto da secretária de educação na época. Que com toda sua formação voltada para as finanças e sua atuação anterior junto ao Banco Mundial, trouxe para sua gestão a lógica gerencial. Lógica, essa, voltada para o alcance dos resultados pensados internacionalmente e não a partir da realidade local. Tivemos, assim, nesse período uma educação a partir projetos, baseado nos termos postos pelo documento Compromisso Todos Pela Educação, realizado em 2006 e construído por diversas instituições sociais ligadas ao empresariado⁸.

Esse movimento, que se declarou como uma iniciativa da sociedade civil preocupada com a educação e chamando todos os setores para essa discussão, foi organizado por instituições sociais ligadas a grandes empresas que apresentaram suas estratégias para uma educação de qualidade. A *expertise* dessas instituições é o planejamento estratégico, a qualidade total, as metas, o monitoramento e avaliação de ações realizadas pelo braço social das empresas capitalistas. Assim, são elas que “ensinam” através de seus especialistas o Estado a atender as orientações das agências multilaterais.

Nessa lógica, a prefeitura do Rio de Janeiro através do seu Planejamento Estratégico (2009-2012) atribuiu metas e indicadores de avaliação para diversas secretarias e a premiação do 14º salário para as que alcançassem as metas previstas.⁹ E, como a SME/RJ aderiu ao IDEB, esta foi a primeira secretaria a receber o 14º salário. Mas não toda a SME/RJ, apenas as escolas que atingiram a meta. Como o IDEB é medido a cada dois anos, a SME/RJ atribuiu um índice interno: o IDERIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). O IDERIO é uma avaliação externa aplicada nos mesmos moldes e indicadores que o IDEB se utiliza. O resultado do IDERIO é que define o pagamento do 14º salário nos anos em que o IDEB não é aplicado.

⁶ A Prova Brasil é aplicada aos alunos do quinto e nono anos do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. São provas padronizadas e questionários sócio-econômicos. A média dessas provas é que subsidiam a o IDEB. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324. Acesso em novembro de 2016. O PDE também instituiu o Provinha Brasil aplicado aos alunos do segundo ano do ensino fundamental e é definido como uma diagnose da alfabetização para os gestores municipais. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328. Acesso em novembro de 2016.

⁷ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=339. Acesso em novembro de 2016.

⁸ “[...] esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros”. (Saviani, 1999, p.32).

⁹ Essa política de metas não foi mantida no governo do prefeito Marcelo Crivella (2017-2020) sendo que em seu primeiro ano de governo, onde deveria ser repassado aos servidores municipais o pagamento referente as metas alcançadas em 2016, não foi honrada essa quantia.

É nesse contexto em que o/a assistente social enquanto trabalhador coletivo está esteve na política educacional carioca. Momento no qual a administração pública se encontra cada vez mais subordinada a uma lógica aonde os processos de trabalho coletivos são organizados através de objetivos, metas e avaliações advindas de uma perspectiva gerencial-empresarial. Como dissemos, nosso objetivo é compreender o trabalho do assistente social em dois contextos diferentes. Iniciaremos sobre a tensão entre educação e assistência social.

A VIA DE INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: A TENSÃO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL

A entrada de assistentes sociais na SME/RJ se apresentou em 2007¹⁰ com a criação da Rede de Proteção ao Educando (RPE): um projeto intersetorial entre educação e assistência social. No qual havia atuação de psicólogos/as – servidores da SME/RJ – e assistentes sociais – servidores SMDS/RJ (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social)¹¹. Essa atuação deveria acontecer junto às escolas municipais cariocas e para o Serviço Social foi determinado através de Resoluções que toda a ação seria centrada na execução do Programa Bolsa Família (PBF).

Assim, a SMDS/RJ organizou o trabalho dos/as assistentes sociais da RPE através de várias resoluções, em que as atribuições, finalidades e metas foram definidas apenas pela SMDS/RJ. Pois as ações eram previstas a um público específico (alunos e suas famílias beneficiárias do PBF) e não junto à SME/RJ. Desta forma, era difícil naquele momento enxergar a intersetorialidade. A escola era apenas o *lôcus* privilegiado para que a assistência social atuasse através do PBF e, o/a assistente social, apenas executor/a dessa política na educação – o que Moreira (2010) bem definiu como um “CRAS na escola” de forma descentralizada e itinerante, pois a necessidade de atender várias escolas também era apresentada para o Serviço Social.

Nesse sentido, entendemos que a forma como os/as assistentes sociais ingressaram na SME/RJ – via SMDS/RJ – evidenciou a tendência de organização da política educacional, através de uma de suas características atuais: a adoção de programas de transferência de renda. Trazendo para o interior das escolas as formas de controle social sobre a população pauperizada, período em que a escola pública se abre para as classes populares, seguindo as orientações de organismos internacionais para a Educação Básica. Utilizamos Algebaile (2004) para essa análise entre escola pública e pobreza, que tem trazido consequências para o processo de trabalho coletivo na educação. E uma delas, podemos afirmar, é a chamada do/a assistente social.

Compreendemos que o Serviço Social foi convocado a trabalhar na política educacional carioca a partir de racionalidades que apontam para a gestão intersetorial do combate à pobreza no acompanhamento da condicionalidade relativa à educação escolarizada. Porém, não em uma atuação por dentro da educação e sim como uma “parceria” entre SMDS/RJ e SME/RJ no acompanhamento e execução do PBF junto à escola. Essa foi a primeira demanda para o Serviço Social em 2007 na RPE, que se deu a partir de uma perspectiva da razão instrumental na qual o objetivo era o atendimento das metas definidas pelo Ministério Desenvolvimento Social Agrário (MDSA).

E, quanto à lotação, na SMDS/RJ é único meio de qualquer outra secretaria municipal contar com o trabalho do/a assistente social, pois o Sistema Municipal da Assistência Social (SIMAS) – por meio da lei 3.343 de 28/12/2001 e regulamentado pelo Decreto nº 21.058 de 03/02/2002 – organiza todas as ações e programas sociais implementados na

¹⁰ Terceiro governo César Maia (2005-2009).

¹¹ Em 2020 essa pasta é denominada de Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), atuando através dos eixos de *promoção e proteção*.

Esses eixos são realizados exclusivamente pela SMDS/RJ através dos agentes do sistema, que é o “servidor ocupante de cargo ou emprego de Assistente Social do Município do Rio de Janeiro” (PCRJ, 2007). O SIMAS proporcionou um investimento em recursos humanos e organização da política de assistência social na cidade do Rio de Janeiro, mas também restringiu a atuação profissional em outros espaços sócio-ocupacionais, pois para aquela gestão¹², o/a assistente social atua única e exclusivamente na política de assistência social, seja nos equipamentos da própria SMDS/RJ ou nos das demais políticas públicas. Uma clara percepção de que o Serviço Social é compreendido como uma profissão disseminadora da assistencialização das políticas sociais¹³.

Dentro dessa lógica, a SMDS/RJ como gestora da política pública de assistência social definia a forma de organização de seus recursos humanos, assim como as suas atribuições. Definia também o próprio acervo instrumental a ser utilizado (grupo, atendimento individual, visita domiciliar) com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pelo MDSA. Sendo assim, os/as assistentes sociais que optaram por atuar na RPE tiveram a sua carga horária organizada de acordo com as prioridades de condução dos instrumentais de trabalho previamente definidos pela gestão da SMDS/RJ, daquela época, baseado na razão instrumental.¹⁴

Numa perspectiva a partir da razão instrumental, as ações realizadas nas escolas tinham como objetivo apenas a notificação da condicionalidade da educação, no qual a cada dois meses chegavam listas com os alunos infrequentes e as sanções sofridas pela família. A tarefa dos/as assistentes sociais da RPE era reunir essas famílias, tirar as dúvidas sobre as sanções, agendar atualizações no CADUNICO¹⁵ e realizar visita domiciliar aos que não conseguimos contato pela escola. Todo esse processo priorizava o cumprimento de metas e, assim, não proporcionava uma análise sobre o impacto do PBF na educação e nas famílias, valorizando apenas no caráter punitivo do programa.

No cotidiano, alguns profissionais compreendendo o movimento da realidade e entendendo a possibilidade de serem firmadas outras racionalidades baseadas na razão dialética, aproveitavam todo o espaço destinado ao trabalho junto às escolas como estratégia de reconhecimento desse espaço sócio-ocupacional. Por exemplo: os grupos do PBF nos quais, mesmo com tudo já previamente definido pela gestão do programa em âmbito local, os/as assistentes sociais – se valendo da relativa autonomia – buscavam contribuir com a

¹²A SMDS/RJ foi conduzida de 2003 a 2008 pelo secretário Marcelo Garcia. Na gestão do prefeito César Maia filiado ao DEM.

¹³Essa concepção não é um “delírio” ou invenção, mesmo com diversas críticas, não podemos deixar de explicitar que ela advém de uma base teórica baseada na concepção da professora Suely Gomes da Costa, que considera a assistência social como matéria-prima da atividade profissional. Uma concepção que se baseia em uma das discussões sobre a revisão curricular da década de 1990 que pressupunha a proteção social como eixo estruturador do currículo. Ver mais em: RODRIGUES, 2007.

¹⁴“Todo assistente social em exercício na Rede de Proteção ao Educando deverá exercer suas atribuições técnicas, cumprindo a carga horária semanal de 40 horas, as quais serão distribuídas da seguinte forma: 04 horas para estudos individuais ou capacitação programa pela Escola Carioca de Gestores da Assistência Social com apoio da Gerência de Serviço Social na Educação e da Secretaria Municipal de Educação; 03 horas de reunião com equipes dos CRAS, Pólos da SME e Gerência do Serviço Social na Educação para supervisão das atividades e avaliação das metas do programa e das metas individuais; 03 horas de articulação da Rede com média mínima de 02 reuniões por semana; 10 horas de visitas domiciliares com média mínima de 08 visitas por semana; 12 horas de reunião com as famílias nas Unidades Escolares, atendendo a média mínima de 06 reuniões por semana; 08 horas de atendimentos individuais de famílias agendadas pelas CREs, com média mínima de 16 atendimentos por semana, incluindo o Bolsa Família” (Resolução nº 74 de 10/11/2006).

¹⁵Segundo o site oficial do Ministério da Cidadania, que atualmente gerencia os programas de transferência de renda o Cadastro Único (CADUNICO) é o instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. nele são registradas informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda entre outras. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico#:~:text=O%20Cadastro%20%C3%9A%20possibilita%20a,conjunturais%20C%20hist%C3%B3ricos%20e%20culturais%20diversos>. Acesso em dezembro

participação dessa população na dinâmica escolar, partindo das demandas desse público que apresentavam dificuldades na frequência escolar. Eram estabelecidas respostas profissionais na direção da gestão democrática e dos direitos sociais. E, sempre que possível, essas demandas eram discutidas com a direção das escolas, problematizando as situações de vulnerabilidade social e acesso à educação.

Todo esse processo inicial de inserção/aproximação dos/as assistentes sociais à área de educação contribuiu para a visibilidade da profissão na SME/RJ. Através da relativa autonomia foram possíveis ações que não constavam nos instrumentos de quantificação. Ações essas que geralmente se davam junto às escolas no atendimento aos alunos e suas famílias que não eram beneficiários do PBF, mas necessitavam do atendimento e acompanhamento do Serviço Social. Essas demandas chegavam pelas direções e coordenações pedagógicas quando estávamos na unidade escolar atendendo as famílias do PBF.

A mudança na gestão da SMDS/RJ, em 2009, desdobrou em outra condição para a construção de um trabalho intersetorial da RPE, com a mudança da Gerência de Serviço Social na Educação (GSSE) que foi reformulada e, assim, composta por assistentes sociais que faziam e fizeram parte da RPE. Essa mudança com a formação de uma equipe de supervisores para o Serviço Social¹⁶ foi um marco importante para a entrada real do Serviço Social nas escolas municipais cariocas.

Esse período foi marcado por conquistas para o Serviço Social na educação, no qual a participação nos espaços de discussão sobre o trabalho foi garantida. As capacitações em conjunto aconteceram efetivamente. Essa aproximação também aconteceu no cotidiano, em que o trabalho passou a ser realizado nas escolas pela equipe interdisciplinar, com uma discussão mais próxima da CRE e a saída paulatina das demandas da SMDS/RJ.

Esse contexto foi determinante e um marco teórico-metodológico importante desse período foi o documento sistematizado por um grupo de assistentes sociais da RPE. O documento intitulado *Diretrizes para o Serviço Social na Rede de Proteção ao Educando*, que se apoia em uma concepção de educação a partir de racionalidade permeada pela gestão democrática.

Identificamos na escola formal o locus privilegiado e estratégico para a formação integral. Para tanto é imprescindível que a escola se configure como um espaço democrático de participação da comunidade escolar tendo como protagonistas os alunos, as famílias, a comunidade e os profissionais que nela atuam, devendo as ações serem consubstanciadas em valores de respeito e valorização das diferenças. Nesta perspectiva, o aluno é visto como sujeito do processo ensino aprendizagem e também detentor de conhecimentos acumulados em sua trajetória de vida (ZANETT *et al*, 2009, p. 3-4)

Esse mesmo documento também inaugura nesse trabalho um objetivo a partir das legislações sociais, compartilhando também uma racionalidade que se propõem na efetivação dos direitos sociais.

Contribuir para a garantia da educação enquanto direito social preconizado na Constituição Federal em 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir de ações que promovam o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos alunos das escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, contribuindo na construção de uma educação pública de qualidade, que vise a preparação para o exercício pleno da cidadania, atuando nos diversos fatores sociais presentes no processo de ensino-aprendizagem (ZANETT *et al*, 2009,

¹⁶ A GSSE era formada pela Gerente e mais cinco assistentes sociais que supervisionavam a equipe de Serviço Social que compunham a RPE. Essa formação não aconteceu de imediato, a GSSE foi formada aos poucos, no início apenas com a gerente e mais três profissionais, os outros profissionais foram convocados aos poucos demonstrando a visibilidade e credibilidade que a RPE vinha tendo dentro da SMAS/RJ.

Assim, esse documento, através da razão dialética materializado em racionalidades que contribuem para a gestão democrática e para os direitos sociais, se apresenta como a sistematização de atividades construídas a partir da relativa autonomia. Atividades essas que passaram a constituir o processo de trabalho da RPE e, deste modo, contribuindo para uma ação profissional que vai se diferenciando da execução da política de assistência social nas escolas, que, como tratamos, se dava apenas no acompanhamento da infrequência dos alunos beneficiários do PBF.

Desta forma, em 2009 o trabalho ganha visibilidade junto a SME/RJ e o Serviço Social realiza suas atividades junto aos espaços institucionais da política de educação (escolas e CREs). No entanto, a lotação ainda permanecia na SMDS/RJ. Em 2010, a SME/RJ se reorganiza e a partir de uma avaliação interna decide reestruturar o trabalho desenvolvido pela RPE e pela Equipe de Atendimento Extra-Escolar¹⁷. Desta maneira, institui-se o Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Municipais do Rio de Janeiro (Proinape)¹⁸ em que se forma uma equipe com uma nova configuração interdisciplinar agregando o/a professor/a.

Inicia-se, assim, um novo momento do trabalho do Serviço Social na educação, pois mesmo com a entrada efetiva nas escolas em 2009 e a proposta de interdisciplinaridade podendo se tornar real, ainda havia uma pressão da SMDS/RJ sobre as/os assistentes sociais que não atuavam diretamente na política de assistência social.¹⁹

Portanto, consideramos que é a partir da criação do Proinape que se consolida o trabalho do/a assistente social junto à política educacional carioca. Um início ainda interseccional, mas que, no decorrer do ano de 2010, passa a ser um programa exclusivo da área de educação, em função da transferência de lotação dos/as assistentes sociais da SMAS/RJ para a SME/RJ.

A RACIONALIDADE GERENCIAL E OUTROS PERCURSOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE GESTÃO E CONDUÇÃO DO TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS

A lotação dos/as assistentes sociais junto à SME/RJ foi possível pela criação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), através da resolução nº 1089 de 22/07/2010. O NIAP fica responsável pelas ações interdisciplinares junto a SME/RJ, tendo como principal ação o Proinape. Em 13/07/2010, o prefeito Eduardo Paes assina o decreto nº 32.506, que modifica dois decretos que dispõem sobre o SIMAS (nº 21.058 e nº 21.059), colocando o NIAP como um dos responsáveis pelas ações do eixo de promoção da SMAS/RJ.

Assim, o NIAP é criado para que seja possível a lotação de assistentes sociais junto a SME/RJ, dentro da lógica proporcionada pelo SIMAS, na qual o Serviço Social é subordinado à organização da política de assistência social. Essa estratégia administrativa não desvincula os/as assistentes sociais da SMDS/RJ, tendo assim sempre a tensão da possibilidade do Serviço Social na SME/RJ estar subordinado à SMDS/RJ.

¹⁷ Equipe de atendimento extra-escolar foi o nome dado aos Pólos de atendimento extra-escolar no ano de 2009, depois de assumida a nova gestão da SME/RJ.

¹⁸ O PROINAPE foi criado a partir da Portaria E/SUBE/CED nº 04, de 10/12/2009, com atuação efetiva no ano de 2010.

¹⁹ Questionamentos sobre a folha de pagamento dessa secretaria se apresentaram em 2010. Pois, a nova gestão da SMDS/RJ não compartilhava da concepção de profissão e do alcance da política de assistência assumida pelo secretário anterior. As outras secretarias que contavam com a presença do/a assistente social foram consultadas sobre a possibilidade da lotação desses profissionais e assim assumiram a responsabilidade pela folha de pagamento.

O NIAP, como órgão do nível central ao qual o Proinape está vinculado, orienta a construção dos planos de ação através de um documento chamado “Norteadores para a Construção do Plano de Ação”. Os Norteadores são documentos que apresentam os objetivos e as diretrizes para a organização do trabalho do Proinape em todas as CREs. Assim, a partir dos Norteadores é construído o plano de ação considerando as especificidades territoriais

Nessa pesquisa dois Documentos Norteadores tinham sido trabalhados, sendo um em 2010 e outro em 2012. Cada um desses documentos reflete processos de luta e construção do trabalho interdisciplinar ao qual o/a assistente social participa. Por vezes voltado para uma racionalidade gerencial a partir dos resultados, mas também forjando outras racionalidades a partir dos direitos sociais e da gestão democrática, como veremos a seguir.

Os Norteadores 2010 apontavam ações junto a programas e projetos específicos, voltados para a correção do fluxo idade-série, tendo como objetivo a melhoria do desempenho escolar. Já no Norteador 2012 o objetivo muda o foco da intervenção para a relação ensino-aprendizagem, ou seja, ampliando a atuação junto à comunidade escolar. Observamos que os planos de ação, mesmo tendo que atender aos objetivos institucionais, indicavam objetivos pautados nos direitos sociais e na gestão democrática, que não constam nos Norteadores 2010 e são incluídos nos Norteadores 2012.

Nos Norteadores 2010, em seu foco de ação, são apresentadas cinco prioridades, sendo a primeira delas os “alunos em situação de risco social com baixo índice de desempenho escolar” (SME/NIAP, 2010, p.1.). Então, o Proinape deve atuar junto aos alunos com baixo desempenho escolar, por conta de seu risco social. Não estamos dizendo aqui que a vulnerabilidade social não pode trazer consequências para o desenvolvimento escolar dos alunos. Mas este primeiro foco aparece como uma relação entre pobreza, violência e não aprendizado.

Os demais focos de ação são: as escolas com indicação de continuidade de trabalho a partir da avaliação do ano anterior; demais escolas indicadas pela CRE; o fortalecimento da rede de serviços através da interlocução com o Programa Saúde na Escola (PSE) e a atuação em escolas de educação infantil. Todos esses focos são importantes para uma educação de qualidade, pois a educação deve se fazer presente nas discussões com a rede e a atuação junto a creches e pré-escolas percebendo a educação além dos índices, mas como um momento de socialização e descoberta do mundo além da família.

Porém, os focos de ação são organizados para uma atuação através do eixo de trabalho apresentado pelos Norteadores 2010, que é o *desempenho escolar*. Podemos afirmar que até na educação infantil é pensado um trabalho de forma “preventiva” para alcançar os objetivos do aluno-produto que é qualificado pelo seu desempenho escolar. E, dentro do eixo de trabalho, o desempenho escolar se desdobra em três pilares em que devem se estruturar ações com a *evasão e infrequência*; com a *participação das famílias e alunos* e com a *gestão, coordenação pedagógica e professores*. Ou seja, atuar na comunidade escolar com o foco no aluno e na escola e tendo como eixo estruturador o desempenho escolar.

Os objetivos dos Norteadores 2010 indicam que a atuação da equipe interdisciplinar está voltada para a melhoria do desempenho escolar, para a inclusão social, para o fortalecimento e ampliação da articulação da rede local e para a promoção de ações de apoio ao período pré-escolar. Já a organização do processo de trabalho, apresentado nos Referenciais para Estruturação do Trabalho em 2010, é apontada a relação hierárquica com a CRE, que aparece como órgão que organizará o plano de ação a partir do foco e objetivos dos Norteadores 2010, como também definirá metas de curto, médio e longo prazo para o ano letivo. Ao Proinape cabe realizar plano de trabalho junto com as equipes das escolas e estabelecer indicadores, estratégias de controle e monitoramento no nível da SME/RJ, SMDS/RJ, CRE e escolas.

Outra ação presente nos Norteadores 2010 é o comunicado de suspeita e casos de violência contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar. Devendo o mesmo ser repassado a CRE e apontando a necessidade de acompanhamento técnico, mesmo após a notificação. A entrada de assistentes sociais na SME/RJ possibilitou maior proximidade com o Conselho Tutelar (uma relação que sempre foi tensa na área de educação). Assim, cremos que essa preocupação se dá pelo trabalho desenvolvido desde 2007 e que trouxe a preocupação em como lidar com esse órgão que até o momento era distante e servia como forma de amedrontar familiares e alunos. Pois, o Conselho Tutelar é visto como órgão punitivo e não como o lugar de proteção a criança e ao adolescente.

Nos aspectos importantes para construção do plano de trabalho, os Norteadores 2010 estabelecem como devem ser organizados os planos. Um documento, partindo do que foi acordado no plano de ação, a ser construído a partir da atividade a ser realizada na escola. O acompanhamento será realizado pela CRE, SMAS/RJ e SME/RJ.

A perspectiva de educação como direito social pauta as discussões sobre a inserção de assistentes sociais na política educacional. Essa lógica está materializada nos Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação construído pelo CFESS através da sistematização que o Grupo de Trabalho sobre o tema. Em consonância com a compreensão da educação como direito social que deve ser ofertado pelo Estado a partir de diversas legislações sociais o Proinape, potencializado pelo Serviço Social, incluiu essa lógica em seus documentos. Em 2010, os Norteadores não apresentam essa perspectiva. Porém, em diversos Planos de Ação essa perspectiva é mantida como objetivo geral do trabalho.

Como resultado do que já vinha se materializando nos Planos de Ação 2010 e 2011 apresenta-se uma mudança nos Norteadores 2012. É nesse documento oficial revisitado que a lógica voltada aos direitos sociais e a favor da gestão democrática aparece. Pois o eixo de atuação se amplia do desempenho escolar para “as relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto” (SME/NIAP, 2012).

Os Norteadores 2012 se estruturam através do eixo de atuação, dos objetivos, das diretrizes para a organização do trabalho nas áreas e das considerações sobre a avaliação do trabalho. Esse documento inicia considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o percurso do trabalho das equipes Niap/Proinape e as questões que se apresentam nas Unidades Escolares.

A apresentação da lógica de direitos sociais e de gestão democrática proporciona uma ampliação nas ações realizadas pelo Proinape, que já aconteciam no cotidiano profissional. Os Norteadores 2010 apresentavam como único foco de ação junto às escolas os índices como IDEB e junto aos alunos que não conseguiam sucesso no projeto Realfabetização²⁰. Em 2012, a atuação em escola ainda continua, só que não se apresentam como foco de ação e indicadores específicos, mas sim uma análise conjunta entre CRE e NIAP/Proinape. Além da *Escola Foco*, que agora é denominada dessa forma devido à atuação contínua a partir de foco estabelecido em conjunto e não determinado por índices ou projetos, são apresentados mais três possibilidades de atuação dentro das diretrizes para a organização do trabalho nas áreas:

²⁰ O Projeto Realfabetização foi implementado na Secretaria Municipal de Educação na gestão da secretária Claudia Costin. O Projeto veio através da parceria com a Fundação Airton Senna que capacitou professores em sua metodologia. O objetivo era atender alunos(as) que até o terceiro ano do ensino fundamental que não estavam alfabetizados. Essa estratégia de gestão retiraram esses alunos das provas Brasil e criaram ao longo dos anos uma nova seriação, pois a partir da entrada do Realfabetização outros se seguiram para esses alunos (as) que seguiam através de projetos e não retornavam a seriação. Para saber mais veja os Programas Estratégicos da Secretaria de Educação através do link <https://docs.google.com/document/d/1j6lpAgFRh43y8piQNdX7z49b65wkRgumO9v29oCZwk8/edit?pli=1> Acesso em dez de 2020.

[...] realização de abordagens a partir de temáticas recorrentes com Unidades Escolares e/ou com determinados grupos distintos. organização de processo de trabalho sistemático que envolva a participação de diferentes Unidades Escolares por representatividade com vistas a desdobramentos de projetos conjuntos para mobilização no interior das escolas. criação de espaços para acolhimento, análise e consequentes desdobramentos, de situações extraordinárias (demandas extras) originadas no processo de trabalho da SME/NIAP, CRE e Unidades Escolares durante o ano letivo (SME/NIAP, 2012, p. 1).

Desta forma, as lógicas que permeiam a organização da política educacional estão colocadas nas determinações do trabalho coletivo do Proinape. Racionalidades que se apresentam hegemônicas a partir do contexto social, político e econômico que se interpõem dentro de uma dada realidade histórica. E que estão presentes por conta da contradição que o sistema do capital proporciona e da luta de classes que se estabelece nas relações sociais que se apresentam no cotidiano na busca de um tipo de sociedade.

Assim, consideramos que a criação do Proinape foi a forma de organizar a partir de uma racionalidade hegemônica na política educacional o trabalho dessa equipe interdisciplinar. Porém, o trabalho que foi desenvolvido pela RPE e a entrada dos professores na equipe apontam para outras possibilidades de organização do trabalho no cotidiano escolar.

O Proinape, até 2016, atuou na mediação entre o nível central, CRE e a escola. Um lugar de tensão, mas que proporciona uma relação com a política educacional diferenciada, que podem estabelecer costuras entre várias faces da educação carioca. Acreditamos que a criação do Proinape expressa um esforço de articular as ações de um programa intersetorial, instituindo um processo de trabalho coletivo que desde o início é conflituoso em função da tendência de assistencialização da noção de proteção ao educando. Contudo, tal empreendimento agora se subordina mais claramente ao alcance dos indicadores educacionais. Ou seja, prevalece a lógica dos resultados.

Acreditamos que a entrada de uma equipe interdisciplinar, da qual o/a assistente social é partícipe, não se apoia no objetivo de uma educação de qualidade, gratuita e laica. Mas sim, na contribuição do produto que a escola deve dispor a sociedade: o aluno alfabetizado e culto dentro dos padrões capitalistas para o objetivo que a sociedade o coloca. Ou seja, os alunos da educação pública são os trabalhadores que devem defender e aderir à lógica consumista e produtivista do capital, servindo-o de forma alienada e obediente.

Importante salientar que também existem outras possibilidades que o Serviço Social, em documentos construídos ainda na RPE, potencializou em discussões sobre a educação enquanto direito social e a atuação numa perspectiva de gestão democrática. Ações junto ao Conselho Escola Comunidade (CEC) e aos Grêmios Estudantis se materializaram a partir de 2009 com a nova GSSE. A articulação com a rede que se apresentava através de uma meta a ser atingida em 2007 se transformou em um espaço decisivo na compreensão da escola como parte do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGD-CA). Trazendo a realidade que se apresenta nessa instituição que hoje acessa a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar, por conta dos programas de transferência de renda. E, por esse motivo é o lugar em que as classes populares conseguem ter acesso a outras políticas sociais, pois é na escola que permanecem por mais tempo e, assim as manifestações da questão social (violência, saúde, pobreza, saneamento básico etc) se apresentam de forma mais latente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante considerar que o que esse artigo revela é uma parte da história desse trabalho, que continua a conviver na tensão de descontinuidade. Devido a organização do

processo de trabalho que historicamente apresenta assistentes sociais na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro como profissionais apenas da assistência social. E, essa política pública também está a sofrer as consequências do projeto de sucateamento e não atendimento aos direitos da população em extrema vulnerabilidade. O último concurso para assistentes sociais aconteceu em 2006 e desde então o que se percebe é a diminuição de profissionais sem reposição ou renovação.

Ao buscar as palavras “NIAP” e “PROINAPE” no espaço de busca do *site* oficial²¹ da SME/RJ não se tem informações sobre as ações desenvolvidas pelo programa que conta com assistentes sociais, psicólogos e professores. Já na busca do *Google* é possível encontrar uma página²² do NIAP, que apresenta as ações desenvolvidas pelas equipes que agora se apresentam em eixos, a saber: convivências e conflitos na escola; juventude e escola; direitos humanos, escola e aprendizagem; e atenção psicossocial e escola.

Revisitar esse texto e pesquisar sobre esse trabalho depois de quatro anos distante dessa discussão, trouxe um olhar para a organização do processo de trabalho e as racionalidades que foram possíveis serem debatidas nesses 13 anos de atuação de assistentes sociais na educação carioca. Os eixos hoje organizados pelo NIAP apresentam as racionalidades presentes na educação que buscam o acúmulo teórico e político produzido pelo Serviço Social que contribuíram com a política educacional. Importante salientar que esse olhar renovado a esse trabalho, mesmo ainda sofrendo com o projeto governamental de destruição das políticas públicas, também apresenta um brilho de perceber que os/as profissionais que permanecem neste trabalho conseguem com sua relativa autonomia ainda forjar novos percursos para o processo de trabalho e apresentar racionalidades emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e a formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

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

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a miséria da razão**. Expressão Popular. SP, 2010.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação profissional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

²¹ <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca>. Acesso em set. 2020.

²² <https://smeniap.wixsite.com/smeniap>. Acesso em set. 2020.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Dinâmicas de grupo no Serviço Social: uma técnica pouco estudada e muito difundida entre os assistentes sociais da Rede de Proteção ao Educando/RJ. 160 p. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) - UERJ, Rio de Janeiro, 2010. (mimeo).

MOTA, Ana Elizabete. Questão Social e Serviço Social: um debate necessário. *In*: MOTA, Ana Elizabete. **O Mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, Ana Elizabete. A centralidade da Assistência Social na Seguridade Social. *In*: MOTA, Ana Elizabete. **O Mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 74 de 10 de novembro de 2006**. Cria o Projeto Rede de Proteção ao Educando – RPE. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2006.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria municipal de educação. **Portaria E/SUBE/CED Nº 04 de 10 de Dezembro de 2009**. Cria o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria municipal de educação. **Resolução SME nº 1089, de 22 de julho de 2010**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – na Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 22 de julho de 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria municipal de educação. **Norteadores para elaboração do plano de ação para 2010**. Rio de Janeiro: SME/2010.

RIO DE JANEIRO (RJ)/Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. **Norteadores 2012**. Rio de Janeiro: SME/NIAP, 2012.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Decreto nº 32506**. Altera os Decretos n.ºs 21.058 e 21.059, de 08 de fevereiro de 2002. Rio de Janeiro, 13 jul. 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 21058, de 08 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Assistência Social do Município do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Mavi. Assistencialização da seguridade e do Serviço Social no Rio de Janeiro: notas críticas de um retrocesso. *In*: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 91, 2007, p. 108-122.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

ZANETT, Moara Paiva. *et al.* **Diretrizes Gerais para o Serviço Social na Rede de Proteção ao Educando**. SMAS/PCRJ. 2009.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Adriana Freire Pereira Férriz

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2012). Mestrado em Sociologia Rural pela UFPB (2004) e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2001). Atualmente é professora Adjunta no Instituto de Psicologia, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Temas que estudou e estuda: democracia, controle social, orçamento participativo, política de educação e a inserção do assistente social na educação, ensino superior e expansão dos cursos de Serviço Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da educação. E-mail: adriana.ferriz@ufba.br.

Andréia da Silva Lima

Assistente social da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Castelo Branco. Mestre em Serviço Social pela UERJ. Especialista em Gestão Pública pela ENAP. Bacharel em Serviço Social pela UFRJ. E-mail: andreiali-ma1702@gmail.com

Carlos Felipe Nunes Moreira

Professor na Faculdade de Serviço Social da UERJ. Graduado em Serviço Social pela UERJ (2006), Mestre (2010) e Doutor (2018) em Serviço Social pela UERJ. Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESE), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Trabalhou como Assistente Social na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), da Secretaria de Educação, de 2007 a 2015. Integrante da diretoria do CRESS-RJ nas gestões 2011/2014 e 2014/2017. Calouro no curso de Pedagogia da UERJ em 2022-1. E-mail: felipe_pito@yahoo.com.br

Célia Linhares

Professora Titular de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense; Coordenadora do ALEPH: Programa de Pesquisa, Aprendizagem - Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação, Coordenadora da área de Educação da FAPERJ, Pesquisadora do CNPq, autora de livros e artigos. E-mail: celialinhares@uol.com.br

Denielle Coelho Alves

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Bolsista CAPES. E-mail: danielle-coelhoalves@gmail.com.br

Eblin Farage

Assistente social, mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE). E-mail: farage.eblin@gmail.com

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Pós-Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/RJ, 2019). Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2007). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/SP, 2001). Especialização (lato sensu) em Metodologia do Serviço Social pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica (INBRAPE, 1993). Especialização (lato-sensu) em Administração e planejamento de políticas sociais pelo INBRAPE (1998). Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru (1983). Atualmente é docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/SP. Bolsista Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSSE). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política da Infância e Juventude (GEPIIA) – UNESP/ Campus de Franca/SP. Temas de pesquisa: Política de Educação e o trabalho do assistente social na educação; serviço social na área sociojurídica. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br.

Erlenía Sobral do Vale

Assistente social formada pela UECE. Mestre em educação pela UFC. Doutora em Serviço Social pela UFPE. Pós-doutora em Serviço Social pela UFRN. Experiência na área de criança e adolescente, regularização fundiária e cooperativa de RH. E-mail: erlenia@yahoo.com.br

Francine Helfreich

Assistente social, mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE) e Integrante do Núcleo de Estudos e Projetos habitacionais e Urbanos (NEPHU). E-mail: francinesantos@yahoo.com.br

Gaudêncio Frigotto

Filósofo e pedagogo. Mestre e doutor em Educação. Professor titular em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense (aposentado) e, atualmente, professor no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: gfrigotto@globocom

Heide de Jesus Damasceno

Atua como assistente social do Instituto Federal da Bahia (IFBA) (Campus de Salvador) e assistente social colaboradora do Instituto Cultural Steve Biko. Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCITE-IUL/Portugal, 2021). É mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2013), instituição em que se graduou em Serviço Social (2007). Possui Especialização em Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais (2010). Pesquisadora na área do Serviço Social, Educação e Racismo. E-mail: heidejd2@gmail.com

Heleni Duarte Dantas de Ávila

Assistente social e advogada, professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no curso de Serviço Social e no Mestrado em Política Social e Territórios. Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia –

ISC/UFBA, com Estágio Pós-Doutoral em Política Social na Universidade de Brasília – UnB. Líder do grupo de pesquisa - CIPOSS - Cidadania, Política Social e Serviço Social. E-mail - heleniavila@ufrb.edu.br

Kátia Lima

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). 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. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS, cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq e da Rede Capitalismo Dependente, Educação e Serviço Social/ CADESS que articula pesquisadores, graduandos, mestrandos, doutorandos e professores atuantes no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS/UFF e no Grupo de Estudos Político-Sociais/POLITIZA/UnB. Autora de vários artigos, capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior e do livro "Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula". E-mail: katiasklima@globo.com

Kênia Augusta Figueiredo

Assistente social, professora adjunta do Departamento de Serviço Social e da Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Doutora pela Faculdade de Comunicação/UnB, na linha de pesquisa sobre Política de Comunicação e Cultura. Mestre em Serviço Social e políticas sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordena o grupo de estudos, pesquisa e extensão sobre Comunicação pública e Assistência Social (Compass) vinculado ao Departamento de Serviço Social (SER/UnB). Participa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (Tedis/PPGPS/SER/UnB) e do Laboratório de Políticas de Comunicação (LapCom/Fac/UnB). Integra o Grupo de Estudos sobre Direitos Animais e Interseccionalidades (Gedai) e colabora com a disciplina Mobilização pública e Direitos Animais. Coordena o grupo interdepartamental de Extensão "Falas-ICH", vinculado ao Instituto de Ciências Humanas da UnB. Atualmente é vice chefe do Departamento de Serviço Social da UnB. Integra a atual gestão do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, na qualidade de conselheira suplente. Orcid: 0000-0002-1401-8215. E-mail: figueiredo.kenia@gmail.com

Kléber Rodrigo Durat

Assistente Social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Francisco Beltrão-PR. Doutor em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina-PR. Mestre em Serviço Social, Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Toledo-PR. E-mail: kdurat@utfpr.edu.br

Lauren Almeida Cunha

Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Pós-graduada em Trabalho com Famílias pela UNISUAM (2007). Uma das organizadoras do livro "Caminhos do Serviço Social: valorizando saberes, conhecendo práticas". Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESS), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Assistente social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / SME atuando no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape) e do CAP-UERJ. E-mail: laurencunha@yahoo.com.br

Magali da Silva Almeida

Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011). Doutorado Sanduíche Local CNPq pela Universidade Federal da Bahia (2011). Mestre em Memória Social e Documento pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1998). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Observatório de Racialidade e Interseccionalidade (ORI): Grupo de Pesquisa e extensão. Membro do Núcleo Docente e Estruturante do curso de graduação em Serviço Social da UFBA. Membro do GTP ampliado Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e sexualidades da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e pesquisa os seguintes temas: Relações raciais e colonialismo; Lutas sociais e protagonismo das mulheres negras. É militante do Movimento Negro Unificado (MNU). E-mail: magali.almeida@ufba.br

Maria Cristina Paulo Rodrigues

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ); mestra em Educação (UFF); graduação em Serviço Social (UFF). Professora Adjunta da Escola de Serviço Social/UFF. Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho-Educação (Neddate)/UFF; e do TEIA - Grupo de pesquisa e extensão em Trabalho, Educação e Serviço Social/UFF. E-mail: mcristina@id.uff.br

Melissa Carvalho Gomes Monteiro

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisadora no campo da questão indígena, literatura e cultura como forma de resistência social e desenvolvimento de projetos. Atua como assistente social chefe no Abrigo do Marinheiro na elaboração e gestão de projetos sociais. E-mail: mel.gomes@yahoo.com.br

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente Social graduado pela Faculdade de Serviço Social (FSS/UERJ) em 1986. Mestre em Educação pela UFF, em 1996. Doutor em Educação pela UFF em 2010. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2012. Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vice-líder do Diretório Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESE). E-mail: neylta@hotmail.com

Silvana Aparecida Souza

Pedagoga, possui mestrado e doutorado em Educação, respectivamente pela Universidade Federal de Paraná (UFPR) e pela Universidade de São Paulo (USP), e pós-doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente coordenadora do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) / Campus de Foz do Iguaçu, pesquisando e orientando pesquisas sobre Economia Política, Administração e Educação. Orcid: 0000-0001-6592-5571. E-mail: sasouzaunioeste@hotmail.com

Silvia Cristina Yannoulas

Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina, doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, pós-doutora em Educação pela

Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Política Social e editora chefe da Revista Ser Social. Coordena o Plano de Internacionalização do mesmo programa. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (Tedis) da Universidade de Brasília. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa Nível 2 da Área de Serviço Social do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (CNPq). E-mail: silviayannoulas@unb.br. Orcid: 0000-0002-6662-9528. E-mail: silviayannoulas@unb.br

Silvia Regina Silveira

Doutora e Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), realizando pesquisa sobre a atuação profissional na Educação Básica e sobre a produção de conhecimento na área. Assistente Social formada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Experiência profissional na Política de Educação Básica desde 2003, com atuação na gestão e execução da Política. Atualmente é assistente social em duas escolas da Rede Pública de Educação Básica no município de Gravataí-RS. E-mail: silviaasocial@gmail.com

Simone Eliza do Carmo Lessa

Assistente Social com experiência no campo da educação, Professora Adjunta na Faculdade de Serviço Social/UERJ, Especialista em Política Social, Mestre em Educação e Doutora em Serviço Social. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil, NEEAE. E-mail: elizasimone@gmail.com

