



Universidade Federal de Juiz de Fora

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SERVIÇO SOCIAL E PRIVATIZAÇÃO DO
ENSINO - a precarização do trabalho docente nas
instituições privadas de ensino superior na Zona da
Mata mineira.**

CLARICE DA COSTA CARVALHO

**JUIZ DE FORA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SERVIÇO SOCIAL E PRIVATIZAÇÃO DO
ENSINO - a precarização do trabalho docente nas
instituições privadas de ensino superior na Zona da
Mata mineira.**

CLARICE DA COSTA CARVALHO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Rosângela Batistoni.

Juiz de Fora, 2009

**SERVIÇO SOCIAL E PRIVATIZAÇÃO DO
ENSINO - a precarização do trabalho docente nas
instituições privadas de ensino superior na Zona da
Mata mineira.**

CLARICE DA COSTA CARVALHO

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora nomeada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Profa. Dra. Dra. Maria Rosângela Batistoni (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Aparecida Tardin Cassab

Profa. Dra. Marina Barbosa Pinto

Privatizado

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de
pensar.

É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário. E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertold Brecht

DEDICATÓRIAS AFETIVAS

Aos meus pais, "Sô Juca" e "Donáí", aconchego e trabalho. Por me ensinarem não só a olhar para trás, mas, sobretudo, a olhar para os lados... e, assim, pude começar a entender as desigualdades deste mundo.

Por serem gentis e realistas o que vale mais que mil terapias!!!

Meus pais: um tantão de Minas Gerais, dentro de mim!

Meu pai, riso, bravura e proteção! Orgulho de ter saído dali muito de mim!

Minha mãe, bravura e bravice (ô mulher brava!); me ajudou a tentar ser forte nesse mundo, e me deu **muito mais** do que incentivo para tudo que aconteceu desde aquele primeiro "Rio Doce" que embarquei. "Se assim não fosse, como poderia ser de outro jeito?"

Amo vocês.

Aos que virão depois de nós

I

Eu vivo em tempos sombrios.

Uma linguagem sem malícia é sinal de
estupidez,

uma testa sem rugas é sinal de indiferença.

Aquele que ainda ri é porque ainda não
recebeu a terrível notícia.

Que tempos são esses, quando

falar sobre flores é quase um crime.

Pois significa silenciar sobre tanta injustiça?

Aquele que cruza tranqüilamente a rua
já está então inacessível aos amigos

que se encontram necessitados?

É verdade: eu ainda ganho o bastante para viver.

Mas acreditem: é por acaso. Nado do que eu faço

Dá-me o direito de comer quando eu tenho fome.

Por acaso estou sendo poupado.

(Se a minha sorte me deixa estou perdido!)

(Bertold Brecht)

Aos meus irmãos e sobrinhos, sempre na torcida, em especial, minha irmã Ana, meu cunhado Wallison e à querida Luana, por estarem mais próximos de mim neste percurso.

À Luana, que tem a idade da minha trajetória no mestrado – 3 anos !!! – por ter feito surgir o maior sorriso que já dei na vida – no dia em nasceu - e por ser minhas doses de alegria nos momentos mais estressantes deste percurso.

Ao Vicente – amor da minha vida toda – minha felicidade (real e) clandestina!

Por fazer com que eu me sinta sempre uma rainha...

"Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter [...]. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada"

(Clarice Lispector)

DEDICATÓRIAS PROFISSIONAIS

Aos assistentes sociais docentes,
trabalhadores que constroem esta história.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

Agradecimentos

A realização deste mestrado está diretamente relacionada às escolhas que fiz na vida e aos vínculos que se estabeleceram a partir daí... a lista é longa...

À CAPES, pela bolsa concedida no primeiro ano deste mestrado.

Às professoras da minha graduação em Serviço Social, na FASESC e na UFJF: Josimara Delgado, Virgínia Carrara, Luzia Filgueiras, Mônica Daibert e Édina Meirelles que plantaram as primeiras sementes de inquietação acadêmica.

Às Assistentes Sociais amigas que encontrei nesta trajetória: Andresa Oliveira – minha primeira amiga assistente social, que apesar da distância sempre me enche de orgulho por termos começado juntas esta trajetória. Por diversas vezes me divirto, lembrando de nós duas “como assistentes sociais de verdade” naquele congresso sobre Seguridade Social em BH... há muuuuito tempo atrás.

À Fabrízia, por ter sido a “Clarice” e eu a “Fabrízia” (ninguém acertava nossos nomes, SEMPRE nos confundiam uma com a outra !!!) na nossa “aventura audaciosa” de estudar em Juiz de Fora.

À minha afilhada Janaína, amizade cultivada desde meus primeiros dias na UFJF...

À Meirijane Teodoro, minha eterna supervisora de estágio, perspicaz, estudiosa, inteligente, um poço inesgotável de amizade, aconchego, de relação com o concreto e de afeto.

À Érica Alves por ter dividido comigo tantas conversas importantes para minha formação profissional, pelo coleguismo da pós-graduação em Planejamento e Gestão Social e por ser minha parceira na disciplina que “nos arriscamos” a fazer no mestrado em Ciência da Religião.

À Fabiana, pelas inúmeras conversas pessoais/profissionais, exemplo de empenho e seriedade – mais uma aquisição do/no Serviço Social.

À Cristiane Tomaz, minha irmã postiça, por me acolher tantas vezes em meus devaneios intelectuais e emocionais, por dividir pai e mãe comigo (“Seu” Edir e Cleone). E, sobretudo por não me deixar esquecer de que como é bom ser quem se é.

À Cristiane Nobre, a professora de quem eu sempre quis ser amiga (finalmente, consegui!!! rrsrs). Valeu pelas “dicas” profundas desde o “aquele projetinho inicial”, referências marxistas, afeto, café e vinho e a construção de uma grande amizade recheada de contribuições teórica.

Às “Crises” – que juntas são quase uma instituição social – pelas muitas horas de reflexão curricular e extra-curricular nas viagens até o trabalho, no samba, no Cai&Pira, nos encontros que aconteciam sob o pretexto de “tomar um vinhozinho”, nos cafés, questionamentos existenciais e espirituais, aconchego, “chamadas para a realidade” fundamentais para que muitas coisas importantes saíssem do mundo das idéias. É muito bom ser da “máfia das borboletas”!

À Andréia e à Mônica que compartilharam muitos momentos de descontração, angústias, dúvidas ... compartilharam as coisas da vida! Valeu!

À Paula, expressão de meiguice e amadurecimento nas relações, disponibilidade amiga e intelectual marcante, agradeço pelas inúmeras leituras, não só desta dissertação, mas também de um tanto de outros escritos do mestrado.

À Vivis, por suas convicções, certezas ideológicas e conceituais cheias de curiosidade investigativa, pelas leituras e importantes sugestões e correções deste trabalho. Encontro de amizade e construção de vínculo profissional:

- Amigos? - “os encontramos” - já havia dito uma vez.

Muito bom ter te encontrado!

Outro agradecimento - por ter, em parceria com o Flávio – finalmente, me apresentado a um *homem de esquerda* com quem eu pudesse dividir a vida...

Aos assistentes sociais colegas de trabalho e amigas – em várias circunstâncias e instituições – que sempre me estimularam a buscar os caminhos para minha realização profissional e pessoal: Angélica, Heloísa, Luciane Carvalho e Simone Simões e Geísa – que tinha a maior paciência para os meus “assuntos de Serviço Social” e, até por isso, ter se tornado a mais recente Assistente Social deste rol de amigos.

À FAMINAS, em especial à Profa. Liliane Ribeiro e ao Prof. Roberto Barbiéri, que possibilitaram uma licença para que eu pudesse reorganizar meus estudos e encaminhar a finalização desta dissertação.

Às colegas de trabalho da FAMINAS, Viviane, Cleide, Joseane, Juliana e Micheline que preencheram os meus horários no período de licença e pelas recentes trocas profissionais.

Aos alunos das turmas que trabalhei na UFJF, no UNIS-MG, na ESUV e na FAMINAS, em especial à Chris, ao Kiko e à Maêda, sujeitos importantes na “dor” e na “delícia” da docência, importantes estímulos na continuidade nesta trajetória...

Aos professores do mestrado, em especial Carina Moljo e Elizete Menegat que apresentaram novas perspectivas de inquietação com relação ao mundo.

À querida Stela que sempre teve um sorriso e muitas palavras de motivação nestas minhas empreitadas acadêmicas, que incluem a graduação, a especialização, o mestrado e as experiências docentes... E, sobretudo, por sempre atender atenciosamente minhas demandas bibliográficas.

À Faculdade de Serviço Social UFJF casa à qual regressei tantas vezes, buscando e encontrando sempre mais...

À coordenação do programa de pós-graduação e seu colegiado, que acolheram meus pedidos de prorrogação de prazo sem os quais este trabalho não seria concluído; um agradecimento especial à Profa. Cida Cassab por ter aceitado participar da banca desta dissertação.

À Beth, que sempre atendeu todas as incontáveis demandas que apresentei ao Programa de Pós-Graduação da FSS/UFJF.

À professora Marina Pinto, por aceitar participar da banca que avaliará este trabalho e, sobretudo, pelas contribuições já realizadas no processo de qualificação deste estudo.

À professora Larissa Dahmer por ter aceitado compor a banca como suplente e pelo envio de seu trabalho de doutoramento que muito me auxiliou na elaboração deste estudo.

À professora Cláudia Mônica que prontamente aceitou meu convite para ser suplente nesta banca e sempre foi uma colega de trabalho disponível para trocas acadêmicas e uma acessível coordenadora de curso no meu último período de trabalho na FSS/UFJF

Ao feliz encontro com a minha Mestra Rosângela Batistoni que nas aulas, nos estudos individuais, no estágio docência, em diversas conversas ‘de corredor’, nos cafezinhos e, sobretudo, nas orientações foi extremamente generosa nas contribuições ao meu trabalho e minha formação acadêmica e profissional. Além de demonstrar que ainda conseguimos *falar de flores, mesmo, nestes tempos.*

RESUMO

Esta dissertação analisa as condições do trabalho dos assistentes sociais, docentes nas Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) da Zona da Mata de Minas Gerais. Foram entrevistados 7 (sete) professores, que atuam nas IPES da região, através de um roteiro semi-estruturado e de uma abordagem qualitativa, tratando da trajetória, das condições de trabalho e do próprio trabalho docente, explicitada através das falas e reflexões dos docentes assistentes sociais. Esta análise retoma, em traços gerais, as transformações societárias ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, a contra-reforma do Estado e a contra-reforma universitária nela contida. Aborda o processo de mercantilização do ensino superior no país e suas particularidades em Minas Gerais, especialmente, na Zona da Mata mineira, região definida para a pesquisa de campo. Toma-se, também como referência de análise o projeto formação de assistentes sociais, expressa nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Finalmente, apresentamos a tensão identificada entre as reais condições de trabalho dos docentes nas IPES e a efetivação do projeto de formação profissional do Serviço Social.

Palavras-chave: Mercantilização do ensino; projeto de formação profissional; Trabalho docente.

ABSTRACT:

This work analyses the social assistants work conditions teaching in private institutions in Zona da Mata – Minas Gerais. Seven professors were interviewed, who work in the IPES (Higher education private institutions) of the region, by means of a semi-structured guide and with a qualitative approach, dealing with the ways, the working conditions and the teaching work itself, expressed through the speech and the social assistants professors' reflexions. Such analyses retakes, in general, the social changing which took place in Brazil from the 90's, the State counter-Reformation as well as the University Counter Reformation. It also brings up the higher education commoditization process in the country and its particularities in Minas Gerais, mainly in Zona da Mata, the field research area. As analyses reference we consider the social assistants formation project in Diretrizes Curriculares elaborated upon Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Finally, we present the tension between the real teaching work conditions in the IPES and the establishment of the Social Service professional project formation.

Keywords: Teaching commoditization. Professional formation Project.teacher's work

Lista de Tabelas, Figuras e Gráficos

Tabelas

Tabela 01 - Cortes orçamentários na política de educação - de 1995 a 1998	46
Tabela 02 - Valores autorizados x percentuais aplicados na política de Educação	47
Tabela 03 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil	48
Tabela 04 - Relação ingressos/Vagas oferecidas	49
Tabela 05 - Cursos de Serviço Social distribuídos de acordo com a natureza jurídica e localização geográfica no Brasil	61
Tabela 06 - Cursos Públicos e Privados, na região sudeste do Brasil e o período histórico de criação	62
Tabela 07 - Número de Instituições de Ensino Superior	66
Tabela 08 - Cursos de Serviço Social em Minas Gerais	73
Tabela 09 - Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de Serviço Social em Minas Gerais de acordo com o tipo de organização acadêmica	75
Tabela 10 - Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de Serviço Social em Minas Gerais de acordo com Categoria Administrativa.....	78
Tabela 11 - Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de Serviço Social em Minas Gerais por regiões do Estado	82

Figuras

Figura 01 - Regiões de Minas Gerais	65
Figura 02 - Mapa de presença - UNIPAC	76
Figura 03 - Regiões para fins de planejamento – Minas Gerais	83
Figura 04 - Microrregiões da Zona da Mata	86
Figura 05 - IDH dos municípios da Zona da Mata	88

Gráficos

Gráfico 01 - Vagas nos cursos de Serviço Social oferecidas em IPES em Minas Gerais (por data de autorização dos cursos.....	74
Gráfico 02 - Cursos de Serviço Social em IPES – regiões do Estado de Minas Gerais	81

Listas de Siglas e Abreviaturas

ABEPSS Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ALCA Área de Livre Comércio das Américas
ANAS Associação Nacional dos Assistentes Sociais
BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDS Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEDEPSS Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEE Conselho Estadual de Educação
CF Constituição Federal
CFESS Conselho Federal de Serviço Social
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CPDOC/FGV Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getulio Vargas.
CRESS Conselho Regional de Serviço Social
CUT Central Única dos Trabalhadores
DA Diretório Acadêmico
DCE Diretório Central dos Estudantes
DIEESE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
EaD Educação à Distância
ENESSO Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EUA Estados Unidos da América
FHC Fernando Henrique Cardoso
FJP Fundação João Pinheiro
FMI Fundo Monetário Internacional
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSS Faculdade de Serviço Social
ICMS Imposto Sobre Circulação de Mercadorias
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IES Instituição de Ensino Superior
IES Instituições de Ensino Superior
INEP/MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação
IPES Instituição Privada de Ensino Superior

LATTES Plataforma Lattes
LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação
MARE Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC Ministério da Educação
NEP Núcleo de Estudos e Pesquisas
OMC Organização Mundial do Comércio
ONU Organização das Nações Unidas
PCdoB Partido Comunista do Brasil
PDRAE Plano Diretor da Reforma e Administração do Estado
PDS Partido Democrático Social
PFL Partido da Frente Liberal
PIB produto Interno Bruto
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROUNI Programa Universidade para Todos
PT Partido dos Trabalhadores
PUC/MG Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEF Secretaria do Estado da Fazenda
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO Sindicato dos Professores Particulares
SS Serviço Social
STF Supremo Tribunal Federal
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFB Universidade Federal da Bahia
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJMV Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto
UnB Universidade de Brasília
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS NEOLIBERAIS NO BRASIL	
1.1. Breves considerações sobre as transformações societárias no Brasil nos anos 1990.....	24
1.2. Recrudescimento neoliberal: o Governo FHC (1995-2002).....	38
1.3. O aprofundamento da política neoliberal e seus determinantes na política educacional – o Governo Lula (2003 -)	50
2. A EXPANSÃO DO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL NAS IPES EM MINAS GERAIS - EXPRESSÃO DA TENDÊNCIA PRIVATIZANTE E DA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	
2.1. Aspectos da expansão do ensino de Serviço Social na IPES – A realidade brasileira e mineira.....	61
2.2. Particularidades de Minas Gerais no processo de mercantilização do Ensino superior	64
2.2.2. Aspectos da expansão do ensino superior em IPES em Minas Gerais.....	66
2.2.3. A ampliação de cursos de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais.	72
2.3. A Zona da Mata Mineira – Aspectos históricos e sócio-econômicos.....	85
3. O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL	
3.1. A direção social do Serviço Social no Brasil – O caminho da ruptura com o conservadorismo profissional.....	92
3.2. O Projeto de Formação Profissional do Serviço Social - As diretrizes curriculares	104
3.3. A implantação das diretrizes curriculares da ABEPSS.....	113
4. OS SUJEITOS EM EVIDÊNCIA – O TRABALHO DOCENTE DOS ASSISTENTES SOCIAIS.	
4.1. Trabalho docente: a precarização do trabalho assalariado	117
4.2. Falando do trabalho e dos trabalhadores: Caracterização e perfil dos docentes entrevistados	121
4.3. O projeto de formação profissional e as reais condições do trabalho docente dos assistentes sociais	136
4.4. Os desafios e as perspectivas profissionais dos assistentes sociais docentes	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

INTRODUÇÃO

Para compreendermos o trabalho docente dos assistentes sociais é fundamental conhecermos as condições nas quais este trabalho se realiza. Além do conhecimento do projeto hegemônico desta categoria profissional, é preciso desvelar aspectos das transformações do mundo do trabalho, em geral e nos espaços sócio-ocupacionais gerados pela mercantilização da educação, em especial.

Assim iniciamos nossa trajetória investigativa: Qual é o mapa do ensino superior privado em Minas Gerais? Onde se localizam as instituições formadoras de assistentes sociais no Estado? Qual é a dimensão do propalado aumento de vagas no ensino superior privado – especificamente nos cursos de serviço social? Quem são os docentes destas instituições de ensino? Onde se formaram? Quais são seus títulos acadêmicos? Quais são os contratos de trabalho firmados nestas instituições empregadoras de docentes-assistentes sociais? Em suma, quais são as condições nas quais o trabalho docente é realizado pelos assistentes sociais nas Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES)?

O objetivo deste estudo é analisar o trabalho dos docentes assistentes sociais considerando as transformações ocorridas na política do ensino superior nos anos 1990, suas condições de trabalho e o projeto de formação profissional do Serviço Social elaborado pela ABEPSS.

Estabelecemos o recorte investigativo considerando as reais possibilidades de realização da pesquisa e adesão dos sujeitos inseridos no processo de formação de assistentes sociais nas IPES. Definimos, também, que entrevistaremos apenas os docentes assistentes sociais, excluindo, assim, os docentes que atuam em cursos de Serviço Social nas, mas, que não possuem formação na área.

O primeiro aspecto foi determinante para a regionalização deste estudo – estabelecemos que a investigação seria realizada nas IPES da Zona da Mata de Minas Gerais, em função da proximidade com Juiz de Fora e por apresentar uma importante amostra da intensificação do ensino superior privado nos últimos cinco anos – os cinco cursos de Serviço Social oferecidos por IPES na Zona da Mata mineira foram criados no período de maior expansão do ensino superior privado no Brasil e em Minas Gerais (2003 - 2007).

No decorrer dos estudos, cogitamos a possibilidade de trabalhar com um universo de pesquisa mais amplo – entrevistando docentes de todas as regiões do estado de Minas Gerais. No entanto, esta abordagem se mostrou inviável, pelo baixíssimo índice de retorno dos formulários enviados no “pré-teste” e pelas limitações econômicas e temporais para realizarmos as entrevistas pessoalmente.

Assim, retomamos a proposta inicial – investigar as condições do trabalho docente nas IPES da Zona da Mata mineira – utilizando uma abordagem qualitativa, através de entrevista semi-estruturada.

As entrevistas foram realizadas de novembro/2008 a janeiro/2009, com 7 (sete) docentes assistentes sociais de IPES na Zona da Mata Mineira que concordaram em participar do estudo. Identifiquei uma média de 18 professores assistentes sociais nas 5 (cinco) IPES da região. Atingimos o percentual de 39% de adesão no universo existente.

A opção por pesquisar o trabalho docente nas IPES vincula-se à minha história pessoal e profissional e às inquietações suscitadas a partir da minha inserção numa instituição privada de ensino, experiência que durou um ano apenas, em função da demissão de vários professores do curso de Serviço Social, inclusive 6 (seis) docentes assistentes sociais.

As demissões ocorreram sem justa causa e foram justificadas a partir do que foi denominado “*inadequação do perfil profissional dos docentes e o ensino em Serviço Social naquela instituição*”. Causou-nos enorme estranheza tal justificativa uma vez que os docentes possuíam formações, experiências e titulações profissionais particulares e diferenciadas entre si. Não encontramos,

portanto, um elemento comum para identificarmos o que caracterizava o perfil profissional citado acima.

Numa outra ocasião ouvimos que “naquela instituição não poderíamos ser assistentes sociais, mas, tão somente professores”, esta abordagem fazia clara menção aos princípios e fundamentos do Serviço Social aos quais os assistentes sociais docentes faziam referências cotidianamente.

Diante deste elemento, consideramos que o aventado perfil profissional deveria diferenciar-se daquele apresentado pelos docentes que estavam desenvolvendo atividades de ensino naquele momento, o que levou a alguns docentes a questionarem se havia ocorrido uma infração ética daquela instituição ao demitir os professores.

A pergunta era: “Fomos demitidos por defender o projeto ético-político do Serviço Social”? Este questionamento levou um grupo de alunos a procurarem o CRESS 6ª região e realizarem uma denúncia sobre a situação, ou seja, na compreensão daqueles alunos a instituição havia infringido os direitos dos assistentes sociais com relação ao seu exercício profissional. No entanto, não ficou constatada qualquer irregularidade desta natureza e não foi aberto nenhum processo ético contra a instituição.

Outra iniciativa de um grupo dos docentes demitidos foi redigir um documento que relatava aspectos do trabalho dos assistentes sociais naquela instituição e demonstrava a articulação deste trabalho com a direção social hegemônica no Serviço Social brasileira, aquela conhecida como “Projeto ético-político” da profissão.

Contudo, tais iniciativa não reverteram aquele quadro e os professores deixaram de fazer parte do corpo docente daquela instituição, na mesma ocasião iniciamos nossos estudos no mestrado e a partir daí aprofundamos os questionamentos que emergiram daquela situação.

Desta forma, minha condição de trabalhadora foi determinante para definir e buscar elementos investigativos para esta dissertação. A partir das disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-graduação da FSS/UFJF, das orientações para a qualificação do projeto, e das sugestões das professoras

avaliadoras pude identificar o objeto deste estudo: as condições do trabalho docente dos assistentes sociais nas IPES.

Na minha trajetória profissional tive outras experiências docentes que me colocaram diante de inúmeros dilemas a partir desta condição de trabalhadora assalariada. As experiências incluem minha inserção por dois períodos na UFJF (como professora substituta) e em outras duas IPES, sendo que permaneço como docente de uma IPES até hoje.

O recorte privilegiou a abordagem dos docentes formados em Serviço Social com o objetivo de identificarmos as particularidades do trabalho profissional de sujeitos representantes desta categoria profissional em IPES, ou seja, o objetivo era compreender as particularidades deste trabalho, considerando a proposta de formação profissional elaborada pela ABEPSS. Tal aspecto me distanciou da abordagem de docentes de outras áreas de formação. Pretendíamos tratar do trabalho docente enquanto espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais em IPES e não estabelecer comparações com o trabalho docente em instituições públicas, o que justifica a exclusão da UFJF – a única instituição pública de ensino superior que oferece curso de Serviço Social na região da Zona da Mata mineira - de nosso universo de pesquisa.

O eixo deste estudo é compreender as características do trabalho docente dos assistentes sociais, a partir do quadro de empresariamento da educação superior, da expansão de cursos em Serviço Social e das relações destes elementos com aspectos peculiaridades do estado de Minas Gerais, em especial, a Zona da Mata.

Fica evidente que estes eixos não são aleatórios, expressam uma perspectiva de análise marxista, sobretudo porque aqui tratamos da realidade na qual nos inserimos, como trabalhadores, assim a perspectiva de transformação está presente, como nos ensina Marx: *“Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes formas; do que se trata é transformá-lo.”* (MARX & ENGELS, 1984: 103).

A motivação para a pesquisa surgiu, portanto da compreensão de que o conhecimento é algo que só pode ser construído a partir do real, assim para entender a sociedade e as relações capitalistas, é preciso considerar que “[...] *são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por suas ação.*” (MARX & ENGELS, 1984: 26-7).

Entendemos que a produção de idéias, de representações e da consciência, está, desde sempre, relacionada com a atividade material e com o intercâmbio material entre os homens – a linguagem da vida real. Estes elementos são emanações diretas relações materiais referidas:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. OU em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX & ENGELS, 1984:37).

Neste estudo optamos pelo referencial teórico do materialismo histórico dialético. Tal escolha fundamenta-se na necessidade da compreensão histórica dos processos que aqui analisamos. Para tanto, tomamos aqui a história numa perspectiva marxiana, ou seja, tratamos da importância dos processos históricos.

Partimos também da compreensão de totalidade, os processos analisados são compreendidos a partir sociedade capitalista observando-a a partir de sua dinâmica contraditória fundada em relações sociais mutuamente constituintes e explicativas, ou seja, relações que existem e são compreendidas nas vinculações de umas com as outras. Consideramos a abordagem de Kosik:

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade com um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato

qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos com fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se não entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1996: 35-6)

É também importante identificar a importância da dialética, como abordagem do real, no esforço para entender o processo histórico em todo seu dinamismo e assegurar a compreensão do que é novo e contraditório.

A abordagem dialética possibilita, portanto assumirmos a provisoriidade do conhecimento em decorrência da infinitude dos processos históricos. Ora, partindo desta consideração fica claro que a compreensão integral do real é impossível, e as formas de busca de conhecimento deste mesmo real inesgotáveis. No entanto, insistimos que a busca pelo conhecimento exige um posicionamento investigativo, a perseguição incansável da compreensão da realidade e a aproximação razoável aos elementos que expliquem – ao menos sob determinadas limitações e condições - os processos que pretendemos analisar. (LEFEBVRE, 1991).

Assim, a abordagem dialética propicia o entendimento do protagonismo dos sujeitos, este elemento é fundamental para situarmos o nosso estudo. Pretendemos aqui, analisar as condições concretas em que o processo de mercantilização do ensino superior se estabeleceu no Brasil, e como este processo determina as condições do trabalho docente dos assistentes sociais na atualidade. (idem, ibidem).

No entanto, tratar das condições materiais concretas não significa compreendê-las como uma espécie de elemento *a priori*, ou seja, nosso

objetivo é analisar criticamente a tendência privatizante no ensino superior, a partir da consideração de que este é um processo histórico, construído pelos homens, e não como algo determinado, fixo, absoluto no qual não é possível identificar os sujeitos deste processo.

No estudo que empreendemos, consideramos então, que a análise marxista do modo de produção capitalista constitui os fundamentos de uma perspectiva de compreensão do real capaz de imprimir uma direção crítica à nossa análise. Assim, entendemos que as mudanças no ensino superior brasileiro estão marcadas originalmente pelo mecanismo básico de exploração da sociedade burguesa – a produção social cada vez mais coletiva e apropriação da riqueza cada vez mais privada. As IPES funcionam nesta lógica, como qualquer investimento capitalista compram a força de trabalho e extraem mais-valia com o objetivo de obterem mais capital.

Nossa escolha está vinculada a abordagem marxista do conhecimento e sua construção a partir do real, assim para compreensão da sociedade, das relações capitalistas, de acordo com MARX & ENGELS, é preciso considerar:

[...] pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por elas já encontradas, como as produzidas por suas ações. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica. (MARX & ENGELS, 1984: 26-7)

Portanto, é fundamental identificarmos como os processos históricos são determinantes na constituição das formas de enfrentamento das crises que o próprio modo de produção capitalista engendra, tomando como referência metodológica o eixo investigativo de Marx, explicitado no trecho abaixo:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode formular-se, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas

relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX & ENGELS, 1984:234)

A partir destas referências, fica claro, que os sujeitos são agentes da história, possuem um papel significativo, uma vez que são os sujeitos que estabelecem as disputas, elaboram as idéias e as concretizam.

Com relação ao Estado, aos investimentos capitalistas e a mercantilização da educação não é diferente, estes elementos são expressões das ações dos sujeitos num determinado contexto histórico e sob determinadas condições.

Buscamos compreender os processos econômicos, políticos e sociais que ocorreram no Brasil nos anos 1990. É importante destacar que o marco temporal escolhido – os anos 1990 no contexto da implantação do neoliberalismo no país – indica a perspectiva analítica que adotamos, já que tratamos das transformações societárias decorrentes desta opção e seus impactos para o país, especialmente, na política educacional.

Nossa opção foi tratar destes elementos a partir de uma abordagem crítica, buscando identificar as relações entre os processos daquela década – 1990 – e as características históricas do país, para a partir daí problematizarmos - **O Ensino Superior em tempos Neoliberais no Brasil** – abordado no capítulo I.

No capítulo II tratamos d'**A expansão do ensino de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais como Expressão da tendência privatizante e da interiorização do ensino superior**. Apresentamos dados sobre a expansão do Serviço Social em IPES, demonstrando as articulações existentes entre a realidade nacional e os processos ocorridos em Minas Gerais, bem como e as particularidades deste estado.

Analisamos aspectos políticos e econômicos de Minas Gerais demonstrando como estes elementos se articulam ao processo expansionista

do ensino superior, particularizando esta expansão na área do Serviço Social. Para contextualizarmos nossa análise apresentamos, também, alguns dados sobre o estado de Minas Gerais e sobre a Zona da Mata mineira para contextualizarmos nosso objeto de estudo.

No capítulo III - **O projeto de formação profissional do Serviço Social**, fazemos um resgate histórico do giro profissional que indicou a possibilidade do Serviço Social construir outra direção, tanto no que se refere à intervenção profissional, quanto às referências teóricas incorporadas e posicionamento político da categoria profissional. Abordamos o projeto de formação profissional do Serviço Social e sua particularidade como expressão de uma construção histórica e coletiva da categoria profissional – elemento constituinte do denominado Projeto Ético Político do Serviço Social.

Apresentamos elementos importantes das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

No capítulo IV - **Os sujeitos em evidência – O trabalho docente dos assistentes sociais** - versamos sobre as condições do trabalho docente dos assistentes sociais, apresentando suas falas, reflexões e sobre o trabalho, formação e projeto profissional.

Finalmente, nas **considerações finais** apresento as problematizações que pude realizar no percurso deste estudo, através do qual, busquei analisar os desdobramentos desta conjuntura – econômica, social e política – nas reais condições de trabalho assistentes sociais docentes assalariados nas Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) e a tensão existente entre a proposta de formação profissional do Serviço Social e as condições de trabalho e a lógica mercantil das IPES.

Capítulo I

O Ensino Superior em tempos Neoliberais no Brasil

Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar.
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".

(Bertold Brecht)

1.1. Breves considerações sobre as transformações societárias no Brasil nos anos 1990.

O século XX foi um período histórico complexo, rico em transformações sociais, esta efervescência levou Hobsbawn (1995) a caracterizá-lo como a

“Era dos Extremos”, para o historiador *o velho século não terminou bem*. O estudioso aponta:

À medida que a década de 1980 dava lugar à de 1990, o estado de espírito dos que refletiam sobre o passado e o futuro do século era de crescente melancolia *fin-de-siècle*. Visto do privilegiado ponto de vista da década de 1990, o Breve Século XX passou por uma curta Era de Ouro, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico. Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do ‘Fim da História’, haverá um futuro. A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história. (HOBBSAWM, 1995: 15-16).

No Brasil dos anos 1990 os homens fizeram história. No entanto, os fatos a serem destacados apresentam uma realidade que não inspira otimismo para as gerações seguintes.

Foi um período em que as eleições diretas foram restauradas e a Constituição Cidadã¹ estava recém-aprovada; no entanto, ocorreram também diversas distorções entre o marco jurídico-legal e as tendências político-econômicas em curso na sociedade. Em outros termos, apesar da existência de elementos típicos de um Estado democrático de direito – eleições livres e marco legal favorável à garantia de direitos, sobretudo direitos sociais - o direcionamento que o país seguia estava voltado para uma perspectiva de desmonte de direitos e ênfase na política econômica como a sua base de estabilidade e crescimento. (LESBAUPIN, 1999)

As transformações societárias dos anos 1990 possuem raízes nas décadas anteriores, articuladas à dinâmica do capitalismo monopolista. Para compreendermos os fundamentos da proposta que justificava a necessidade de reforma do Estado, a estabilidade econômica a qualquer custo e a

¹ A CF/1988 estabeleceu, pela primeira vez no país, a concepção de uma seguridade social que contemplava as políticas de saúde, previdência e assistência social. Esta inovadora perspectiva de garantia de direitos sociais, fez com que o documento ficasse conhecido como *constituição cidadã*. No entanto, sabe-se das dificuldades para efetivação do tripé da Seguridade Social no Brasil. Sobre as limitações e riscos que o texto constitucional vem sofrendo, Francisco Oliveira, assim se manifesta: “[...] a Constituição, votada em 88, todos os dias é *desfeita* por aqueles que a votaram, sob os protestos do PT, que foi o único que não a votou, alegando que aquilo não era Constituição. Nesse sentido, agora, o próprio PT se dá conta de que aquela Constituição não era a dos seus sonhos, mas representava, sem dúvida nenhuma, uma alavanca poderosa, através da qual e a partir da qual pode-se lançar um pouco mais adiante a própria luta social.” (OLIVEIRA, 2002:77)

internacionalização da economia brasileira é preciso analisar suas bases, e compreendermos as relações que fundam a articulação dos interesses da elite nacional com os interesses de grupos econômicos e organismos financeiros mundiais.

Passado o período mais duro da ditadura militar, os conhecidos “anos de chumbo”, a retomada de novos tempos expressa nos inúmeros movimentos sociais que floresciam em todo o país e após inúmeras manifestações pelas eleições diretas, indicam a derrocada da ditadura em direção à transição democrática.

O Congresso Nacional ainda sob hegemonia das alas conservadoras e vinculadas à direita, optou pela realização de eleições indiretas. A eleição de Tancredo Neves e seu vice, José Sarney, após a derrota do movimento pelas Diretas-Já, expressou a força das elites nacionais; os candidatos representavam forças políticas conservadoras, sendo que o segundo foi, inclusive, parte da base de apoio civil, importante para consolidação do regime militar, além de ter pertencido aos quadros da ARENA (Aliança Renovadora Nacional)².

Vale lembrar que o candidato eleito pertencia ao Partido da Mobilização Democrática do Brasil (PMDB), força de oposição reconhecida oficialmente nos anos ditatoriais, no entanto, é preciso destacar que este grupo era constituído por sujeitos com convicções ideológicas e propostas políticas diversas, uma vez que agregava diversas forças oposicionistas à ditadura militar no único partido de oposição permitido pelo governo dos militares. Tancredo Neves foi eleito, mas sequer assumiu a presidência, e seu vice – José Sarney – tomou posse da presidência instalando a Nova República³.

²“Partido político de âmbito nacional, de apoio ao governo, fundado em 4 de abril de 1966 dentro do sistema de bipartidarismo instaurado no país após a edição do Ato Institucional nº. 2 (27/10/1965), que extinguiu os partidos existentes, e do Ato Complementar nº. 4, que estabeleceu as condições para a formação de novos partidos. Desapareceu em 29 de novembro de 1979, quando o Congresso decretou o fim do bipartidarismo e abriu espaço para a reorganização de um novo sistema multipartidário.” (CDPOC/FGV, 2009).

³ A Nova República foi como ficou conhecida a proposta que agregou grupos políticos distintos, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e o recém-criado Partido da Frente Liberal (PFL) e assegurou a vitória – via eleições indiretas, no congresso nacional – de Tancredo Neves e seu vice José Sarney.

Em artigo sobre a história de um velho comunista brasileiro – Luis Carlos Prestes – a abordagem de um homem de esquerda, sujeito histórico na luta dos trabalhadores do Brasil, não deixa dúvidas sobre o que a “Nova República” significava.

Segundo Prestes, "a Nova República já nasceu velha" e dela ele não esperava nada, "pois os militares ainda [detinham] o poder". Ele defendia a tese de que a candidatura de Tancredo Neves à presidência da República teria sido uma concessão, entre outras, dos militares, que continuavam mandando no país. Conforme dissera anteriormente, "desde 1978, com a vitória da greve do ABC paulista, os militares passaram a fazer concessões para manterem o poder, com a revogação do AI-5, dando a anistia, e depois compreenderam que, na sucessão presidencial,- seria inviável a candidatura de outro militar. Por isso procuraram um civil de confiança e, de preferência, de oposição. Encontraram Tancredo Neves". Ainda segundo Prestes, foram os militares que promoveram a imagem do então deputado paulista Paulo Maluf como a "maldade absoluta" e a de Tancredo Neves como a bondade absoluta. Depois eles impuseram o nome de Sarney para vice e, por azar, ele assumiu a presidência". Voltou a criticar o PCB por "apoiar o governo Sarney de olhos fechados", pois, para ele, o apoio dos partidos de esquerda (PCB, PCdoB e MR-8) ao governo não é uma posição revolucionária, porque estão a reboque da burguesia". (ABREU & CARNEIRO,2008).

A grande mobilização política avançava e a esperança no governo democrático e em novos caminhos em direção à mudança país, sobretudo com relação à dívida social não encontrou bases para sua realização. O governo Sarney não ultrapassou o âmbito de um “reformismo dentro da ordem” e, nestas condições, a utopia da extirpação da miséria e da pobreza se mostrou inviável.

No governo Sarney foram tomadas várias medidas para tentar estabelecer um Estado democrático de direito no Brasil. Havia muito ‘entulho’ ditatorial na legislação, em especial na Constituição Federal de 1969, ainda em vigor. O governo militar também deixou para o presidente civil uma enorme dívida externa que tencionava qualquer medida para tentar assegurar o pacto social que o falecido companheiro eleitoral tinha em mente.

As iniciativas para tentar conter a inflação ocorriam ao mesmo tempo em que era instituída a Assembléia nacional constituinte. Nestes processos Sarney

negociava com a base a aprovação do mandato presidencial de 5 anos, retribuindo com concessões de rádio e TV.

Os planos econômicos - Cruzado I e Cruzado II⁴ - não conseguem conter a inflação, o congelamento de preços gerou desabastecimento de alguns produtos e a popularidade do presidente diminuía na proporção do aumento inflacionário. Neste contexto as discussões sobre reforma do estado começaram a surgir.

Entre os novos itens da agenda, o tema da reforma do Estado adquiriu centralidade crescente a partir dos últimos anos da década de 80. Ao lado do agravamento do processo inflacionário, a consciência da deterioração do antigo modelo de Estado transformou-se num dos principais desafios que se impuseram progressivamente aos governos da Nova República. Apesar de incorporado à agenda de prioridades, este aspecto da pauta de reformas revelou-se particularmente polêmico, enfrentando sérias dificuldades de implementação, o que, em alguns momentos, implicou a paralisação das discussões. (DINIZ, 1996: 13)

⁴ "No dia 1º de março de 1986 foi instituído o "Plano Cruzado". Essa reforma monetária cortou três zeros, e o "Cruzeiro" foi substituído pelo "Cruzado", seguido de um congelamento de preços, tudo isso sob o comando do ministro da Fazenda, Dílson Funaro. Essa reforma monetária tinha como objetivo reequilibrar a economia e resgatar o prestígio do governo que já estava um tanto abalado. o "Plano Cruzado I" teve como princípio o congelamento de preços por um ano, e os salários foram congelados, pelo valor médio dos últimos seis meses, mais um abono de 8%. Também foi criado o "gatilho salarial", toda vez que a inflação atingir ou ultrapassar 20% os salários teriam correção automática com o mesmo índice, mais as diferenças negociadas nos dissídios coletivos das diferentes categorias. A correção monetária foi extinta e criada o Índice de Preços ao Consumidor (IPC), para correção da poupança e aplicações financeiras superiores há um ano. "O governo mantém o congelamento até as eleições, pois o povo não entendia a gravidade do problema e no final de 1986, o PMDB ainda conseguiu bons resultados nas eleições, por conta do Plano Cruzado. [...] O PMDB partido do governo aproveitou bem a propaganda do Plano Cruzado e venceu nos principais Estados do Brasil. Porém a sua economia estava desorganizada, com a inflação em alta. O governo após as eleições, a 21 de novembro de 1986 lança "Plano Cruzado II" no qual libera os preços dos produtos e serviços, o reajuste dos aluguéis deveria ser negociado entre proprietários e inquilinos, também alterou o cálculo da inflação, que passaria a ter como base de cálculo, os gastos com famílias com renda de até cinco salários mínimos e os impostos das bebidas e cigarros foram reajustados. As exportações caíram enquanto as importações aumentavam, esgotando as reservas cambiais. O Plano cruzado II foi outro desastre, porque a inflação disparou, os combustíveis subiram 60,16%, automóveis 80%, bebidas 100%. O Brasil decreta moratória, suspendendo o pagamento da dívida externa em 20 de janeiro de 1987. O Ministro da Fazenda Dílson Funaro depois de dois planos sem sucesso é substituído por Luiz Carlos Bresser Pereira. (RUIZ,2003). Disponível em: <http://www.sociedadedigital.com.br/artigo.php?artigo=112&item=4>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

Em 1986 a inflação estava em 23,26% no mês de maio. O presidente empreendeu um novo plano econômico, desta vez elaborado por Bresser Pereira, as medidas do Plano Bresser incluíam:

[...] novo congelamento, por três meses, de preços, aluguéis e salários; para conter o déficit público, considerado responsável pela inflação, extinção do subsídio ao trigo e adiamento de obras públicas já planejadas. Em 9 de julho, Bresser apresentou a Sarney seu Plano de Consistência Macroeconômica, que propunha cortes nos gastos do governo em projetos e no custeio da máquina governamental e a redução da meta de crescimento do PIB nos três anos seguintes, estimada em 6% ao ano, medidas adotadas pelo governo duas semanas depois. Em 18 de dezembro, porém, o ministro se demitiu, por não ter conseguido apoio de Sarney para o novo conjunto de medidas com que pretendia resolver os problemas do déficit público e da inflação. Foi substituído por Mailson da Nóbrega, secretário-geral do Ministério, que assumiu interinamente. No fim do ano, a inflação atingiu o índice de 366% e, em 6 de janeiro de 1988, Mailson foi efetivado. (CPDOC/FGV, 2008)⁵

A herança do Governo Sarney foi desastrosa para o país, os índices de pobreza eram alarmantes e o acúmulo inflacionário era de 2.751%, entre de fevereiro de 1989 a fevereiro de 1990. (idem, ibidem)

Enquanto no Brasil aquela nova carta constitucional vinha, tardiamente indicando a garantia de direitos, em diversos países articulavam-se processos que colocavam em xeque os modelos de proteção social. Em suma, na contramão da história o Brasil instituíva mecanismos de regulação da dinâmica capitalista, enquanto internacionalmente o advento do neoliberalismo é forte, trazendo em seu bojo substitutivos para o ideário de direitos, com elementos inerentes à mundialização operado pelo comando do grande capital: desregulamentação, flexibilização e privatização.

O fim do governo Sarney assistiu à configuração do consenso negativo em torno da rejeição do antigo formato de estatista-concentrador. Entretanto, persistiram as divergências quanto ao tipo de Estado a ser construído. Tal controvérsia, ainda em curso, envolve visões distintas e mesmo contraditórias acerca das metas e critérios que devem nortear a proposta de reforma [do estado].” (DINIZ, 1996:13).

⁵ www.cpdoc.fgv.br. Acesso em 20 de maio de 2008.

As eleições diretas só acontecem em 1988, momento em que os setores dominantes conseguem novamente demarcar seu espaço com – na falta de nome melhor – Collor de Mello, episódio tragicômico da política nacional que tem fim com o *impeachment* do primeiro presidente eleito após anos de ditadura (Netto, 1996). Para Antunes (2005):

Não se pode deixar de considerar, nesta aproximação entre Collor e o bonapartismo, a sua dimensão “aventureira”. Era a saída possível de uma ordem, num quadro eleitoral em que seus representantes, de Maluf a Ulysses, passando pelo ensaio da candidatura Jânio, não conseguiam decolar. Em contrapartida, as opções pela esquerda, como Lula e Brizola, assustavam crescentemente os defensores do *status quo*. Collor foi a expressão (bem-sucedida) de um improviso necessário da ordem ante os riscos presentes no quadro eleitoral. (2005:09).

O governo Collor foi responsável pela abertura comercial no país, através da liberação da importação de uma série de produtos. Outras medidas do presidente foram muito polêmicas: o confisco das poupanças e o início do processo de privatizações, levado a cabo por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Além disso, o governo possuía um caráter intervencionista na regulação econômica.

Estas iniciativas apresentam a incorporação do ideário neoliberal no Brasil. Antunes (2005) caracterizou o Plano Collor⁶ como um “neojuscelinismo” – contemplando o ideário pós-1964 e contextualizado para os anos 1990. Entre os objetivos do Plano Collor, Antunes destaca: “*É o acentuar do modelo produtor para exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos.*” (idem, ibidem).

Os escândalos de corrupção envolvendo o presidente e a cúpula do seu governo só vieram evidenciar seu o despreparo e incompetência na gestão do Estado. Diante da apresentação de sérias denúncias contra Fernando Collor,

⁶ Para Antunes a política econômica do governo Collor foi um verdadeiro fracasso: “O Plano Collor I [...] objetivava, através da recessão violenta, do arrocho salarial, do enxugamento da liquidez, da redução do déficit público, da privatização do Estado, estancar o processo inflacionário para abrir caminho para um real segundo momento, mais ofensivo do Plano. [...] O Plano Collor II [...] empobreceu ainda mais o país, desestimulou o parque produtivo, achatou barbaramente os salários, manipulou intensamente a consciência dos setores populares [...]” (ANTUNES, 2005: 13).

foi instalado um processo de *impeachment*. A medida foi aprovada pelo congresso e o vice-presidente, o mineiro Itamar Franco toma posse. A maior iniciativa do governo Itamar Franco foi o plano Real⁷ e, por conseguinte, o nome do seu ministro da fazenda- Fernando Henrique Cardoso (FHC), alcançou altos índices de popularidade. Aquele plano obteve a confiabilidade, não só dos setores burgueses e descendentes políticos da ditadura, mas, também, da massa trabalhadora que viu seu poder aquisitivo “crescer”.

A situação do país àquela época inspirava redirecionamento dos gastos e investimentos do Estado, porém, a saída sustentável para o Brasil, seguramente não passa pelo financiamento do capital rentista como os governos vêm fazendo desde os anos 1990.

Naquele contexto a reestruturação produtiva foi incorporada no Brasil como parte de um projeto modernizador e gerou impactos profundos na sociedade, sobretudo para a classe trabalhadora. Para Netto:

O capitalismo tardio, transitando para um regime de acumulação “flexível”, reestrutura radicalmente o mercado de trabalho, seja alterando a relação incluídos/excluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (mais “flexíveis”, do tipo “emprego precário”), seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia). (1996: 92).

Os anos 1990 foi um período de intensas mudanças na sociedade brasileira, estas transformações possuem algumas características que particularizam este período na história recente do país. A identificação destas transformações e sua análise a partir de um referencial teórico crítico nos fundamenta em algumas afirmações.

As transformações na esfera produtiva, que desde os anos 1970 impactaram o mundialmente a vida dos trabalhadores, chegam o Brasil neste

⁷ De acordo com Batista Jr. o Plano Real foi uma reforma monetária e cambial capaz de adaptar a política econômica brasileira ao padrão de política econômica vigente em grande parte da América Latina. Para o autor as características do Plano Real permitem incluí-lo no rol de ações que serviram à criação de um modelo geral de estabilização e integração internacional para os países latino-americanos que foi efetivado a partir de: “[...] uso da taxa de câmbio como instrumento de combate à inflação; abertura da economia às importações, por meio da drástica redução das barreiras tarifárias e não-tarifárias; abertura financeira externa, com a adoção inclusive de políticas de estímulo à entrada de capitais externos de curto prazo; medidas de desindexação da economia; ajuste fiscal e austeridade monetária; venda de empresas públicas”. (BATISTA JR, 1996: 128-9).

contexto. As organizações dos trabalhadores expressam o enfraquecimento das organizações classistas como os sindicatos, que, articulados ao ideário de ‘fim da história’ inauguradas após a queda do muro de Berlim e do fim das experiências do socialismo real, passam a atuar de forma pouco contestatória assumindo uma perspectiva de sindicalismo de participação.

Os impactos da opção neoliberal no agravamento da desigualdade social eram tratados a partir da abordagem da “crise” fiscal do Estado, tomada como justificativa para necessidade de sua “reforma” que contemplava a defesa da diminuição do Estado, o se realiza intensamente no âmbito das Políticas Sociais. No entanto, as particularidades brasileiras dão ao neoliberalismo um tom diferenciado, nos termos de Netto: *“Não há, aqui, um Welfare State a destruir; a efetividade dos direitos sociais é residual, não há “gorduras” nos gastos sociais num país com os indicadores sociais que temos [...]”* (1996: 104).

Outras transformações indicam mudanças na relação entre o Estado e a sociedade. O apelo à solidariedade e a articulação entre o fortalecimento de iniciativas da “sociedade civil” em detrimento da intervenção estatal, favorecendo a desresponsabilização do Estado, sobretudo, como já afirmamos, com relação às políticas sociais. Neste sentido a programática neoliberal precisa ser adaptada:

[...] ele deve travestir-se, mascarar-se com uma retórica não de individualismo, mas de “solidariedade”, não de rentabilidade, mas de “competência”, não de redução de coberturas, mas de “justiça”. E por mais que suas práticas estejam dirigidas à “desregulação” e à “flexibilização”, seu escamoteado neoliberalismo também deve ser matizado [...] (idem, ibidem).

Alguns segmentos da Sociedade civil passaram a se organizar em torno de valores solidaristas e em iniciativas ‘sociais’ que incluíam desde ações religiosas até os grandes grupos empresariais e suas iniciativas de “responsabilidade social”.

Em síntese, a “flexibilização” do capitalismo tardio, levando a “classe-dos-que-vivem-do-trabalho” à defensiva e penalizando duramente a esmagadora maioria da sociedade, não resolveu nenhum dos

problemas fundamentais postos pela ordem do capital. (NETTO, 1996: 102).

Desta forma a defesa de uma reforma do Estado⁸ ganhou força, a partir de um processo satanização do Estado, tomado como o “grande culpado” pelos problemas da nação, sobretudo, em decorrência de sua inabilidade de gestão, emerge a alegação de que um novo modelo de Estado precisa ser desenvolvido.

Existia a concepção de uma crise do Estado no Brasil, que precisaria ser urgentemente alterado a fim de adquirir um perfil gerencialista, mais adequado às demandas contemporâneas. O caráter interventor do Estado e suas ações no campo social são qualificadas como excessivas, limitadoras do desenvolvimento da nação e dos cidadãos.

O principal argumento dos defensores da reforma do Estado – a crise fiscal, sustentava-se numa abordagem equivocada, ou seja, não era uma ‘crise fiscal’ que precisava ser combatida, mas sim o que a originou – o endividamento do Estado, promovido pela estatização da dívida externa privada no início da década de 1980. (BENJAMIM, 1998).

Behring (2003) identifica que o conservadorismo político permaneceu nos processos ‘reformistas’ colocados em marcha, no entanto, apresenta também as suas novas formas de legitimidade, que se sustentavam através de: formas modernas de clientelismo - ou neocorporativismo; da mobilização do voluntariado para o solidarismo; da larga utilização dos aparatos midiáticos e na difusão dos *axiomas da “nova modernidade”*. Behring (idem) também nos apresenta a existência de uma tímida modernização pela ponta, que, no entanto, foi insuficiente para alçar quaisquer possibilidades de ascensão social dos trabalhadores, já que ocorreu lado a lado de um intenso desemprego, que, por sua vez restringia as possibilidades de consumo dos trabalhadores. (2003: 21).

⁸ Behring (2003) qualifica os processos ocorridos no Brasil, a partir do Governo de Collor de Melo, a autora se empenha em demonstrar as particularidades das transformações no Brasil a partir dos anos 1990, largamente utilizadas como justificativa para a “reforma do Estado”, processo será concretizado nos governos FHC, como veremos no próximo item.

Um aspecto importante da análise da autora é a abordagem da natureza do Estado: “[...] *espaço de síntese das relações sociais, sob a hegemonia do capital, o que implica uma diretiva de classe, mas incorporando demandas dos trabalhadores expressadas no processo de luta de classes.*” (idem: 22). Desta sustentação analítica emerge a reflexão fundamental da obra de Behring: o processo que os ideólogos neoliberais nomearam como **Reforma⁹ do Estado**, é na verdade um processo de **contra-reforma do Estado**, assim posta:

Esta caracterização relaciona-se ao abandono das possibilidades de ruptura com a heteronomia e de uma redemocratização política e econômica inclusiva dos trabalhadores e da maioria da população brasileira nos anos 1990. E vincula-se, ainda, a recusa de caracterizar como reforma processos regressivos. (Idem, *Ibidem*)

Neste sentido, fica claro que se trata de “[...] uma *apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista*”, que, contraditoriamente, subordinada a um pragmatismo intensamente burocrático buscou retirar a ideologia presente na perspectiva reformista, desvinculando-a de sua histórica construção no campo da esquerda, portando uma pretensa neutralidade. Estas interlocuções são importantes para demarcar a diferença ideológica presente na incorporação do termo contra-reforma, uma vez que concordamos com Behring ao afirmar que o uso indiscriminado da categoria reforma, reforça o empenho de seus ideólogos em sustentar que qualquer mudança seja identificada como “Reforma”, sem se importar com o sentido, com as conseqüências sociais e com a direção sociopolítica que este processo possa indicar. (*Ibidem*: 128).

Trataremos inicialmente da análise de como o processo conhecido como “Reforma do Estado brasileiro” determinou a política de educação, ou seja, buscaremos identificar como a “reforma do Estado” possibilitou uma intensa abertura na legislação educacional, criando as condições institucionais e os mecanismos necessários à operacionalização da concepção da educação

⁹ Behring nos explica que o termo reforma ganha sentido no debate do movimento operário socialista e apoiada em Nogueira (1998) esclarece que este termo é um patrimônio da esquerda. Tal observação fundamenta a tese de ressemantificação do termo presente na análise da autora, ou seja, os ideólogos da “Reforma do Estado” para nomear o processo regressivo – no que se refere aos direitos sociais, e anti-nacionalista – no que se refere à soberania nacional. (*Apud* BEHRING, 2003).

como bem público¹⁰, o possibilitou a ampliação de sua exploração mercantilista, sobretudo no campo do ensino superior.

O quadro desenhado a partir dos anos 1990 apresentou a mercantilização da educação no Brasil, iniciada a partir de 1964 com a instauração da ditadura militar¹¹. Sendo que, naquele período emergiram a perspectiva de educação operacional e instrumentalista, funcional aos projetos de modernização, desenvolvimento e integração intercapitalista da ditadura. (MARTINS, 1980).

Conforme Netto (1998), pode-se afirmar que a “lógica empresarial” no ensino superior emergiu no Brasil sob a ditadura militar, pois, além do deslocamento de recursos em outras áreas de investimentos públicos, possibilitou que a educação superior e outras políticas sociais estivessem *abertas* aos investidores de capitais privados, configurando o que o autor denominou de *grande negócio*.

Os governos militares adotaram uma política diferenciada em relação aos espaços educacionais, articulando-os a medidas que garantissem a integração do sistema de ensino ao “modelo econômico” em trânsito para a modernização do país em plena consonância com os interesses internacionais, especialmente americanos, direcionado para um processo de desnacionalização no campo educacional, como exemplifica o convênio MEC/USAID, cujo objetivo era implantar o modelo educacional estadunidense no Brasil ¹².

¹⁰ A concepção de educação como bem público, possibilita que instituições públicas e privadas ofereçam serviços educacionais à população, para Pereira, neste contexto: “Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos: naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição público/privado.” (2007: 10)

¹¹ Nos marcos de cada projeto de governo e do processo de reforma do Estado, efetivado desde 1995, é que a reformulação da educação superior está inscrita, realizando um movimento de continuidades e novidades em relação à reformulação da educação superior conduzida pelo regime burguês-militar instaurado no Brasil em 1964. (LIMA, 2005: 20)

¹² MEC/USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação - MEC - e United States Agency for International Development - USAID. De acordo com Martins (1980: 54-76) de 1964 a 1968 foram estabelecidos vários convênios entre o MEC e a USAID. Os educadores americanos da USAID se inspiravam nos teóricos da economia da educação, nesta perspectiva o ensino superior era uma variável importante para o desenvolvimento econômico, sendo considerado uma fonte de formação de recursos humanos para o incremento das atividades industriais.

A proposta de reforma universitária estava voltada para educação técnica, favorecendo a maior produtividade ao menor custo do sistema educacional, desenvolvendo uma proposta de modernização que primava pela instrumentalização do ensino superior para o desenvolvimento econômico do país.

Se nos anos de 1960 havia uma ‘parceria’ entre os organismos educacionais do país periférico – Brasil – e o do país central – EUA, hoje temos as determinações das políticas ‘educacionais’ efetivamente colocadas pelos organismos internacionais financeiros, ou seja, as orientações para a política de educação partem *exclusivamente* da orientação econômica, o que pode ser identificado nos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Mundial (BM). A incorporação destas orientações internacionais ocorre em função da articulação existente entre estes interesses e aqueles expressos na agenda governamental, ou seja, o Brasil não introduz as determinações internacionais aleatoriamente, na verdade ocorre uma convergência de interesses emanados das elites nacionais e da orientação macrossocietária dos organismos internacionais na dinâmica do capitalismo monopolista. Conforme análise de Lima:

Um marco dos debates sobre a educação, no início da década de 90, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* foi organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, em Jomtien – Tailândia.

O seu lema, “educação para todos”, articula-se à conjuntura política e econômica que marca o início da década. Esta articulação pode ser identificada a partir dos seguintes eixos analíticos: a) os organismos internacionais do capital necessitam desenvolver políticas de alívio das tensões sociais causadas pela crise do endividamento dos países periféricos e pela execução dos ajustes estruturais impostos ao longo da década (perda) de 1980 e, b) as políticas focalizadas no “alívio da pobreza” estarão articuladas com a necessidade de “governabilidade”, ou seja, da conjugação de segurança e estabilidade econômica para pagamento das dívidas e simultaneamente para a ampliação de áreas para os investidores internacionais. Assim, as reformulações propostas pelos organismos internacionais não se constituem um fim em si mesmas.

Elas fazem parte de uma ampla estratégia burguesa de enfrentamento da crise estrutural do capitalismo e, em última instância, da própria necessidade da (re) produção capitalista. (2005: 106)

Identificamos uma relação entre o que foi elaborado e realizado na política de educação a partir dos anos de 1960 e o aprofundamento destas determinações a partir dos anos de 1990, sendo que:

A reformulação da educação superior na década de 1990 está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do papel do Estado na periferia do capitalismo, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital. (LIMA, 2005: 129).

Entendemos que a disseminação de cursos de graduação em Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) está relacionada aos processos macrossocietários que forjam os elementos fundantes desta expansão, às propostas de reforma do Estado, disseminadas a partir dos anos de 1990, à reforma universitária nelas contida e à nova regulamentação da Educação no país, expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e numa série de textos legais, projetos e programas.

Observa-se que, diferente da reforma universitária de 1968 – regida por uma única Lei – a nº 5.540/68 – a atual reforma acontece de forma fragmentada, que ainda assim, alterou a lógica organizativa dos sistemas público e privado de educação. (CARVALHO, 2006).

Estes elementos possuem em sua base as determinações políticas e econômicas que os organismos internacionais expressam nos documentos que norteiam a concepção e as formas de efetivação de uma política educacional para “países em desenvolvimento”.

Estes documentos expressam a lógica do capitalismo global e não deixam dúvidas sobre o lugar do Brasil no sistema-mundo¹³: a periferia, a lógica da prevalência do ganho econômico alcançou, de forma avassaladora, a

¹³ Benjamin assim define sistema-mundo: “A história da modernidade é a história da formação, pela primeira vez, de um sistema-mundo. Nos últimos quinhentos anos, os antigos subsistemas humanos, que existiram em relativo isolamento durante milênios, foram unificados em um novo sistema muito mais amplo. Essa unificação foi feita por meio da incorporação de áreas e povos ao controle e influência do antigo subsistema europeu. O transbordamento da história européia em história mundial fez com que o mundo inteiro ingressasse em um estado de crise permanente, que dura até hoje.” (BENJAMIN, 2004, s/n)

prestação de serviços de ensino, minando possibilidades de construção de propostas educacionais nestes espaços.

Nossa abordagem inicial deixa claro que as transformações ocorridas na sociedade brasileira estão condicionadas aos interesses representados nas esferas governamentais, não sendo demais afirmar que estes são, hegemonicamente, expressão dos interesses do grande capital associado.

1.2. Recrudescimento neoliberal: o Governo FHC (1995-2002).

A década de 1990 foi marcante para a ampliação do ensino superior privado, crescimento este, intimamente relacionado à aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB já citada, que, por sua vez possui inteira articulação aos determinantes da “reforma do Estado” proposta e realizada no Governo FHC.

Para consolidar a “Reforma do Estado”, que previa uma reestruturação do Estado e das relações entre público e privado, FHC criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo ministro foi, Bresser Pereira, responsável pelo texto do Plano de Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento que apresenta os fundamentos e conceitos que balizaram a “reforma do Estado” e que, por conseguinte, aprofundaram a incorporação do neoliberalismo no país.

Para Boito (1999) foi inaugurada uma lógica privatista, que emerge das diretrizes dos organismos internacionais: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), com a contribuição particular do Governo Fernando Henrique Cardoso, bem como de sujeitos institucionais, sujeitos sociais e políticos - que defendem interesses pessoais e que, detendo cargos políticos, expressavam e realizavam íntima relação entre o público e o privado. A privatização dos serviços públicos abre espaço para a atuação do setor privado na gestão de serviços, constituindo o que o autor nomeia como *nova burguesia de serviços*,

um setor que explora serviços de saúde, de educação e de previdência privada. Para Boito, “[...] *O crescimento da nova burguesia de serviços é um subproduto necessário da redução dos gastos e dos direitos sociais.*” (1999: 67).

A perspectiva privatista está inteiramente vinculada às concepções que fundamentaram a proposta de “reforma do Estado”, conforme podemos identificar na elaboração de seu principal ideólogo e mentor – Luiz Carlos Bresser-Pereira, a educação pode ser *publicizada*¹⁴ e controlada pela administração pública gerencial, especialmente pelo controle social, já que é identificada como uma das atividades não-exclusivas do Estado na perspectiva de reforma do Estado idealizada por Bresser Pereira:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (BRESSER PEREIRA, 1995: 25).

Este é o arranjo que determina os impactos da Reforma do Estado nas políticas sociais: a possibilidade dos chamados serviços não-exclusivos do Estado ser realizados por ‘terceiros’. A chamada publicização de “serviços

¹⁴ No Plano Diretor da reforma do Estado, Bresser Pereira utilizou várias expressões, cunhando-as com significados peculiares aos preceitos da reforma do Estado, entre os termos citados acima, a publicização é o processo que implica na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta, ou seja, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal, para Bresser Pereira estes termos a diferem da privatização.

educacionais”, incentiva o aumento das parcerias entre Estado e instituições privadas de ensino. Nesta lógica, estas entidades de direito privado, podem celebrar um contrato de gestão com as estâncias governamentais e assim estarem aptas também participarem do orçamento do Estado. (MONTAÑO, 2002: 216-222).

O governo FHC foi marcado pelos cortes de verbas para a área social, pela manutenção das altas taxas de juros e por uma agressiva política de privatização, sendo que este último aspecto estava plenamente vinculado às perspectivas administrativas abertas pela “reforma do Estado”, a começar pela denominação cunhada pelos ideólogos do governo: *administração pública gerencial*. Obviamente, este *Estado gerencial* privilegiava o Estado como *promotor e regulador* do desenvolvimento sem, no entanto, ter a exclusividade na produção e prestação de serviços. A longa citação extraída do documento “**Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**”, é esclarecedora quanto à concepção de Estado, suas atribuições e as expectativas com relação ao processo denominado *publicização*.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem

ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (MARE, 1995: 12-13)

De acordo com a proposta do Estado Gerencial, tais possibilidades não significavam privatização daquelas atividades (as não-exclusivas), mas sim de sua *publicização* que, nos termos de Bresser, seria a transferência de atividades estatais para o setor público não-estatal, afirmando que no capitalismo contemporâneo existe uma terceira forma de propriedade: a *pública não-estatal*. O ex-ministro frisa esta questão para afirmar que atividades como a educação não podem ser *executadas* exclusivamente pelo Estado. (BRESSER PEREIRA, 1998). Nesta perspectiva é preciso fomentar a participação e o crescimento do empresariado, como analisado por Lima:

A “governança”, para além da ação política de um governo, significa a capacidade reguladora que articula a esfera estatal e a esfera privada (base de fundamentação do conceito de “público não estatal”) em âmbito nacional e internacional. Na atualidade é fundamental a construção de uma agenda que busque a reforma das funções e do tamanho do Estado e da relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil para garantir a “governança”. Uma reforma que tenha como centralidade a ampliação da esfera denominada de “pública não-estatal”, ou seja, a ampliação dos mecanismos de parceria para que o Estado possa dividir responsabilidades e ações com o setor privado. (LIMA, 2005: 119)

Identificamos aqui um aspecto fundamental do neoliberalismo que, nos termos de Anderson (1995), caracteriza-se pelo “[...] o *ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.*” (1995: 09). No entanto observamos que, de fato, o Estado neoliberal é regulador, nos fundamentando em Lima (2002), podemos afirmar que nesta perspectiva o Estado deve ser capaz de fornecer um reordenamento político e jurídico que favoreça o envolvimento da sociedade

civil na solução dos problemas e também o “ambiente de negócios”, a privatização de setores estratégicos, *estimulando e expandindo o setor privado*.

Estas orientações e encaminhamentos neoliberais estavam fundamentadas na crença de que o Estado era “gigante” e “ineficiente”, caracterizando o Estado como a origem de todos os “males” e “desventuras” da sociedade, em favor do endeusamento do mercado, sem levar em consideração que, justamente, o funcionamento autônomo deste mesmo mercado foi responsável por grande parte das “mazelas sociais” existentes no país. Tais fatos acabam por indicar uma “quase-crucificação” do Estado, dando-lhe uma direção cada vez mais voltada aos interesses do grande capital e das classes dominantes, o que minava sua capacidade de conceber, executar e gerir políticas públicas. (MONTAÑO, 2002: 216-222). Netto também analisou tal processo:

As linhas gerais de reestruturação em curso são conhecidas não há por que reiterá-las aqui: pesada transferência do patrimônio público-estatal para o grande capital pela via da privatização; drenagem de recursos privados e públicos para o capital parasitário-financeiro através das políticas de ajuste (financeira e tributária) – o que, especialmente nos Estados periféricos e semi-periféricos, conduz a uma verdadeira quebra do poder estatal para financiar o enfrentamento da “questão social” (donde, por exemplo, a refilantropização da assistência); diminuição do poder do Estado como regulador das relações capital-trabalho, pela via da flexibilização; apequenamento do papel econômico-indutor dos Estados periféricos e semi-periféricos, seja pelo novo papel desempenhado pelas instâncias supra-nacionais do grande capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial); enfim, amesquinamento da função desses Estados e fiadores de padrões de crescimento decididos “desde dentro”, pela via da desregulamentação (também sob comando do grande capital, mediante organismos supra-nacionais como a Organização Mundial do Comércio). Em resumidas contas, a reestruturação do Estado em curso pode ser sinalizada como a hipertrofia da sua função de garantidor da acumulação capitalista simultaneamente à sua atrofia como legitimador desta; na medida em que o fundamento desta reestruturação é a concepção que um único regulador societal legítimo e eficiente é o mercado, o que vem emergindo da reestruturação em curso é um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. (2004: 71-72).

A opção neoliberal do Estado brasileiro também estava expressa nas reformas educacionais que, na verdade, eram elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais. Para Lima (2005) estas reformas

eram expressões das condicionalidades - impostas no processo de ajuste estrutural aos países periféricos - e objetivavam: primeiro, a configuração de um novo projeto de sociabilidade burguesa que naturalizasse o processo de mercantilização da totalidade da vida social e, segundo, a viabilização do movimento mais amplo do capital em crise em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, a partir da perversa lógica de empresariamento da educação. (LIMA, 2005: 89)

O Estado, naquela perspectiva, transforma-se, de fato – numa organização com atribuições gerenciais, o que o descaracteriza como mediador na realização de direitos sociais, através de políticas e serviços sociais. Em vez disso, ocorria a defesa e a difusão da “inclusão pelo consumo” - acesso aos serviços mediante pagamento - processo assim descrito pelo ideólogo da reforma do Estado:

[...] A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente. Cidadãos talvez mais individualistas porque mais conscientes dos seus direitos individuais, mas também mais solidários, embora isto possa parecer contraditório, porque mais aptos à ação coletiva e, portanto mais dispostos a se organizar em instituições de interesse público ou de proteção de interesses diretos do próprio grupo. (BRESSER PEREIRA, 1998:36-7)

Percebemos que a concepção de cidadania de Bresser Pereira é restrita à uma visão liberal, ou melhor, neoliberal, uma vez que privilegia uma perspectiva individualista e proativa, num sentido bem peculiar para o termo – a reunião (organização) de *coletivos de cidadãos* voltados à instituições de interesse público, ou, nos termos do autor, preocupados com a *proteção de interesses diretos do próprio grupo*. Numa clara referência ao ‘modelo’ norte-americano marcado pela auto-satisfação das demandas dos cidadãos através de iniciativas extra-estatais¹⁵.

¹⁵ Encontramos no site “www.rh.com.br” a caracterização do que chamamos de ‘modelo’ americano: “Inspirado no modelo norte americano da chamada “**Filantropia Empresarial**” e preconizado pelo GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, este conceito tem levado as empresas a profissionalizar sua atuação passando de um estágio de ações inestruturadas e assistemáticas para um modelo estruturado e sistemático, associando visão e

Estes elementos vão ao encontro da idéia de um “capitalismo humanizado”, que buscava restaurar as *solidariedades danificadas*, o que ocorre “[...] *articulando a solidariedade social com o individualismo. Nesse sentido, a reconstrução de solidariedades sociais significa uma articulação entre as responsabilidades pessoal e social.*” (LIMA, 2004: 24-25).

Chauí (1999) nos alerta que o pressuposto ideológico desta “reforma do Estado” é o mercado, considerado como portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República, argumento que justifica a passagem de direito a serviço num amplo rol de serviços públicos. Nos termos da autora:

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado. (CHAUÍ, 1999: sp).

Iamamoto reforça esta argumentação, identificando que é neste processo que o direito social adquire outra natureza: é a sua transformação em produto, serviço, demonstrando como a “mercantilização universal” – já analisada por Marx - ocorre na sociedade capitalista madura, ou seja, é o desenvolvimento pleno da célula básica deste modo de produção – a mercadoria. (IAMAMOTO, 2000: 45).

Ora, percebemos que toda a argumentação e fundamentação teórica, ideológica e política da “reforma do Estado” coloca em xeque a própria definição de universidade que, conforme apresenta Chauí (1999), desde o século XIII é uma “instituição social”, o que significa que realiza uma prática social dotada de reconhecimento público, da legitimidade de suas atribuições e de uma autonomia que lhe é peculiar.

A longa citação abaixo apresenta uma síntese comparativa entre instituição e organização, explicitando os desdobramentos da passagem de caracterização da Universidade de *instituição* para *organização*:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUÍ, 1999: SP).

Ainda citando Chauí (1999b), a reforma universitária, intimamente articulada aos preceitos da “reforma do Estado”, exprime adesão à concepção de *sociedade administrada* (de acordo com a denominação cunhada pela Escola de *Frankfurt*). A prática administrativa é típica do modo de produção capitalista, visto que:

[...] as exigências da acumulação e da reprodução capital, fragmenta todas as esferas e dimensões da vida social, desarticulando-as e voltando a articulá-las por meio da administração. Essa rearticulação transforma uma instituição social em uma *organização*, isto é, em uma entidade administrada, cujo sucesso e eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho. (CHAUÍ, 1999b: 119).

Assim, a universidade é tomada como alvo de investimentos dos quais se espera retorno financeiro e produtivo. Se esta lógica causa efeitos danosos nas instituições públicas, com o seu histórico de lutas e produção de conhecimento, nas IPES tais direcionamentos intensificam a lógica de comercialização de serviços educacionais, no seu sentido unicamente financeiro.

Naquele contexto, e, até os dias atuais, foram valorizadas as indicações de organismos internacionais com relação à estruturação de um sistema de ensino superior capaz de atender às 'demandas' por qualificação, que na perspectiva dos organismos financeiros e outros como a Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, era definida como a urgência em adequar a mão-de-obra nacional às exigências de desenvolvimento global. Assim, legitimando as teses de desenvolvimento do Brasil no âmbito de uma economia 'globalizada' foi difundida a necessidade de ampliação do ensino superior no país.

Contudo, de acordo com os determinantes da reforma administrativa do Estado, era também fundamental o enxugamento nos gastos públicos, com especial destaque na educação superior, tratado como investimento supérfluo, uma vez que atendia aos estudantes da 'elite' deixando de atender a grande demanda de jovens trabalhadores e/ou filhos das classes subalternas. O quadro abaixo informa os percentuais dos cortes na educação no primeiro governo FHC:

Tabela 01
Cortes orçamentários na política de educação - de 1995 a 1998

Educação de crianças de 0 a 6 anos	17,74%
Ensino Fundamental	15,28%
Ensino Superior	28,7%
Ensino Supletivo	82,17%

Fonte: Netto, 1999a.

Entretanto, cabe ressaltar que o aumento de receita do Estado, no mesmo período, foi de 82%, ainda assim, a opção política do governo FHC foi de inviabilização da política de Seguridade Social proposta na Carta de 1988, articulada a diminuição dos investimentos sociais do Estado em função das apropriações indevidas de recursos desta natureza descaracterizados como *gastos sociais* e "realocados" em outras iniciativas, principalmente, a serviço da dívida externa: entre 1995 e 1998 os gastos com a dívida aumentaram em 122%. (NETTO, 1999a)

Estes dados demonstram como foram articuladas as demandas por educação, os preceitos da “reforma do Estado” e ímpeto investidor dos empresários “cientes” de seu “papel social” e sedentos por explorar este filão do mercado de serviços: a educação superior.

Neste contexto o discurso presidencial de ausência de recursos para investimento em educação e, por outro lado a extensiva necessidade de ampliação de vagas em ensino superior posta pelo mercado e pelas indicações internacionais deram os contornos para o verdadeiro florescimento deste mercado educacional. Desta forma, o Estado criou mecanismos para atender às “demandas societárias”, na verdade, demandas empresariais e garantir o oferecimento de uma ampla rede de ensino superior aos menores custos, ou seja, abrindo-a à mercantilização.

Outros dados orçamentários referentes à política de Educação no governo FHC exemplificam o significado da contra-reforma do Estado, das propostas daquele governo e sua direção política.

Tabela 02
Valores autorizados x percentuais aplicados na política de Educação

Ano	Valores autorizados	percentuais aplicados
1995	14.010.293.873	22,23%
1996	12.252.383.350	86,18%
1997	12.220.174.739	55,33%

Fonte: Netto, 1999a.

O quadro abaixo informa o crescimento quantitativo do ensino superior privado no Brasil logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e até o último ano do segundo mandato do governo FHC:

Tabela 03
Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil

Território / Período	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Var. 1997/2002
Brasil	900	973	1097	1180	1391	1637	81,89%
Pública	211	209	192	176	183	195	-7,58%
Privada	689	764	905	1004	1208	1442	109,29%

Fonte: Silva e Júnior (2004)

A LDB evidenciou o estímulo ao crescimento do setor privado de ensino superior, um elemento ilustrativo desta questão é a diversidade das possibilidades organizacionais das instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores). Com esta variedade, as possibilidades de investimento em ensino superior ficaram abertas aos diversos perfis empresariais, ou seja, possibilitou, desde a criação de cursos isolados nas áreas de licenciaturas e ciências sociais e humanas, com baixo custo de manutenção, portanto até universidades com ênfase em cursos tecnológicos e na área de saúde, mais dispendiosos, porém com assegurado mercado consumidor.

A LDB aprofunda a aceitabilidade da existência de instituições educacionais com fins lucrativos, o que é evidenciado nos anos seguintes pela franca expansão deste mercado, em especial no ensino superior. Entre os elementos, que fundamentam esta afirmação destacamos: o artigo 53 que, tratando da autonomia das universidades, assegurou-lhes a possibilidade de: “[...] criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino.” (Brasil, 1996). Tal autonomia é também assegurada aos centros universitários, com a diferença que estes não foram autorizados a criar cursos fora de sua sede.

O próximo quadro informa o aproveitamento das vagas oferecidas, ou seja, a ocupação das vagas:, no primeiro ano após a aprovação da LDB até o último ano do governo FHC.

Tabela 04
Relação ingressos/Vagas oferecidas

1997	1998	1999	2000	2001	2002
------	------	------	------	------	------

Brasil	0,82	0,84	0,80	0,70	0,74	0,70
Públicas	0,94	0,95	1,00	0,90	0,95	0,90
Privadas	0,78	0,80	0,80	0,70	0,69	0,60

Fonte: Silva e Júnior (2004)

Com base nestas informações podemos identificar que a ocupação das vagas ofertadas no ensino superior manteve uma queda no período FHC, com especial destaque para a diminuição contínua na ocupação de vagas no ensino superior privado, até chegar a proporção de ocupação de 6 vagas a cada 10 nacionalmente oferecidas em 2002.

A política educacional de FHC e o favorecimento ao fortalecimento de empreendimentos privados no ensino superior pode ser compreendida na síntese apresentada por Elio Gaspari em artigo publicado em 2001:

Em sete anos, o governo estimulou, até com financiamentos do BNDES, um inchaço dessa rede inferior de ensino. No varejo, elas iludem os alunos. No atacado, engordam as estatísticas do triunfalismo oficial. Um triunfalismo que se dedica a sucatear as universidades públicas e desmoralizar seus professores. Num procedimento inédito na história nacional, o governo associou-se às superstições produtivistas para tentar convencer os outros de que as universidades públicas são ocupadas por alunos privilegiados e mestres desocupados. Conseguiram fazer da Estácio de Sá a maior universidade do país. (Gaspari, 2001).

Os últimos meses do Governo FHC indicaram os primeiros rumos do Governo Lula, a definição da equipe de transição e as primeiras ações do presidente eleito não deixaram dúvidas que o governo de Lula apresentaria muitos aspectos continuístas em relação ao Governo FHC.

1.3. O aprofundamento da política neoliberal e seus determinantes na política educacional – o Governo Lula (2003 - ...).

O Governo Lula inicia-se sob a esperança de transformação emanada de amplos setores sociais que confiaram nas propostas do petista e

asseguram a vitória nas eleições. Contudo, ainda no período eleitoral, a direção político-social do governo aparecia delineada na Carta ao Povo Brasileiro, que afirmava: “[A] *Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país*”. A direção do governo privilegiava a defesa do cumprimento dos compromissos financeiros como podemos verificar neste trecho do documento citado:

A questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio. Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores.

Vamos preservar o superávit primário **o quanto for necessário** para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar seus compromissos.¹⁶

Apoiada em Fernandes¹⁷, Lima¹⁸ (2004) que a questão não está na distinção entre burguesia nacional – agente do nacionalismo econômico; e burguesia internacional - agente direta do imperialismo; para o autor “[...] *o problema não é que existam duas burguesias, mas uma hegemonia burguesa duplamente composta.*” (FERNANDES, 1975: 146 *apud* LIMA, 2004: 27).

As ações do petista em diversas áreas de atuação estatal explicitam o compromisso com a estabilidade financeira como principal elemento norteador

¹⁶ Grifos meus para indicar a generalidade que a expressão o “quanto for necessário” possibilitou a manutenção daquela estratégia nos anos que sucederam esta declaração do então candidato, sem que, uma vez presidente, abandonasse o discurso de superação da desigualdade, da pobreza, etc. As definições da equipe e da direção da política econômica - voltadas para a preservação do superávit – imprimem coerência ao que foi apontado em 2002, pois na perspectiva deste governo: ainda é necessário...

¹⁷ Os autores que trabalhamos se sustentam na análise Florestan Fernandes, como Lima (2004; 2005a; 2005b); Bering (2003) e Pereira (2007). Assim Incorporamos vários elementos analíticos da produção do autor, sobretudo pela concepção do autor sobre a educação, conforme apresenta Lima (2005a): “Os eixos centrais da obra de Florestan Fernandes sobre a educação escolar podem ser identificados na defesa (i) de um sistema nacional de educação laica financiado, implementado e coordenado pelo Estado; (ii) da alocação de verbas públicas, exclusivamente, para a educação pública; (iii) da democratização do acesso a todos os níveis de educação e, (iv) do papel fundamental da educação na ruptura com o capitalismo dependente.” (LIMA, 2005: 300)

¹⁸ A autora afirma que ocorreu uma *social-democratização do PT*, num processo de burocratização do partido e ocupação de cargos no governo, utilizando mecanismos das alianças, acordos inter-partidários etc. A autora, recorre à citação de Fernandes para explicar as estratégias da burguesia, tão em voga nos dias atuais: “[...] *incorporar um setor mais amplo da vanguarda operária e das burocracias sindicais ou partidárias do proletariado às classes médias, para convertê-los em burgueses e em cavaleiros andantes da democracia burguesa.*” (FERNANDES, 2000: 82 *apud* LIMA, 2004: 27).

das ações do governo Lula da Silva. Outro analista assim aborda a chamada do PT ao governo federal:

[...] somente lunáticos poderiam imaginar que a retórica esquerdista exibida pelo PT durante anos e anos (num andamento infantilista que variou do “trabalhador vota em trabalhador” ao “não ao pagamento da dívida externa”) teria vigência. E somente delirantes poderiam vislumbrar passos no sentido de um projeto socialista qualquer – até porque, quando mencionado, o *socialismo petista*, do ponto de vista de formulações oficiais, jamais ultrapassou vagas elucubrações anticapitalistas. O que se colocava como problema imediato e efetivo era articular um arco de forças políticas e sociais que, amarrando interesses diferentes, assegurasse o enfrentamento com os beneficiários da orientação macroeconômica da era FHC (ou seja, com os segmentos parasitário-financeiro); problema de difícil solução, na medida em que supunha o exercício da *hegemonia* do PT sobre o conjunto de aliados. Ora, como exercer a hegemonia no governo sem tê-la conquistado na sociedade, apenas à base de uma vitória eleitoral, ainda que grandiosa? E mais: hegemonia de que sujeitos coletivos, dada a consciente tergiversação ideológica expressa no mote “Lulinha paz e amor”? (NETTO, 2004: 11)

Com relação à educação superior o enxugamento orçamentário em 20% (diferença entre os orçamentos de 2003 e 2000), dá a dimensão da prioridade cambial em detrimento de investimentos na educação pública. (LEHER, 2004, *sn*).

As primeiras análises sobre o Governo Lula já indicavam os vários aspectos de manutenção das linhas gerais que nortearam o governo FHC, expressando um fio de continuidade, que Fernandes (*apud* IANNI, 2004) já havia esclarecido, analisando as políticas universitárias de outros tempos. O autor nos indica que, no Brasil, ocorria mais do que mera afinidade entre as orientações dos organismos internacionais e as ações efetivamente realizadas com relação ao ensino superior no país:

O padrão brasileiro de escola superior nunca deitou raízes em concepções, processos ou valores educacionais que foram vitais para a revolução do mundo moderno, na Europa ou nos Estados Unidos. Ao contrário, ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais

arcaicos com interesses estamentais ou de classes, que só poderiam ter algum sentido dinâmico no contexto histórico da formação do capitalismo dependente no Brasil. Não só estava montado para servir às relações de dependência; dava suporte a uma orientação tipicamente conservadora que esvaziava a contribuição das escolas superiores para a transplantação cultural de significado histórico mais ou menos perturbador. Em conseqüência, operava como uma sorte de agente mecânico de transferência cultural, restringindo as inovações ao âmbito do pensamento abstrato, da falsa erudição e das racionalizações compensatórias, que movimentam verbalmente os símbolos do “progresso cultural”. (FERNANDES *apud* IANNI, 2004: 296-297)

Leher (2004), apoiado em Florestan Fernandes, esclarece que na verdade estas orientações também expressam expectativas de frações da elite nacional que não se incomodam em consolidar a inserção subalterna e dependente do país na economia-mundo. Para o autor (*idem*) a direção das contra-reformas do Governo Lula mantêm este sentido - a inserção capitalista dependente na economia-mundo.

Porém, como vimos com Lima (2004), o governo Lula realizou um aprofundamento da agenda neoliberal o que pode ser identificado, na política nacional de educação, e na ‘inovação’ do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁹, uma das ações que institucionaliza determinações da proposta de contra-reforma universitária e amplia as possibilidades de custeio de cursos superiores em IPES; na iniciativa da universidade aberta do Brasil; no recente Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI) e pela regulamentação e na ampliação da Educação à Distância (EaD).

O PROUNI faz parte das estratégias que são utilizadas sob a égide de popularização do ensino superior e ampliação de vagas, oferecendo renúncia fiscal além de custear bolsas de estudos para alunos pobres nas instituições privadas, como resposta ao baixo índice de jovens entre 18 e 24 anos que

¹⁹ Instituído pela Lei nº 11.096/05 que também regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Esta lei define a concessão de bolsas integrais – em IPES, com ou sem fins lucrativos - a brasileiros não portadores de diplomas de curso superior, a partir dos seguintes critérios: bolsas integrais para alunos cuja renda per capita familiar seja de no máximo 1 ½ salário mínimo e bolsas de 25% a 50% do valor das mensalidades para alunos cuja renda per capita familiar seja de no máximo 3 salários mínimos. (BRASIL, 2004)

freqüentam o ensino superior e às pressões das organizações associativas do ensino privado. (CARVALHO, 2006).

Assim, o PROUNI representa a principal iniciativa governamental, sob a égide da justiça social, para atender aos estudantes pobres, o que é explicado pelos seus critérios de elegibilidade: renda *per capita* familiar e a realização dos estudos em níveis fundamental e médio em escolas públicas ou privadas (somente para os que as freqüentaram na condição de bolsistas). São previstas ações afirmativas, como as cotas étnicas e a inclusão de portadores de necessidades especiais.

Estas características do programa encontram eco em instâncias organizativas da sociedade civil, sobretudo pelo apelo popular e pela estratégia de massificação do ensino superior. Contudo:

A perspectiva de mudança da política pública, em contradição à nova lógica das finanças públicas, reside na expansão em curso do segmento federal de ensino superior (universidades, campis e quadro docente e funcional), combinada às ações afirmativas direcionadas à população estudantil oriunda da escola pública e aos grupos étnicos historicamente desfavorecidos. No momento, estas medidas ainda são bastante incipientes e insuficientes para reverter esse quadro perverso. (CARVALHO, 2006: 996).

Diante disso, a ausência de ações que garantam possibilidades de freqüência dos alunos as IES e o término conclusão do curso qualifica o PROUNI como “[...] *uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do Banco Mundial, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público*”.(CARVALHO, 2006:994).

Fica claro, que o PROUNI - a partir da trajetória de ajustes que o projeto inicial sofreu - é inadequado para atender – quantitativa e qualitativamente – o público apontado como prioritário, visto que o número de bolsas sofreu diversos cortes ao longo do processo de negociação na Câmara dos Deputados atrelado ao fato de que as IPES que oferecem as bolsas estudantis

estão longe de serem caracterizadas como Universidades. Abaixo a argumentação de Leher:

Na primeira versão do Prouni o MEC afirmou que todas as instituições privadas deveriam ceder 20% do total de vagas na forma de bolsas integrais para fazerem jus às isenções tributárias do Programa. Este percentual, conforme o MEC, seria uma justa contrapartida aos recursos públicos envolvidos no Programa. Isso corresponderia, inicialmente, a 400 mil bolsas integrais. Os empresários reagiram e o governo cedeu, baixando para 10%, depois, no parlamento, o *lobbie* privado exigiu – e a base governista aquiesceu – a redução para 8,5 %, sendo admitidas bolsas parciais de 50% e 25%. Assim, quando estiver em plena vigência, meta a ser alcançada daqui a três anos, o ProUni não passará de 180 mil bolsas, sendo metade composta de bolsas parciais (como os 50% e os 75% restantes serão custados pelos alunos de baixa renda?! Da versão original à MP, o custo relativo de cada vaga foi multiplicado por 3! (LEHER, 2004, sn).

Contudo a realização de um curso superior numa IPES e todas as limitações formativas que isto significa mantém a perspectiva de acesso ao ensino superior público e de qualidade como uma questão em aberto:

Considerando-se sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida. Ademais, a gratuidade integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, os quais necessitam de assistência estudantil que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer. (CARVALHO, 2006: 995)

Em síntese, no lapso histórico que vai dos tempos ditatoriais até as últimas ações do Governo Lula da Silva podemos identificar que a fonte inspiradora das políticas educacionais do Brasil está em documentos, orientações e determinações de poderosas instituições internacionais, sejam financeiras (Banco Mundial), sejam blocos econômicos (Organização Mundial do Comércio - OMC e Associação Área de Livre Comércio das Américas -

ALCA) que determinam que a política educacional deva atender as exigências do mercado.

É importante compreender o processo que informa as propostas de reforma universitária e sua relação com a formação de assistentes sociais, uma vez que a priorização do mercado e a venda de serviços educacionais, tomadas como eixos exclusivos para criação e manutenção de cursos superiores coloca em xeque as possibilidades de uma formação crítica e de articulação com grupos populares, seja no âmbito da pesquisa, seja da extensão, até por que estas dimensões da formação podem ficar restritas a poucas unidades educacionais criando uma clara diferenciação entre “centros de excelência” e “unidades de formação técnica” – estas últimas ‘não precisariam’ investir em pesquisa, nem realizar extensão uma vez que seus objetivos seriam a formação de ‘técnicos’ para atividades muito específicas e sem maiores complexificações; aqui a tônica é de ‘transmissão’ de conhecimento e não de sua produção.

No campo da educação o aprofundamento deste processo, pode ser identificado nas tendências privatistas e nas propostas de gestão de IPES, que privilegiam a concepção de *professores-empresendedores* e na *comercialização* de serviços educacionais, como, por exemplo, a extensão universitária e na linguagem comercial utilizada na vinculação publicitária dos *produtos educacionais* e na divulgação de resultados destas organizações.

No governo Lula a compreensão da educação como “bem público” permanece e avança, conforme nos esclarece Rodrigues:

O governo entende a educação superior e o conhecimento como elementos fundamentais para o processo produtivo e, portanto, para transformação do país numa economia competitiva. Em última instância, tal compreensão concorre diretamente para os interesses da burguesia industrial mais preocupada na incorporação do conhecimento como insumo produtivo, do que com o lucro auferido da venda de educação-mercadoria.

A solução incompleta, esboçado pelo Executivo, para essa contradição é o estabelecimento da educação superior como um “bem público”, isto é, uma mercadoria especial, cuja produção, distribuição e venda precisa ser controlada, tal qual medicamentos psicotrópicos, mesmo que para isso confronte os interesses imediatos dos defensores da livre iniciativa

na educação. Ora, nesse sentido, a proposta governamental vai de encontro à liberdade mercantil propugnada pela burguesia de serviços educacionais, mesmo que essa tenha sido levada a propor a criação de uma agência reguladora independente. (RODRIGUES, 2006: 14)

Estas características ficam claras quando observamos as peças publicitárias com ênfase em descontos, ‘trocas’ de tarifas - comprovadamente pagas numa instituição - como garantia de desconto numa outra, isenção da taxa inscrição nos vestibulares ou a garantia do não-pagamento de matrícula se o aluno fizer opção por trocar de IPES; identificação de qualidade a partir muito mais da infra-estrutura física e/ou a localização do que a qualificação e titulação do corpo docente, das atividades extraclasse, treinamento profissional, atividades culturais, entre outros.

Assim, a convicção de que educação superior possa ser o elemento garantidor de ascensão social e, sobretudo, de empregabilidade, aparece articulada ao discurso do individualismo e da exclusiva auto-responsabilização dos sujeitos por seu progresso pessoal, ou seja, cada um deve investir na sua qualificação para o trabalho²⁰.

No governo Lula foi possibilitada a abertura dos capitais das instituições Privadas nas bolsas de valores, em última instância esta medida inviabiliza o controle do percentual de capital externo nas instituições de ensino no Brasil.

A problematização desta medida apresenta a complexidade do aprofundamento neoliberal empreendido pelo governo Lula, especialmente, no tocante à educação superior. Se por um lado, aqueles que historicamente fazem parte do sistema público de ensino superior vêm com razoável desconfiança a abertura de capitais; por outro, aqueles que trabalham em instituições diretamente envolvidas nestas novas “oportunidades” de negócios as vêem como um processo inevitável num “mundo globalizado”.

²⁰ Os professores não escapam a esta realidade dos trabalhadores. Conforme indica Figueiredo: “[...] o discurso da inadequação da mão de obra do trabalhador brasileiro e do professor reedita o sentido da teoria do capital humano na atual fase do desenvolvimento do capitalismo. Cumpre o papel ideológico de responsabilizar a população pelo atraso econômico do país, que melhorará na medida que cada um faça a sua parte e invista em sua própria formação.” (FIGUEIREDO, 2006: 51).

Vejamos alguns depoimentos que constam da matéria “Nós do Capital” realizada por Douglas Vieira. Para o reitor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Nival Nunes de Almeida: "*O interesse do capital estrangeiro é buscar lucros maiores em um mundo globalizado.*" (apud, Vieira, 2008, sp.). O reitor também afirma que esta "[...] *Idéia que encontra espaço para crescer diante da atual crise de financiamento das instituições de ensino superior no país e de uma demanda cada vez menor nos centros acadêmicos europeus e norte-americanos.*" (idem, ibidem)

Uma avaliação distinta deste processo é apresentada por gestor que convive com grupos internacionais - o reitor da Anhembi Morumbi, Gabriel Mário Rodrigues que defende: "*As universidades privadas são autônomas e reguladas pelo MEC.*" (idem, ibidem)

Ou seja, as instituições são autônomas para, entre outras decisões, definir investimentos. No entanto, quando trata da responsabilização pela qualidade do ensino oferecido²¹, que não é, exatamente, a maior preocupação nas IPES, a autonomia das instituições pode ‘flexibilizada’, uma vez que há o entendimento de que é a regulamentação do MEC é o que a assegura ou não a qualidade dos cursos oferecidos nas IPES: "*Independentemente de quem seja o dono, brasileiro ou estrangeiro, a qualidade acadêmica será sempre regulada pelo Ministério.*" (idem, ibidem)

Outra gestora considera a entrada do capital estrangeiro um elemento importante para assegurar a qualidade dos serviços educacionais. Para Lucy Aparecida de Sousa - presidente da Associação dos Analistas e Profissionais de Investimento do Mercado de Capitais de São Paulo (Apimec SP). "*Uma empresa que pretende abrir capital, ou negociar com grupos internacionais,*

²¹ Num outro contexto, em 2001, o artigo de Elio Gaspari, baseado na entrevista realizada pelo repórter Antonio Gois, nos apresentou algumas considerações de um reitor de IPES acerca da educação. As palavras do Sr. João Uchôa Cavalcanti Neto (reitor da Universidade Estácio de Sá) valem uma transcrição: "1) "As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada. É uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora." 2) "Estou interessado no Brasil? Não. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá... uma instituição que quer dar o melhor ensino possível às pessoas." 3) "Se você chega ao Nordeste, em certas regiões, tem um menino trabalhando com 12 anos... aí vem o cara com a educação e diz que ele tem que ir para o colégio. Não tem que ir para o colégio, não. Ele pode não ir e estar muito bem." (GASPARI, 2001, sp).

precisa de uma gestão mais profissionalizada e transparente. E isso é um avanço positivo para o setor." (idem, ibidem).

Já para o professor Formiga da Unb, a questão de abertura ao capital internacional relaciona-se com a ausência de qualidade que a educação nacional apresenta, neste sentido, afirma que "*Já que o país não consegue fazer uma revolução em sua educação superior [...]*"; a vinda de *instituições paradigmáticas*, teria um efeito positivo na superação do "*[...] conservadorismo arcaico que domina o ambiente universitário brasileiro [...]*." (idem, ibidem).

Para o estudioso é este conservadorismo que "*[...] delimita a falta de qualidade em todos os níveis de formação, excetuando a educação tecnológica e a pós-graduação.*" (idem, ibidem). Finalmente, destacamos a análise do Prof. Formiga sobre a irreversibilidade e a convicção do estudioso de que trata-se de um processo dotado de assepsia ideológica.

Conhecimento e negócios não têm ideologia, têm interesses. Os mais espertos sabem disso. Os exemplos vindos do continente asiático são ilustrativos: Japão, China e, agora, a Índia querem mais e mais conhecimento, sem olhar a cor, sem verificar a origem, sem nenhuma restrição. [...] o conhecimento e a aprendizagem são bens comuns de toda a comunidade européia. Não há perda de tempo para se saber de onde vem o capital. A preocupação é como alcançar os níveis de conhecimento dos alunos escandinavos, onde está a melhor qualidade de aprendizagem e o melhor acesso ao conhecimento. (idem, ibidem).

Além da abertura ao capital estrangeiro o ensino superior expressa outra particularidade brasileira – a grande inserção dos empresários da educação nos espaços políticos representativos, em especial na câmara dos deputados.

Em levantamento inédito a Agência Repórter Social trouxe a público dados sobre a vinculação de um grupo de deputados federais que possuem, de diversas formas vinculações com instituições e/ou com a política educacional. A amplitude da "lista" é identificada pelos elaboradores da reportagem: "*Embora teoricamente numerosa, avaliam seus integrantes, a bancada da educação é desarticulada e tem em si interesses conflitantes.*"

Apesar da heterogeneidade da "Bancada da Educação", o levantamento lança luz sobre diversos aspectos que compõem o debate e as decisões sobre

a política educacional. Como, por exemplo, e participação e/ou propriedade das IPES e os financiamentos das campanhas dos parlamentares²².

Na bancada dos donos de instituições de ensino, a proporção entre os partidos é alterada. O PCdoB aparece com um parlamentar, mas quem domina nesse campo é o PFL, com 5 dos 10 deputados. Entre os que receberam doações de instituições de ensino privado destacam-se também deputados de oposição ao governo Lula – sendo algumas faculdades doadoras de propriedade dos próprios parlamentares.

O poder e a articulação com a política e os espaços decisórios são evidenciados pelo levantamento. Tal aspecto atrelado à perseguição incansável por lucros - por parte dos empresários da educação, as inúmeras possibilidades abertas pela atuação do Estado brasileiro, tanto que se refere à (des)regulamentação do ensino superior postas pela legislação referente à área; quanto ao financiamento, articuladas ao desejo de um amplo segmento por aquisição de novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho através da qualificação profissional são elementos que nos auxiliam a compreender a grandiosa expansão do ensino superior nas IPES nos últimos anos, em especial, a partir de 2003.

Com relação ao Serviço Social, Pinto (2007:15) problematiza os riscos que a contra-reforma da educação impõe à área que, como se vê, apresenta desafios ao projeto de formação profissional também nas instituições públicas de ensino superior.

A ameaça materializada na contra-reforma da educação superior viabiliza a descaracterização propedêutica de nossa formação, dicotomiza os tempos e conteúdos da formação porque num ciclo se conhecerá o pensamento produzido pela humanidade; noutra e somente para quem for “forte” e vencer a disputa (ou seja, para bem poucos) ter-se-á o conhecimento técnico-operativo especializado; aos vocacionados para a pesquisa, o pleno conhecimento científico nas pós-graduações. Os fundamentos da contra-reforma da educação descaracterizam a concepção de interseção teórico-investigativa-operativa que norteia o projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros. (2007:15).

²² Vide anexo 04.

Como vimos a política educacional apresenta especificidades, são estas especificidades que pretendemos analisar no próximo capítulo no qual trataremos de algumas particularidades do processo de mercantilização do ensino superior na área do Serviço Social e no estado de Minas Gerais, particularmente, na Zona da Mata mineira.

Capítulo II - A expansão do ensino de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais - Expressão da tendência privatizante e da interiorização do ensino superior

2.1. Aspectos da expansão do ensino de Serviço Social na IPES – A realidade brasileira e mineira.

O crescimento do ensino de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais, particularmente na Zona da Mata, acompanha a dinâmica expansionista apresentada em todo o país.

Pereira et al (2008) apresenta dados nacionais sobre a expansão do ensino superior privado na área de Serviço Social, a autora compilou os dados de criação de cursos de Serviço Social no Brasil, a partir de 2003, organizando a apresentação por regiões do país:

Tabela 05
Cursos de Serviço Social distribuídos de acordo com a natureza jurídica e localização geográfica no Brasil a partir de 2003

Localização geográfica	Cursos públicos	%	Cursos privados	%
Centro-oeste	0	0,0	10	6,7
Nordeste	01	8,4	22	14,9
Norte	04	33,3	13	8,8
Sudeste	04	33,3	148	52,0
Sul	03	25	26	17,6
TOTAL	12	100,0	148	100,0

Fonte: Pereira; Coelho & Azevedo. (2008)

Simões (2007) procedeu a um levantamento de dados sobre a criação de cursos de Serviço Social (públicos e privados) no Brasil, utilizando-se das informações do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) do MEC e apresentou os seguintes dados sobre a região sudeste do Brasil:

Tabela 06
Cursos Públicos e Privados, na região sudeste do Brasil e o período histórico de criação²³

Períodos	Privados	Públicos
1930 - 1945	1	4
1946 - 1963	10	1
1964 - 1979	13	5
1980 - 1994	7	0
1995 - 2008	76	6
Total	106	16
TOTAL	123	

Fonte: Simões (2007: 11)

Observa-se que a partir de 1946 houve uma predominância de maior abertura de cursos de Serviço Social em IPES, é patente também que dois períodos históricos apresentam maior destaque nesta ampliação: 1964-1979 – evidenciando a influência da direção política e econômica dos governos autoritários no país, ou seja, a proporção de 2,6 cursos criados em IPES para cada curso aberto em instituições públicas, é explicada pelo favorecimento dos governos ditatoriais ao grande capital²⁴.

²³ Adaptada da Tabela 2 Cursos Públicos e Privados, segundo a região de localização no Brasil e o período histórico de criação, apresentada por Simões (2007) no – CATÁLOGO- CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL, realizado através do Laboratório de Dados Sociais – Lab 10 da ESS da UFRJ.

²⁴ Uma análise sobre a FMU, mas com características generalizantes inegáveis encontra-se em Martins (1980).

O segundo período de destaque está representado pelo intervalo 1995-2005, no qual encontramos a proporção de 12,66 cursos criados em IPES para cada curso aberto em instituições públicas de ensino superior. Estes anos foram marcados pela intensificação da opção neoliberal pelos governos brasileiros, por se tratar do período que abrange o recorte temporal destacado nesta pesquisa, nos deteremos um pouco mais nos processos que compõem o quadro desta análise.

Simões apresenta a análise sobre os dados que destacamos da seguinte forma:

A região sudeste concentrou, em todas as épocas, o maior percentual de cursos de Serviço Social, seguido, até os anos 1946-1963 pela região nordeste. Após esta data, é a região sul quem passa a ter a segunda posição. A liderança da região sudeste se dá, basicamente, pela grande quantidade de cursos privados criados em todas os períodos. Na década 1995-2005, ratificando este modelo de curso na região, o número de cursos privados correspondeu a 34% de todos os cursos até então existentes. Já os cursos públicos desta região foram criados basicamente em três momentos: anos 1930-1945, 1964-1979 e 1995-2005. (SIMÕES, 2007: 10)

Esta ampliação está em plena consonância com as políticas dos organismos financeiros e políticos internacionais, conforme identifica Lima (2005):

Este discurso sobre a ampliação do acesso à educação é apresentado como um elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Este discurso omite: a) um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; b) uma concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior, e c) uma concepção de que esta “expansão/democratização” deverá ser efetivada através da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior.

2.2. Particularidades de Minas Gerais no processo de mercantilização do Ensino superior

"Minas, são muitas. Porém, poucos são aqueles que conhecem as mil faces das Gerais."
Guimarães Rosa.

O Estado de Minas Gerais está no sudeste do Brasil, possui 853 municípios, faz divisa com os estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Bahia. Possui área de 588.383,6 km² - 7% do território nacional. É o 2º Estado mais populoso do país, 19.850,1 habitantes – 10,6% da população do Brasil. (MINAS GERAIS, 2008, sp).

O desbravamento na região que hoje compreende o estado de Minas Gerais se iniciou no século XVI, por meio do trabalho dos bandeirantes, em busca de ouro e pedras preciosas. Em 1709, foi criada a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro, que, em 1720, foi desmembrada em São Paulo e Minas Gerais.

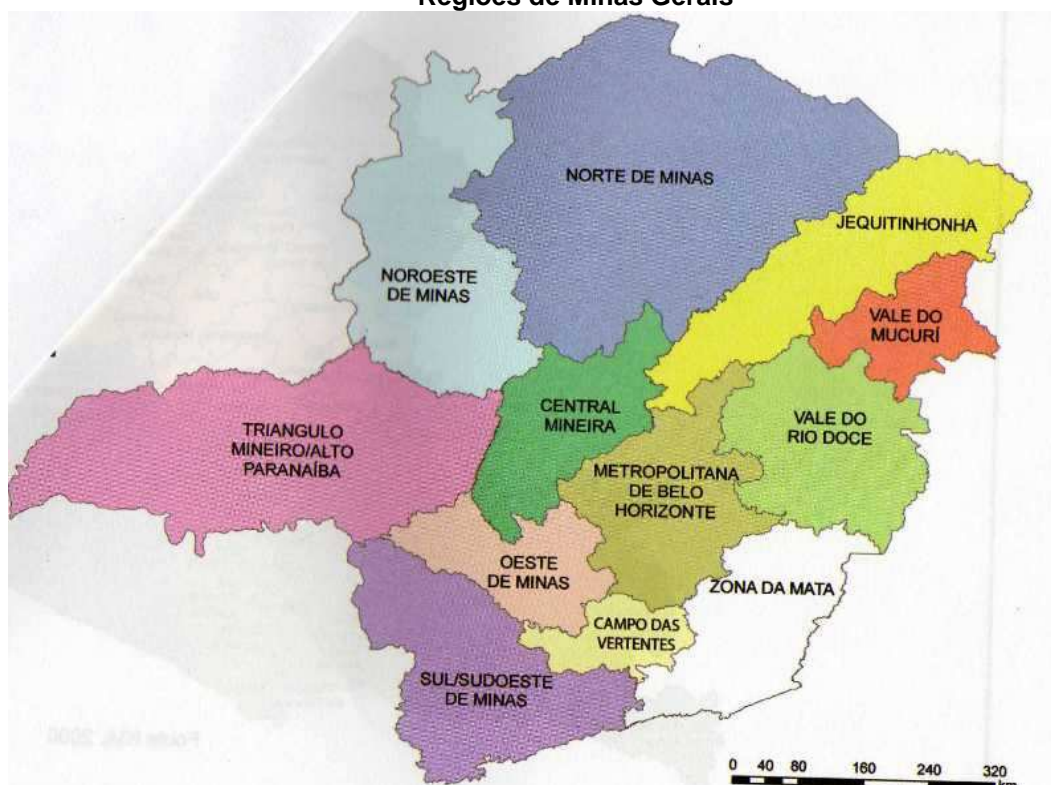
No início do século XVIII, a região tornou-se um importante centro econômico da colônia, com rápido povoamento. No entanto, a produção de ouro começou a cair por volta de 1750, levando a Metrópole – Portugal - a criar formas cada vez mais rígidas de arrecadação de impostos, o que resultou no mais conhecido movimento político e histórico de Minas Gerais – A Inconfidência Mineira. (MINAS GERAIS, 2008, sp).

O Estado possui grande diversidade sócio-econômica e cultural, a preocupação com as desigualdades regionais existentes em Minas Gerais está expressa na Constituição do Estado²⁵.

Abaixo o mapa da divisão física do estado com destaque para região da Zona da Mata que será objeto de análise mais à frente.

²⁵ "Art. 41 – O Estado articulará regionalmente a ação administrativa, com o objetivo de: [...] II - contribuir para a redução das desigualdades regionais, mediante execução articulada de planos, programas e projetos regionais e setoriais dirigidos ao desenvolvimento global das coletividades do mesmo complexo geoeconômico e social; III – assistir os Municípios de escassas condições de propulsão socioeconômica situados na região, para que se integrem no processo de desenvolvimento." (*apud Scavazza, 2008:02*).

Figura 01
Regiões de Minas Gerais



Fonte: Rocha (2008)

As diferenças econômicas podem ser identificadas na composição do Produto Interno Bruto (PIB) do estado, vejamos:

[...] quase a metade (45,63%) do PIB mineiro em 1999 é proveniente da região Central. A segunda colocação pertence à região Sul, com 12,88% do PIB total do Estado. Em seguida, encontram-se a região da Mata, com 8,47% do PIB do Estado, e as regiões do Rio Doce e Triângulo, ambas com 7,98% (embora o PIB do Rio Doce, em valores absolutos, seja maior). As regiões Centro-Oeste, Norte e Alto Paranaíba participam com 4,94%, 4,73% e 3,54% do PIB estadual, respectivamente. As menores contribuições para o PIB do Estado são das regiões do Jequitinhonha/Mucuri, que é de 1,96%, e Noroeste, de 1,89%. (SCAVAZZA, 2008:05).

No entanto, as desigualdades sociais não podem ser medidas por este índice, entre outros fatores, a concentração de renda, típica da sociedade brasileira é reproduzida em Minas Gerais. Assim, a Zona da Mata, por exemplo, que possui o 3º maior PIB do estado, é, também uma das regiões

com pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁶; neste quesito a região fica a frente apenas das regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Norte de Minas.

2.2.2. Aspectos da expansão do ensino superior em IPES em Minas Gerais.

Conforme já afirmamos são multifacetados os determinantes para a ampliação do ensino superior privado no Brasil, sobretudo na última década. Minas Gerais não destoa da realidade nacional e também apresenta um crescimento gigantesco das instituições privadas de ensino superior (IPES). Os dados a seguir expressam esta realidade:

Tabela 07
Número de Instituições de Ensino Superior

		IES – Públicas	IES – Privadas
1990	Brasil	222	696
	Minas Gerais	-	-
1995	Brasil	210	684
	Minas Gerais	27	105
2002	Brasil	195	1442
	Minas Gerais	17	202
2006	Brasil	248	2.022
	Minas Gerais	32	287

Fonte: Cadastro Nacional do Ensino Superior (INEP/MEC, 2007).

²⁶ “O conceito e a metodologia básica de cálculo do IDH foram introduzidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (1998). O objetivo do desenvolvimento deve ser a criação de um ambiente propício para as pessoas terem uma vida longa, saudável e criativa. O IDH apresenta três dimensões básicas: índice de longevidade: vida longa e saudável; índice de educação: acesso ao conhecimento; índice de renda: padrão de vida decente.” (ROCHA, 2008: 40).

Identificamos que do início da década de 1990 até a aprovação da LDB – intervalo de 1990-1995 – o crescimento do número de instituições manteve-se em regressão, no entanto, no intervalo seguinte – de 1995-2002 –, que contempla o período pós-LDB e a maior parte do Governo FHC percebemos a grandiosa expansão do ensino superior privado e a manutenção da regressão das instituições públicas, já no intervalo seguinte – 2002 -2006 – período do governo Lula, identificamos uma ampliação das instituições públicas, e manutenção do ritmo vertiginoso de expansão do ensino superior privado.

É inegável o impacto econômico gerado a partir a criação e funcionamento dos cursos oferecidos pelas IPES. A demanda por formação profissional, ou, de acordo o debate posto pelos organismos internacionais: demanda por *qualificação profissional*, não explica, isoladamente, a complexidade dos processos que determinam a ampliação do setor de serviços²⁷, e particularmente, a ampliação dos serviços educacionais aí incluídos.

Em Minas Gerais²⁸, como em todo território nacional, as determinações internacionais, mediadas pela intervenção do Estado brasileiro, propiciam a criação de um vasto campo de investimentos. No caso de Minas Gerais, os serviços educacionais irão compor uma estratégia de retomada do crescimento econômico e ampliação de investimentos para o setor de serviços. O que pode ser comprovado por sua enorme expansão²⁹.

²⁷ De acordo com Silva e Júnior (2004) as características do setor de serviços são: intangibilidade do produto, impossibilidade de estocá-lo e existência de contato direto entre produtores e consumidores.

²⁸ Minas Gerais, possuindo uma área de 588.384 km², ocupa 6,9% do território brasileiro e 63,5% da Região Sudeste, possui maior número de municípios do País: 853, além da enorme diversidade climática, geográfica (com variedade de tipos de relevo) e de cobertura vegetal; obviamente, possui grande a diversidade cultural, o que expressa, inclusiva, a riqueza do Estado neste quesito. Assim, é certo afirmar: “Minas são muitas”. (MINAS GERAIS, 2009). Disponível em: <https://www.mg.gov.br/portalmg/do/home?op=insertForm>. Acesso em 10 de janeiro de 2009

²⁹ Em reportagem acerca da expansão do ensino privado, a jornalista Cristiana Andrade, na matéria intitulada “Indústria do conhecimento”, publicada no jornal Estado de Minas, demonstra com dados o crescimento das universidades privadas no Estado, e nos chama a atenção para o fato de que, em Minas Gerais, o crescimento das faculdades particulares girava em torno de 96%, em apenas 12 anos. (apud: LOPES, 2006: 117).

Além disso, as peculiaridades do Estado indicam que a ampliação do ensino superior, não só encontra sustentação política para sua realização como também possui diversos políticos nas entidades mantenedores de instituições de ensino, apenas para exemplificar, temos os “Andrada³⁰” na diretoria da UNIPAC, instituição responsável por 18 cursos de Serviço Social (de um total de 56 no estado de Minas Gerais³¹).

Existem outras instituições com esta característica - vinculação de diretores às instâncias de representação e poder político na região - assim é importante considerarmos como a dimensão política se constitui como esteio fundamental para cristalizar a identidade regional, que para (DULCI, 1999:195), *“Trata-se de um conjunto de imagens que compõem uma espécie de subcultura política, consistente com traços de um suposto ‘caráter regional’.”*

De acordo com o autor as elites têm papel fundamental na disseminação desta simbologia uma vez que; *“Esta representação foi construída e reproduzida sob diversas formas ao longo do tempo, expressando-se no discurso das elites por sucessivas gerações.”* (idem, ibidem). Seguindo esta abordagem temos os traços que, segundo Dulci (1999) sintetizam os elementos básicos da *subcultura política mineira*:

³⁰ Os “Andrada” constitui um grupo político tradicional de Minas Gerais, a família – cujo espaço político situa-se na cidade de Barbacena - *Campo das Vertentes*. Em matéria do Jornal “O Tempo” temos a indicação do poder político da família: “Além do prefeito de Barbacena, Martim Andrada (PSDB), a família mantém no poder dois irmãos. Lafayette Andrada (PSDB) é deputado estadual, enquanto Antônio Carlos Andrada (PSDB), ex-deputado estadual, é conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, indicado pelo governador Aécio Neves (PSDB). O pai deles, José Bonifácio de Andrada, é o atual advogado geral do Estado. Também na política, está Bonifácio Andrada, deputado federal (PSDB), que é irmão do advogado geral e tio dos três mais jovens que, apesar de novos, exercem a atividade reforçada por gerações.” (Mota, 2009). A tradição da família na política regional e nacional está vinculada à história da república no país, em outra reportagem, agora do jornal “Estado de Minas” encontramos informações do histórico familiar na política do país: “[...] a política está nos genes do prefeito Martim, filho do deputado federal Bonifácio Andrada, neto do também deputado federal e líder do governo do presidente Ernesto Geisel (1974-79), de mesmo nome, e bisneto do embaixador José Bonifácio, um dos articuladores da Revolução de 1930. Todos são descendentes de José Bonifácio de Andrada e Silva, paulista de Santos, considerado o Patriarca da Independência.” (BEGHINI, 2009). Naquela eleição os “Andrada” foram derrotados pela “Bias Fortes” – Danuza.

³¹ Este número foi apresentado em matéria do informativo Conexão Geraes (editado pelo CRESS 6ª Região). No entanto, não conseguimos detalhes desta informação no site do INEP, assim, trabalhamos nos quadros informativos apresentados neste trabalho com os dados encontrados pelas consultas realizadas até 2007. OS dados levantados pelo Setor de Orientação e Fiscalização do CRESS/MG são os seguintes: 56 escolas de Serviço Social presenciais e 280 pólos de ensino não presenciais. (CRESS, 2008)

- a) apego à tradição, o senso de continuidade;
- b) a valorização da ordem, da estabilidade, a prudência nas iniciativas;
- c) o senso de naturalidade, configurando uma visão evolucionista da sociedade e da história;
- d) o centrismo, a aversão aos extremos, ao radicalismo, a busca do meio-termo, da solução moderada;
- e) o realismo, o pragmatismo, a adaptabilidade às circunstâncias, associados à capacidade de transação, de acomodação de interesses;
- f) a perspicácia, a habilidade, a paciência, como meios de alcançar objetivos políticos a menor custo. (DULCI, 1999, p.195)

Em Minas Gerais está a sede do grupo Pitágoras, o primeiro grupo educacional do Brasil a ter um sócio internacional, o grupo Apollo, cuja origem é norte-americana e possui negócios nos EUA, China e Brasil, em 2004, possuía 200.000 alunos e movimentava US\$ 1,3 bilhões anualmente (McCowan, 2004). O proprietário da rede – Walfrido dos Mares Guia - assim apresenta sua proposta expansionista:

“Vamos dar uma escala a um modelo pedagógico e empresarial que permitirá levar uma formação cultural forte e, ao mesmo tempo, profissionalizante à população, principalmente para cidades do interior de Minas, onde há carência de profissionais especializados e sem precisarmos tirar os candidatos de perto de sua família”, garante o novo ministro dos Esportes. Com isso o faturamento do Pitágoras deve passar dos atuais R\$ 75 milhões para 400 milhões em 2010. (Estado de Minas,29/07/2001 *apud*: LOPES, 2006: 117).

Em sua tese sobre “A mediação do Estado na fronteira público-privado no processo de interiorização do Ensino Superior Privado na Zona da Mata Mineira: O caso FAMINAS, em Muriaé-MG”, Lopes (2006) nos traz diversas informações que nos permite afirmar que o Sr. Walfrido dos Mares Guia é uma figura exemplar do processo de ampliação do ensino superior privado em Minas Gerais e, também, das imbricadas relações entre os investidores e investimentos dos “serviços” educacionais e a ocupação de espaços e cargos políticos. A trajetória do de Walfrido apresenta detalhes desta situação: O seu Sistema Pitágoras de Ensino originou-se do curso pré-vestibular Pitágoras

(fundado em 1966), que se tornou a terceira maior rede privada de ensino do País, com oito unidades próprias, 300 escolas parceiras em 25 estados brasileiros, e cinco no Japão.

Com relação a sua trajetória política, foi secretário de Estado da Educação de Minas Gerais durante o segundo governo Hélio Garcia (1991-1994), foi vice-governador na gestão de Eduardo Azeredo, pelo PSDB, de 1995-1998, foi também secretário dos esportes no segundo governo FHC e Em 1998, conquistara uma cadeira na Câmara dos Deputados, pelo PTB, partido ao qual é filiado desde 1994 e cuja primeira-vice-liderança na Câmara ficou sob sua responsabilidade de 1999 a 2000. (idem, ibidem)

Minas Gerais teve nos últimos anos governos com perspectivas afinadas com o governo federal: Hélio Garcia/PMDB (1991-1994); Eduardo Azeredo/PSDB (1995-1998); Itamar Franco/PMDB (1999-2002) e o governador em exercício - Aécio Neves PSDB (2003-2006) – reeleito em 2007 com 73,03 % dos votos válidos, sendo que o último governador, muito embora, seja do PSDB foi um dos principais responsáveis pela esdrúxula coligação PT/PSDB em torno do candidato Márcio Lacerda (PSB) a prefeitura de Belo Horizonte³².

Estes governos expressam a perspectiva neoliberal no estado de Minas Gerais. Para Behring (2003), a partir dos anos 1990 a direção política, social e econômica do país recrudesciu as determinações burguesas, no entanto a autora qualifica este período como *nova ofensiva burguesa*, a opção neoliberal dos últimos governos federais do Brasil, deu o tom em Minas Gerais também.

Grupos empresariais do estado também buscaram participar do dinâmico e crescente mercado do ensino superior, assim, a expansão do ensino superior privado em Minas Gerais ocorre com particularidades –

³² O jornalista Maurício Dias da Carta Capital nos informa a origem destas articulações políticas em sua coluna “Diálogos” do dia 19/09/2008, a nota sob o título “O “Consenso de Beagá” nos apresenta o seguinte: “Tilden Santiago, ex-embaixador brasileiro em Cuba e primeiro petista a se aproximar politicamente do governador Aécio Neves, circula pelo interior de Minas Gerais feliz com a aliança entre PT e PSDB, em Belo Horizonte, apelidada de “Consenso de Beagá”. Filiado agora ao PSB, Tilden encontrou o precursor dessa conciliação mineira. É o padre petista Ronaldo Lopes, prefeito da cidade de Manhumirim, Zona da Mata do estado, eleito em 2004. Candidato à reeleição, o cura repete a dose e, com o mesmo vice tucano, adotou o slogan: “Continuar é preciso.” (DIAS, 2008).

políticas, culturais e econômicas do estado - determinam as características do setor.

A tradição municipalista da política mineira foi fortalecida na última década do século passado. Acompanhando uma dinâmica nacional³³, o estado de Minas Gerais criou 130 municípios entre 1991 e 2001, somados aos 723 municípios existentes: esta expansão emancipatória mantém Minas Gerais como o estado brasileiro com o maior número de municípios. (Wanderley, 2009).

Considerando que os municípios constituem importantes espaços na articulação de laços entre políticos e a população, considerando também a necessidade de criação de todo um aparato administrativo e de serviços públicos, muitas vezes inexistentes antes das emancipações, e, ainda, considerando a lógica descentralizadora inaugurada pela CF 88, identificamos que foram criados muitos espaços, cargos públicos – tanto funcionalismo, quanto cargos eletivos, além da exigência de diversificação na prestação de serviços públicos à população, especialmente com relação às políticas de educação e saúde, e, mais recentemente de Assistência Social.

Em geral, as análises iniciais deste processo apontam para uma piora nos serviços prestados à população e enfatizam o caráter oportunista dos políticos que participaram de iniciativas emancipatórias. Wanderley afirma que muitos consideraram que:

[...] este processo se originaria simplesmente devido à busca dos políticos locais em aumentar os cargos disponíveis para estes, aumentando os gastos com a máquina pública local e não impactando (ou impactando de maneira negativa) os serviços prestados à população. O caráter de ente federativo dado aos municípios agravaria este problema, devido à inevitável implementação, em cada novo município, de complexa estrutura político administrativa. Este processo veio a ser caracterizado, em diversos lugares, como a “indústria” ou a “farra” das emancipações. (2009: 02)

³³ Neste mesmo período (1991-2001) foram criados 1070 novos municípios no Brasil, ampliação interrompida pela emenda constitucional nº 15 de 12/12/1996 . (WANDERLEY, 2009: 03).

Apesar deste tipo de compreensão ser alvo de contestações é evidente a ampliação de possibilidades de implantação de serviços e retalhamento dos espaços de influência política entre os grupos locais. A relação entre esta tendência municipalista de Minas Gerais e a expansão do Serviço Social (tanto no que se refere aos espaços sócio-ocupacionais e, sobretudo, com relação à ampliação de cursos na área oferecidos em IPES) já foi alvo de indicações analíticas de Lamamoto (2007), vejamos:

Outra relação a ser verificada é o possível vínculo com a tradicional política municipalista. Em Minas, o crescimento do ensino privado em Serviço Social é recente e avassalador. [...] Esse crescimento apresenta características peculiares deste Estado. Por exemplo, uma única universidade privada oferece cursos de Serviço Social em 16 municípios distintos de Minas Gerais, cujos mantenedores têm uma ligação tradicional com a política mineira.

Certamente, o espírito empreendedor do empresariado da educação leva-o a investir onde existe demanda: a regulamentação e municipalização da assistência social --, aliada à da saúde -- vêm ampliando a oferta de trabalho nos municípios, o que certamente tem interferências no jogo político local, freqüentemente marcado por características e traços populistas, clientelistas e coronelistas herdados da história política de base municipalista no país. (2007: 442-443).

Ainda não tivemos contato com outros estudos que aprofundem esta constatação, porém, no nosso cotidiano profissional e nos elementos identificados a partir das entrevistas realizadas pudemos observar uma constante tensão entre as bases de fundamentação teórico-metodológica do Serviço Social e a prática e discurso políticos dos alunos nas últimas eleições municipais e em outros momentos de debates acerca da realidade política e institucional dos municípios onde vivem -- todos na Zona da Mata mineira.

É de surpreender a vinculação dos estudantes com grupos políticos que representam os valores mais conservadores e reacionários da tradição política do país. Este é um elemento que precisa de maior aprofundamento analítico, no entanto, é um aspecto importante para problematizarmos a tensão existente entre a realidade em que vivemos e as bases de fundamentação -- teórica e ético-política -- das propostas formativas e interventivas do Serviço Social.

2.2.3. A ampliação de cursos de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais

Observamos que o estado de Minas Gerais também acompanhou esta tendência privatizante do ensino superior, sendo que na área do Serviço Social, esta expansão está vinculada às particularidades do estado, tanto no que se refere à sua tradição política, como nos seus aspectos econômicos.

O tabela abaixo demonstra o gigantesco crescimento de unidades de ensino superior que oferecem o curso de Serviço Social – ao longo do século XX e com evidente destaque para os primeiros anos do século XXI, marcados pelo aprofundamento do neoliberalismo no país, sob a égide do governo petista que assegurou em âmbito nacional e que os grupos políticos e financeiros de Minas Gerais souberam utilizar, aliás, souberam também inovar e criar mecanismos próprios para assegurar os meios para o avanço do ensino superior privado no estado.

Tabela 08
Cursos de Serviço Social em Minas Gerais

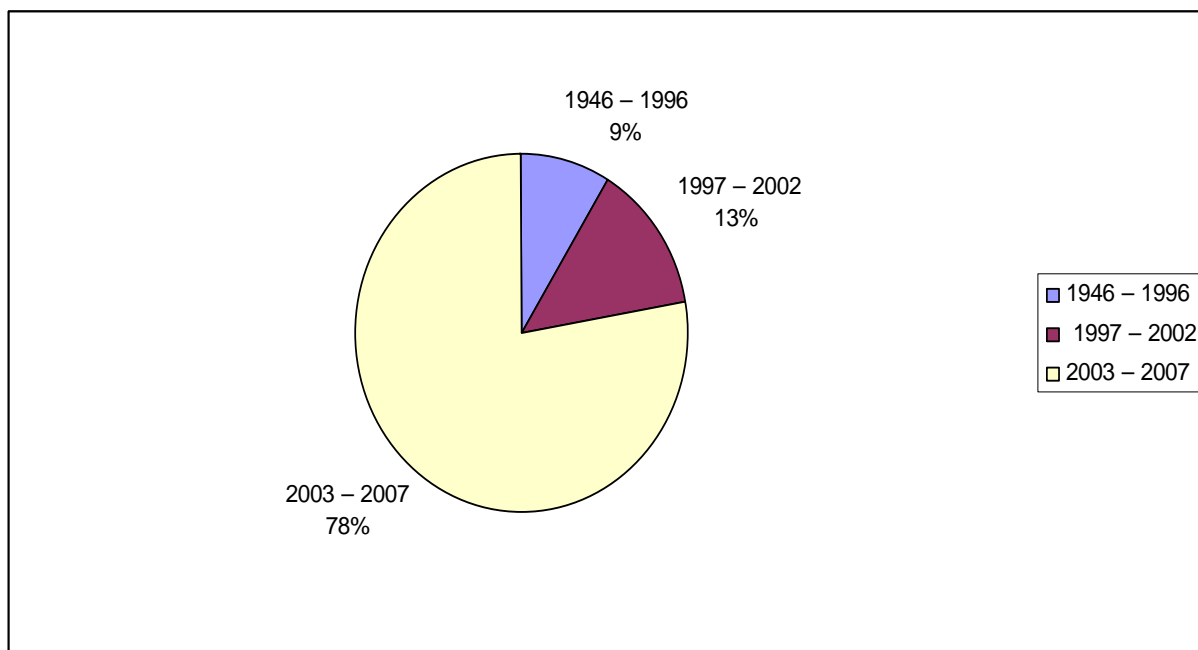
Período ³⁴	Número de UESS		
	Públicas	Privadas	Totais
1946 – 1996	1	5	6
1997 – 2002	-	6	6
2003 – 2007	3	40	43
Total	4	51	55

Fonte: (INEP, 2007).

O gráfico abaixo apresenta o oferecimento de vagas nos cursos de Serviços Social em IPES de acordo com o período em que os cursos começaram a funcionar. Os números são claros ao indicar o grandioso crescimento verificada num período de tempo tão curto (2003-2007) – abertura de 3.162; nos períodos anteriores temos: 1946 – 1996: abertura de 360 e no período de 1997 – 2002: abertura de 540. O gráfico abaixo indica os percentuais:

³⁴ Para os recortes temporais utilizei as seguintes referências: a) 1946 – 1996 - Data de início do funcionamento da primeira Escola de Serviço Social em MG até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; b) - Período que engloba a aprovação da LDB até o primeiro ano do Governo Lula da Silva e c) 2003 – 2007 - Sob o Governo Lula da Silva até julho de 2007. Cabe ressaltar a aprovação da lei estadual 14.949 em 09/01/2004.

Gráfico 01
Vagas nos cursos de Serviço Social oferecidas em IPES em Minas Gerais



Fonte: (INEP, 2007).

A próxima tabela apresenta a distribuição das Unidades de Ensino de acordo com sua organização acadêmica. A princípio o número de cursos oferecidos por Universidade pode chamar a atenção *positivamente*, no entanto é preciso esclarecer que todos os cursos analisados nesta categoria são oferecidos por uma única instituição a UNIPAC, que através de convênios etc oferece cursos em todas as regiões do estado.

Tabela 09
Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de Serviço Social em Minas Gerais de acordo com o tipo de organização acadêmica³⁵

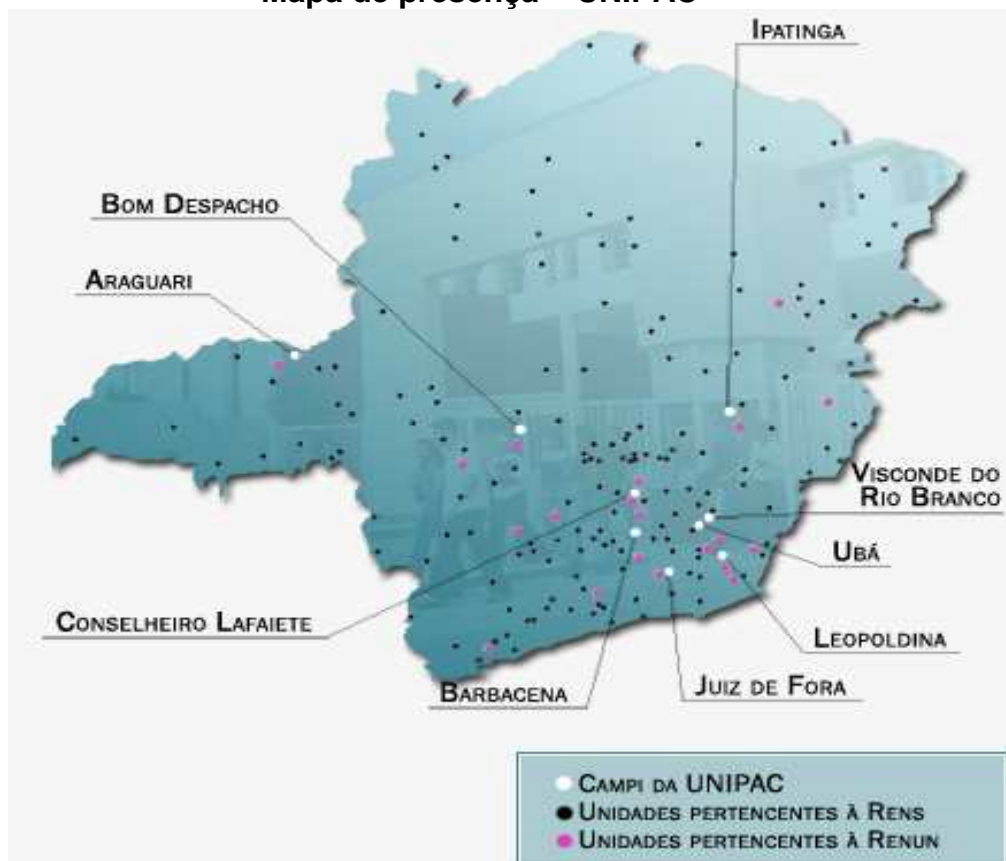
Organização Acadêmica	Quantidade
Centro Universitário	6
Faculdades	12
Faculdades Integradas	2
Instituto Superior ou Escola Superior	3
Universidade	28
Total	51

Fonte: (INEP, 2007).

A presença da UNIPAC no Estado está muitíssimo bem ilustrada pelo “Mapa de Presença” disponível no sítio da instituição na internet.

³⁵ Aqui utilizamos novamente a categorização criada pelo MEC que toma por referência a base legal sobre educação superior no país, são as seguintes categorias: Universidades: São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão; Universidades Especializadas: São instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas; Centros Universitários: São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar; Centros Universitários Especializados: São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar; Faculdades Integradas e Faculdades: São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino; Institutos Superiores ou Escolas Superiores: São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão); Centros de Educação Tecnológica: São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada. (MEC, 2007).

Figura 02
Mapa de presença - UNIPAC



Fonte: UNIPAC, 2007.

São 150 municípios oferecendo vagas em ensino superior, através do RENS e do RENUN³⁶ e dos campi da UNIPAC. A instituição oferece 200 cursos de graduação, e conta também com o Ensino Fundamental, Médio, pós graduação lato sensu, nas diversas áreas do conhecimento e stricto sensu, em Administração, comunicação e Tecnologia, Direito e Educação e Sociedade. (UNIPAC, 2009).

Outra particularidade de Minas Gerais é que, dos 51 cursos existentes no Estado, 12 foram criados amparados na Lei estadual nº 14.949³⁷. Esta lei prevê a possibilidade de criação de cursos através de convênios com

³⁶ Rede dos Núcleos Universitários faz parte da REDFAES, Rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais, que compreende todas as unidades da UNIPAC, com exceção dos Campi universitários. A RENS, por sua vez, é responsável pelas cidades onde existem somente os cursos Normal Superior e Pedagogia.. A RENUN, por sua vez, é responsável pelas cidades onde existem, além dos cursos Normal Superior e Pedagogia, outros cursos superiores de modalidade diferentes. (UNIPAC, 2009)

³⁷ Vide anexo 01.

municípios. Inicialmente voltada para os cursos de Normal Superior e Pedagogia, prevê em seu artigo 1º: “[...] *com vistas ao combate ao analfabetismo e à desnutrição (sic), estabelecendo programas educacionais e atividades pedagógicas vinculados aos cursos superiores cujos conteúdos mantenham afinidade com esses objetivos.*” (MINAS GERAIS, 2004).

Com relação à possibilidade de abertura de outros cursos de graduação, a referida lei abre os precedentes necessários em seu artigo 3º:

Art. 3º - As instituições a que se refere o art. 1º - desta Lei poderão instituir cursos superiores de formação profissional voltados para atividades que possuam expressiva significação para a economia das regiões onde as instituições estão instaladas, por meio da celebração de convênios com os municípios. (MINAS GERAIS, 2004).

A ausência de definição de quais seriam “[...] *atividades que possuam expressiva significação para a economia das regiões onde as instituições estão instaladas [...]*” (idem, ibidem), amplia, significativamente, as áreas de formação profissional a serem exploradas através do oferecimento de cursos superiores, até porque, a implantação de qualquer curso gera dinamização para a economia da região, através das despesas dos alunos com os cursos superiores, que, afora o custeio de mensalidades, movimentam alguns serviços necessários para a frequência aos cursos (transporte, alimentação, hospedagem etc).

A Lei nº 14.949 evidencia a disponibilidade do aparato estatal na regulamentação de ações que assegurem a expansão e interiorização³⁸ do ensino superior privado em Minas Gerais, e, como os dados ilustram o conseqüente o crescimento das Unidades de Ensino em Serviço Social em Instituições Privadas de Ensino Superior neste estado.

Além disso, em Minas Gerais o Conselho Estadual de Educação (CEE) vinha atuando como instituição regulamentadora do sistema estadual de ensino superior, o que significa que era o CEE que autorizava a abertura de cursos e

³⁸ Tomamos aqui a referência utilizada por LOPES (2006): “A expansão do ensino superior é aqui entendida como a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetiva esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas, cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e a criação de escolas no interior dos estados. (DOURADO: 2001,23 apud: LOPES: 2006: 87).

credenciava IPES que faziam parte das antigas fundações estaduais, e que, posteriormente passaram a ser mantidas pela iniciativa privada. Em 2008, o Supremo Tribunal Federal (STF) derrubou o mecanismo que permitia tal vinculação, considerando o dispositivo da Constituição de Minas Gerais inconstitucional. (MEC, 2009).

Desta forma, as IPES de Minas Gerais têm que se submeter à regulação do MEC, conforme determina a LDB, ou seja, o CEE deixa de atuar como órgão regulatório e as instituições autorizadas e/ou credenciadas pelo conselho passam a fazer parte do sistema federal de ensino superior, mediante submissão à supervisão do MEC (idem, ibidem).

A seguir apresentamos os dados sobre a categoria administrativa ou natureza jurídica das instituições- definidas pelo MEC como pública ou privadas (em sua diversidade interna):

Tabela 10
Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de Serviço Social em Minas Gerais de acordo com Categoria Administrativa

Categoria Administrativa	Quantidade
Privada – Filantrópica	28
Privada - Particular em Sentido Estrito	16
Privada - Comunitária – Filantrópica	2
Privada - Comunitária - Confessional – Filantrópica	2
Pública Municipal	1
Pública Estadual	1
Privada – Comunitária	1
Total	51

Fonte: (INEP, 2007).

De acordo com a classificação do MEC instituições privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

(MEC, 2007), estas instituições podem se organizar particulares em sentido estrito ou instituições privadas com fins lucrativos - mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado ou Instituições privadas sem fins lucrativos. As do segundo grupo podem ser:

- Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

- Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

- Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. (MEC, 2007)

Sobre o caráter privado das instituições de ensino superior consideramos de grande valia a abordagem de Davies (2002):

[...] entendemos por IES privadas todas as que não são de propriedade do poder público (federal, estadual, municipal): as privadas com objetivos declaradamente empresarias (lucrativos) e as confessionais, comunitárias e filantrópicas, que alegam não ter fins lucrativos. Embora juridicamente existam distinções entre elas, não formem um bloco homogêneo e se filem a tantas associações diferentes que reivindicam a sua representação, consideramos todas elas privadas porque não pertencem ao poder estatal e geram lucro, mesmo que este lucro não seja contabilizado como tal." (DAVIES, 2002: 153)

Estes dados reforçam a argumentação de que a aprovação da LDB abriu possibilidades de investimento no 'mercado' educacional, ou seja, o período imediatamente após a aprovação desta Lei (1997-2002) foram criadas 6 unidades de ensino em serviço social, se compararmos ao período anterior percebemos que em cinquenta anos (1946-1996) o número de escolas criadas ainda foi menor do que "pós-LDB". Cabe destacar ainda, que no período

analisado, 1997-2002, não foi criado nenhum curso em instituição pública de ensino superior.

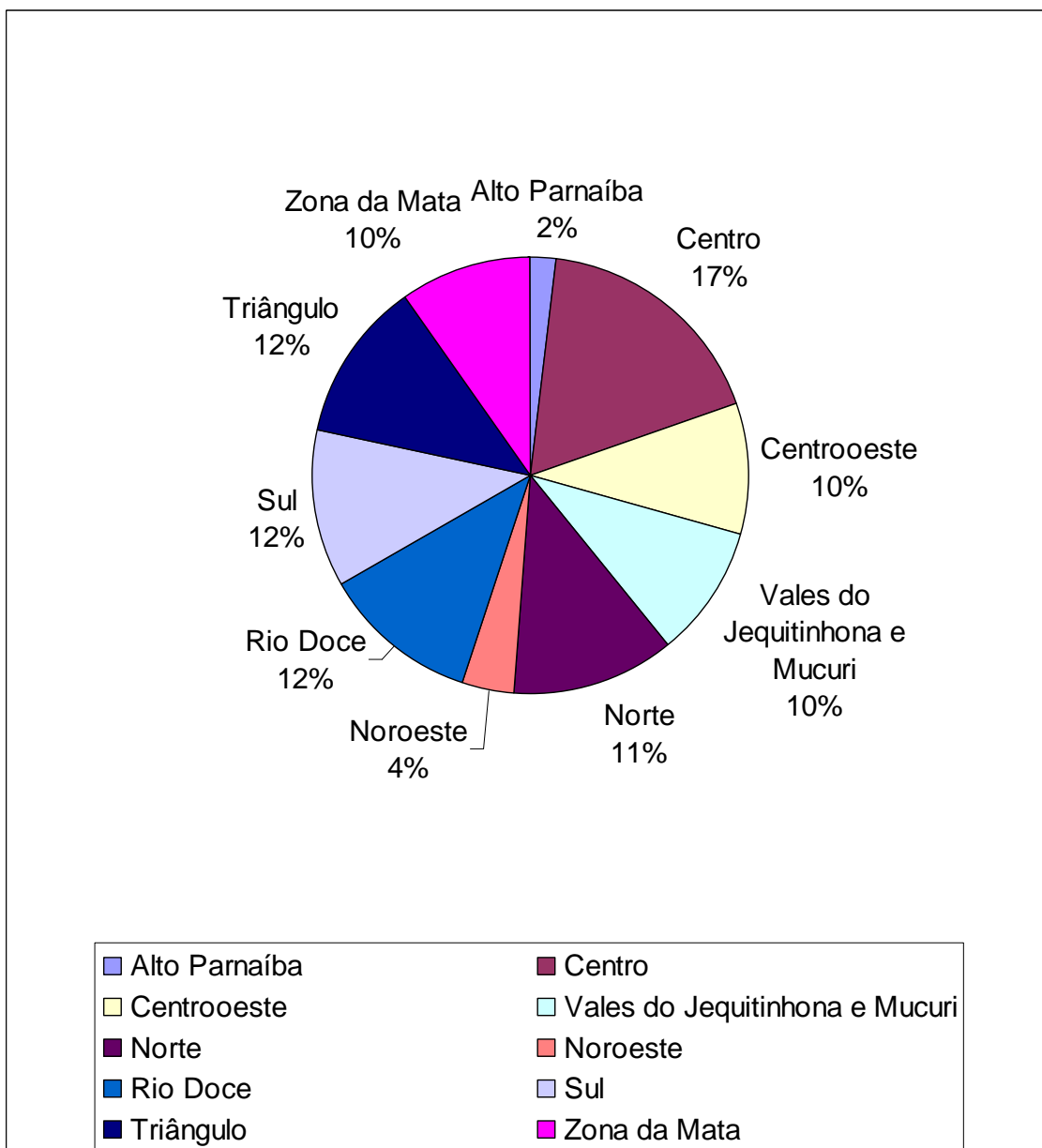
Entretanto, nada se compara à expansão gigantesca acontecida a partir do primeiro governo Lula da Silva, em apenas cinco anos (2003-2007) foram criados quarenta cursos de serviço Social em IPES de Minas Gerais. Para entendermos este crescimento, é preciso, além da referencia ao quadro macroscópico do ensino superior privado no Brasil, é preciso destacar a aprovação da Lei nº 14.949 em 2004, conforme já analisamos esta Lei possibilitou a criação de diversos cursos de graduação em Minas Gerais, e particularmente de Cursos de Serviço Social, totalizando a abertura de 12 cursos.

O CRESS 6ª região, através do Setor de Orientação Fiscalização, levantou que existem em Minas Gerais 56 cursos presenciais e 280 pólos de Ensino à Distância em Serviço Social³⁹. Estes dados nos levam a inferir que o número de estudantes de serviço social, em instituições privadas – seja na modalidade presencial, seja no ensino à distância – tenha crescido ainda mais no último ano.

A seguir apresentamos dados sobre a distribuição de cursos por regiões do Estado em Minas Gerais:

³⁹ Dados obtidos na matéria “formação Acadêmica e trabalho de qualidade”, publicada na edição número 53 do Informativo Conexões Geraes (informativo do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais).

Gráfico 02
Cursos de Serviço Social em IPES – regiões do Estado



O Gráfico deixa claro que não há grande discrepância na distribuição de cursos pelo Estado, as regiões que apresentam os menores percentuais, Alto Parnaíba e Nordeste, 2% e 4% - respectivamente, são também as menores regiões, tanto em extensão territorial, quanto em número de habitantes, o quadro 09 apresenta os números de cursos de Serviço Social por região do Estado:

Tabela 11
Cursos de Serviço Social em Unidades Privadas de Ensino com Curso de
Serviço Social em Minas Gerais por regiões do Estado

Regiões⁴⁰	Número de UESS em IPES
Alto Parnaíba	1
Centro	9
Centrooeste	5
Vales do Jequitinhona e Mucuri	5
Norte	6
Noroeste	2
Rio Doce	6
Sul	6
Triângulo	6
Zona da Mata	5
Total	51

Fonte: (INEP, 2007).

Considerando a densidade demográfica das regiões, percebemos não há grande discrepância na distribuição dos cursos no território do estado de Minas Gerais, Abaixo o mapa da divisão do estado, para fins planejamento, e quadro com dados demográficos nos auxilia a identificar a distribuição das escolas de Serviço Social no território mineiro:

⁴⁰ De acordo com regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais indicadas pela Fundação João Pinheiro.

Figura 03
Regiões para fins de planejamento – Minas Gerais



FORTE: DADOS BÁSICOS: SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO (SEPLAG-MG), PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI)

Atualmente, em Minas Gerais, são 60 cursos de Serviço Social, na região sudeste são 162 e no Brasil 325. (INEP, 2008). Ainda com relação a Minas Gerais existem apenas dois cursos funcionam em Universidades públicas⁴¹, na UFJF, criado em 1958 e na UFJMV, criado em 2005. Dahmer (2008) também traz dados sobre as vagas ofertadas em âmbito nacional, em Serviço Social, são 25.560 em instituições privadas – perfazendo 88,4% do total e 3.360 em instituições públicas – perfazendo 11,6% do total.

Outra pesquisadora nos apresenta o número de vagas em EaD: são 27.156, oferecidas por apenas cinco instituições (das 202 instituições que implantaram esta modalidade de ensino), a autora nos alerta que o número de

⁴¹ Recentemente foram abertos concursos públicos para docentes assistentes sociais na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no entanto no sítio do INEP não há qualquer informação sobre a criação de cursos de Serviço Social nestas instituições.

profissionais graduados em Serviço Social poderá dobrar em 10 anos. (Behring, 2008). Iamamoto apresenta a seguinte problematização acerca da expansão do ensino de Serviço Social através da EaD⁴²:

O estímulo à EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais – este sim o seu objetivo maior – a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a **precarização do ensino e do trabalho profissional**. (2007: 441). *Grifos nossos*.

Estes números retratam uma realidade preocupante na formação de assistentes sociais, são elementos que apresentam uma verdadeira mercantilização do ensino superior, o que coloca em xeque as bases de consolidação do projeto de formação profissional, construído coletivamente desde os anos 1990, concordamos com Behring, que afirma: *“A nossa questão é produção massificada e com conteúdos banalizados, é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das diretrizes curriculares, não garante o serviço social que o Brasil precisa.”* (2008: 02).

Apresentaremos no próximo item uma breve abordagem a fim de caracterizarmos a Zona da Mata mineira e subsidiarmos as análises apresentadas à frente.

2.3. A Zona da Mata Mineira – Aspectos históricos e sócio-econômicos

[...] a região é um quadro arbitrário, definido com propósitos políticos, econômicos ou administrativos. Sua identificação, delimitação e construção estão ligados a noção de diferenciação de áreas, ao reconhecimento de que o território é constituído por lugares com uma ampla diversidade de relações

⁴² É importante destacar que não se trata de “[...] uma recusa ingênua da tecnologia do ensino à distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira.” (Iamamoto, 2007: 441).

econômicas, sociais, naturais e políticas. (LEITE, 1994: 49 *apud*: LAMAS et al, 2003: 03)

Tratar da Zona da Mata Mineira é fundamental para explicitar a base territorial na qual se inserem as IPES referenciadas neste estudo que empreendemos, tomamos como referência para indicar a compreensão acerca da região, as análises:

Então adotamos que *todos os conceitos de região são meios de conhecimento da realidade*. Dentro de uma perspectiva econômica, podemos entender que o conceito de região *está intimamente ligado às formas de produção que vigoram num determinado momento histórico*. Dessa forma, região aparecerá como um conceito a ser construído de acordo com os objetivos a serem alcançados. No nosso caso, apontaremos uma construção histórica da região da Zona da Mata mineira, como a que foi delimitada pela produção cafeeira aí existente no século XIX e início do XX. (LAMAS et al, 2003: 05).

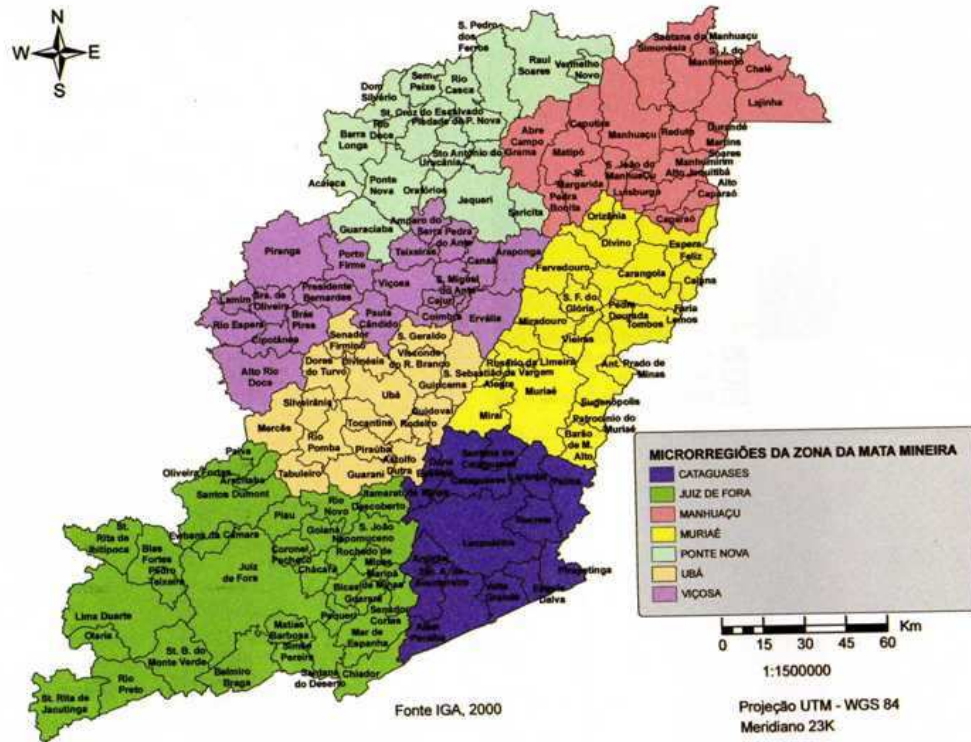
Inicialmente vamos apresentar alguns dados (geográficos, socioeconômicos e históricos) da região, trataremos também da dinâmica econômica e populacional, das relações entre poder econômico e política e apontaremos algumas articulações da análise entre a expansão do ensino superior nas IPES e o desenvolvimento econômico da região – análise, cuja complexidade indica necessidade de maior aprofundamento em estudos futuros.

A região – Zona da Mata mineira – está em evidência porque constitui o nosso recorte investigativo⁴³ na análise das condições do trabalho docente dos assistentes sociais. A Zona da Mata possui 142 municípios – agrupados em 7 (sete) microrregiões geográficas⁴⁴, abrange uma área de 35.726 km², o que corresponde a 6,1% do território do estado de Minas Gerais. (Rocha, 2008: 31). Abaixo o mapa das microrregiões da Zona da Mata:

⁴³ As condições do trabalho docente dos assistentes sociais foram buscadas nas 5 (cinco) IPES da Zona da Mata Mineira que possuem cursos de Serviço Social funcionando. A proximidade com Juiz de Fora e abertura dos cursos no último período de expansão do ensino superior da área pela iniciativa privada, vale destacar – o período mais intenso desta expansão foram determinantes na opção por este recorte investigativo.

⁴⁴ “As microrregiões, de norte para sul, são as seguintes: Manhuaçu, Ponte Nova, Muriaé, Viçosa, Ubá, Cataguases e Juiz de Fora.” (Rocha, 2006, pp. 31)

Figura 04
Microrregiões da Zona da Mata
Microrregiões da Zona da Mata



Fonte: Rocha (2008)

Os aspectos geográficos da região (relevo predominantemente montanhoso) associados às características do solo (castigado pela utilização e empobrecido pelo processo de desmatamento) indicam uma reduzida capacidade de exploração da terra, tornando este processo economicamente desfavorável. A partir destas características fica mais fácil compreender a baixa ocupação do solo com “lavouras” - 20,97%, quando se considera a ocupação por “pastagens” é identificado que 65,39% da região é destinada a este tipo de produção, ocorre, então, predomínio da produção pecuarista. (idem, 31 - 35).

A Zona da Mata teve no cultivo do café um importante elemento no desenvolvimento econômico da região, sobretudo nos séculos XVIII e XIX. Em meados do século XX, a região sofre os efeitos da crise capitalista mundial, como pólo de produção cafeeira passou por um período de decadência econômica difícil, esclarecida por Giovanini & Matos:

A decadência econômica da Zona da Mata mineira é um processo frequentemente explicado por fatores associados às condições intrínsecas do quadro natural, ou fatores externos à região, como a concorrência com áreas mais dinâmicas. Nesse trabalho a análise sugere uma interpretação alternativa, na qual esses fatores são conseqüências de debilidades internas da economia matense. O quadro natural não foi um problema maior do que o modelo predatório de produção e manejo da cafeicultura na Zona da Mata. Mais que isso, o quadro natural só foi um problema *em função desse modelo*. O uso de técnicas de conservação dos solos, já existentes à época, embora implicasse maiores custos e, talvez, em alguma perda de competitividade, removeria quase por completo os empecilhos à lavoura. Da mesma forma, a concorrência com áreas mais dinâmicas só foi danosa em função do modelo matense, mais atrasado e tradicional do que o de outras áreas emergentes. Na agricultura, o Sul de Minas e o Oeste Paulista, além de contarem com uma geografia física mais favorável, eram tecnicamente superiores à Mata, inclusive pela não utilização do referido manejo predatório dos recursos naturais. (2004: 23-24).

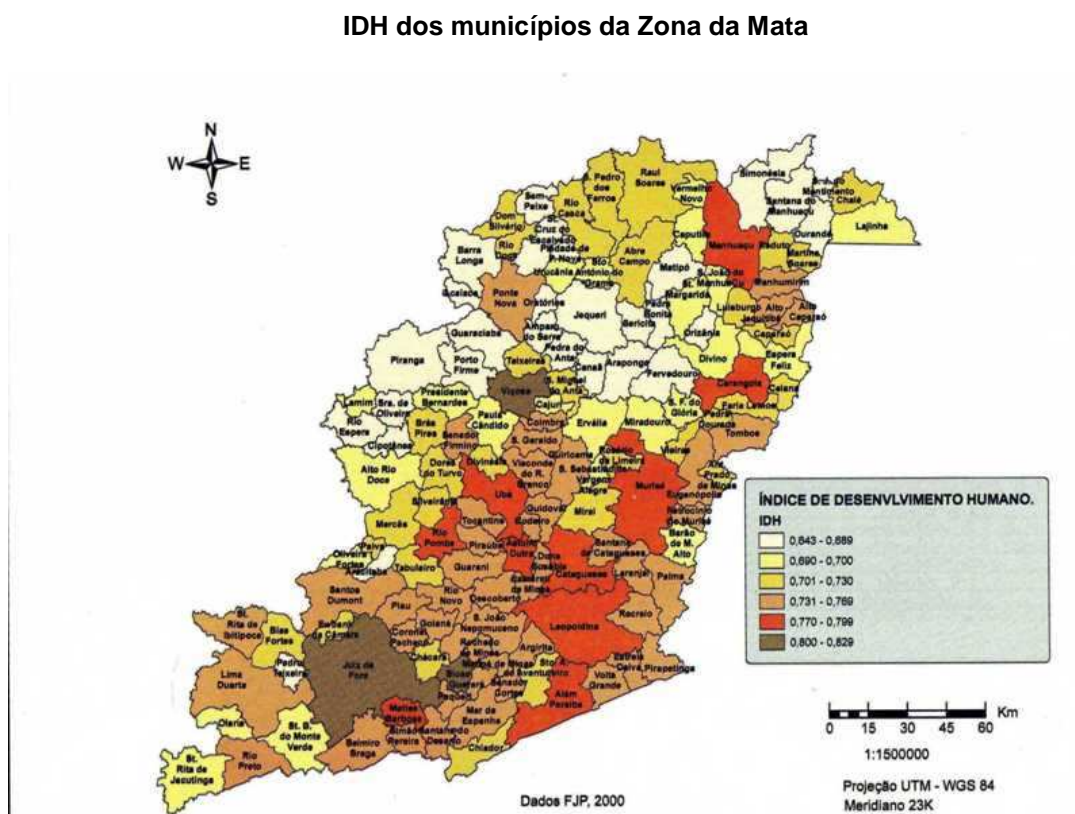
Outro produto que possuiu certo destaque na região no século passado foi a produção canavieira, analisada por Gomes (1998). Este tipo de produção sofreu os impactos das transformações produtivas (década de 1960) e da política de abertura comercial do país e do empenho na diminuição das atribuições do Estado empreendida por Fernando Collor de Melo (década de 1990), a citação abaixo sintetiza a história deste segmento produtivo e a inviabilização econômica da produção de açúcar a partir das ações do governo federal:

A Mata Mineira, sob a influência das experiências que se faziam em Campos, no Rio de Janeiro, permanecerá como área de maior produção no estado até os anos 60, quando outra forma de organização das usinas, impondo mudanças na produção, no perfil tecnológico e nas relações de trabalho, começará a se instalar, consolidando a hegemonia do modelo paulista de grande concentração agro-industrial. [...] O desmonte definitivo desta experiência, com a falência das usinas locais, ocorrerá a partir do governo Collor de Mello, no início dos anos 90, com a extinção do Instituto do Açúcar e do Alcool e seus mecanismos de regulação. (2006: 121)

Na atualidade a região apresenta diversidade em suas mesorregiões, Rocha (2008) realizou um importante estudo apresentando dados sobre a região, caracterizando-a a partir do *pioneirismo, atualidade e potencial para investimento*.

Com relação aos aspectos sócio-econômicos destacamos a ilustração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁵ apresentado por cidade no mapa reproduzido abaixo:

Figura 05
IDH dos municípios da Zona da Mata



Fonte: Rocha (2008)

Conforme vimos no item 2.1.1 a Zona da Mata mineira é das regiões mais pobres do estado. Os dados de 1990 apresentam que nenhum município da região havia alcançado o patamar de alto desenvolvimento humano, exceto Juiz de Fora e Viçosa alcançam este índice na década seguinte. Por sua vez, o PIB per capita encontrado em grande parte dos municípios da Mata assemelha-se àqueles das regiões mais pobres do estado (norte e Vales do Jequitinhonha/Mucuri), cuja faixa é de R\$ 2.408 a R\$ 3.500. (Rocha, 2008)

⁴⁵ Os dados são do ano de 2000, a fonte utilizado pelo autor é a Fundação João Pinheiro (FJP).

O setor que mais contribui na composição do PIB da Mata é o de serviços, correspondendo a 59,8% do total., seguido de 28,8% - indústria e 11,4% - agropecuária. (Rocha, 2008: 46).

A estagnação econômica da Zona da Mata é evidenciada pela concentração de municípios representados pela cor mais clara indica uma predominância de baixo recolhimento do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS)⁴⁶, importante indicador da dinâmica econômica das cidades.

Rocha (2008) qualifica a situação sócio-econômica da maioria dos municípios como precária. Além disso, o deslocamento é dificultado pelas péssimas condições da rede viária da região, o que atrapalha a integração da região e a circulação de pessoas e serviços. O autor assim caracteriza esta situação:

[...] a rede viária, cujo estado de conservação atual, prejudica a circulação de pessoas, produtos, atividades e recursos financeiros, retardando o desenvolvimento, refletindo diretamente na qualidade de vida dos seus moradores. Ainda existem 40 municípios que possuem o acesso principal por estrada de terra. A criação de 13 novos municípios entre 1997 e 1999 se deu dentro da faixa daqueles com menos de 10.000 habitantes, resultando, atualmente, 54 cidades com população inferior a 5.000 habitantes. Estes desmembramentos reduzem a capacidade de investimentos, resultando municípios com índices sócio-econômicos baixíssimos e ausência de infra-estruturas mínimas de saneamento, educação, saúde e transportes. Segundo a FJP (2002), apesar de sua importância histórica, a Zona da Mata ocupa o 3º lugar entre as regiões mais pobres do Estado de Minas Gerais.” (Rocha, 2008, pp. 13).

Em análise sobre a dinâmica populacional e emprego na Zona da Mata mineira, Toma & Paiva (2009) identificam a tendência migratória constatada nas décadas de 1960 e 1970 é revertida nos anos 1990 em função de uma reativação de atividades econômicas típicas da região e também pela criação de outras alternativas de trabalho e renda.

Este movimento está inteiramente articulado aos processos societários ocorridos no Brasil. Nos anos 1960, 60% da população economicamente ativa de Minas Gerais atuava no setor agropecuário, em 1970 este índice era de 50% e na década de 1980 diminuiu para 32%. Nos anos 1970, 40 % da

⁴⁶ Dados de 2006, da Secretaria do Estado da Fazenda (SEF), trabalhados por Rocha (2008).

população estava empregada nos setores industriais, principalmente na indústria de transformação, construção civil e comércio. (Toma & Paiva, 2009: 02).

No entanto as crises dos anos 1980 e 1990 reverteram esta tendência uma vez que os empregos rareavam também nas cidades que eram os destinos dos mineiros da Mata nas décadas anteriores. Os autores consideram que o quadro recessivo que se instalou nos grandes centros impactou a atratividade que estes lugares exerciam anteriormente sobre a população das regiões de expulsão (Toma & Paiva, 2009: 03). *“Assim, poderia ocorrer a valorização de outras alternativas de ocupação econômica dentro da própria região, promovendo o estancamento das evasões populacionais.”* (idem, ibidem).

A tese defendida pelos autores é de que houve um processo de retenção da População Economicamente Ativa na região da Zona da Mata Mineira, esta tendência vincula-se à retomada e até mesmo à expansão de atividades regionais, que além das atividades agropecuárias, incluindo setores como as indústrias, a prestação de serviços e o comércio. Sustentados em Bastos (2002) os autores citam uma série de iniciativas produtivas que fizeram daquele processo de reanimação da Zona da Mata mineira:

Pode-se mencionar com maior destaque a presença de empresas processadoras de alimentos, como a PIF- PAF alimentos e Sucos Tial em Visconde do Rio Branco, a presença da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, **o crescente surgimento de instituições particulares de ensino no entorno dessa cidade**, e o pólo moveleiro de UBÁ, caracterizado pelo BDMG (2000) um cluster, o que indica grande movimentação da atividade econômica microrregional, o Sistema Cataguases-Leopoldina, a usina de açúcar e álcool Jatiboca, na microrregião de Ponte Nova. Observa-se ainda que a Zona da Mata abriga a cidade de Juiz de Fora, um centro econômico e populacional significativo da região, e que nas últimas décadas assistiu ao crescimento populacional, educacional, industrial, comercial e de prestação de serviços, sendo inclusive escolhida para a implantação da fábrica da Mercedes Benz, iniciada em 1996, para a produção do veículo Classe A para o mercado interno e externo. *Grifos nossos.* (BASTOS, 2002 *apud*: TOMA & PAIVA, 2009: 12-13).

Esta exposição preliminar com indicações econômicas sobre o estado de Minas Gerais e, particularmente, da Zona da Mata mineira, sustenta considerações de que a formação em ensino superior, incluso o Serviço Social, constitui uma das estratégias econômicas estabelecidas pelas elites locais na expansão de lucratividade. Assim, este processo é uma mediação econômica e política na determinação da interiorização do ensino superior e sua clara tendência privatizante que impactam o projeto de formação do Serviço Social.

CAPÍTULO III

O projeto de formação profissional do Serviço Social

3.1. A direção social do Serviço Social no Brasil – O caminho da ruptura com o conservadorismo profissional.

A construção de um projeto de formação profissional do Serviço Social encontra raízes no processo de renovação profissional, especificamente, na vertente renovadora denominada por Netto (1996) como intenção de ruptura. O processo de renovação do Serviço Social brasileiro ocorreu na quadra histórica da autocracia burguesa⁴⁷.

Entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e de sua sistematização prática, através de respostas a demandas sociais e de sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.” (NETTO, 1998: 131).

A instauração da ditadura militar contribuiu para o aprofundamento dos problemas brasileiros e quando fica evidenciada sua crise a complexidade e amplitude destes problemas alcançaram níveis assustadores. (Netto, 1998).

No período que antecede o golpe militar brasileiro, o contexto internacional era caracterizado pelo “patrocínio” dos EUA de contra-revoluções preventivas no 3º mundo, principalmente nos países onde emergiam movimentos de libertação nacional e social. Netto aponta que estas iniciativas possuíam uma tríplice finalidade: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e do intercâmbio entre os países capitalistas; Golpear os

⁴⁷ Nossa abordagem deste tema apóia-se em Netto (1998).

protagonistas sócio-políticos que questionavam esta reinserção subalterna no sistema capitalista e dinamizar tendências contra-revolucionárias.

A partir dos anos 1960 os resultados dessa ação preventiva culminaram na afirmação de um modelo de desenvolvimento subalternamente associado ao imperialismo, de uma estrutura política excludente e discurso oficial atrelado a uma prática policial anticomunistas. Neste contexto eram identificadas algumas particularidades brasileiras: a ênfase na produção interna com vistas ao mercado externo, a permanência de fortes resquícios coloniais e a Industrialização tardia.

No período 1961-1964 existiam grupos com conteúdos revolucionários e de caráter classista que apontavam para reestruturação do padrão de desenvolvimento econômico e uma profunda democratização da sociedade, colocando em xeque o desenvolvimento associado e dependente.

Por outro lado, havia grupos reacionários que possibilitaram a solução política através do golpe, estes grupos caracterizam-se pelo privilegiamento das classes proprietárias e impuseram uma derrota às forças democráticas, nacionais e populares.

O Estado que emerge no pós-64 assegura a reprodução do desenvolvimento dependente e associado, funcional à lógica econômica que privilegiava o repasse de renda para os monopólio e à lógica política, que determinam as bases sociais de apoio ou de recusa ao modelo de Estado implantado. Para Netto: A exclusão é a expressão política de conteúdo econômico da heteronomia, era um Estado que vinculava no seu sistema de poder os monopólios imperialistas e a oligarquia financeira nativa.

Netto sintetiza os quatro aspectos considerados decisivos no processo de renovação do Serviço Social e suas implicações, para além do seu esforço da validação teórica:

a instauração do pluralismo teórico, ideológico e político no marco profissional; a crescente diferenciação das concepções profissionais, derivada do recurso diversificado a matrizes teórico-metodológicos alternativos, rompendo com o viés de que a profissionalidade carece de um monolitismo e de homogeneidade de visões e práticas; a sintonia entre a polêmica teórico-metodológica profissional e a discussão em

curso no conjunto das Ciências Sociais – interlocução acadêmica e cultural; rompimento com a subalternidade intelectual do Serviço Social e a constituição de segmentos de vanguarda, sobretudo, embora não exclusivamente, inseridos na vida acadêmica. (1996: 135-136).

O processo de renovação do Serviço Social brasileiro, que tem suas origens marcadas pela *modernização da profissão*. *Tal perspectiva* articula-se às demandas da modernização conservadora⁴⁸ levada à cabo pela autocracia burguesa, fruto do golpe cívico-militar de 1964, ou seja, tratava-se de um das direções da renovação profissional⁴⁹

Por outro lado, o ímpeto renovador da profissão assume uma direção distinta quando da crise da ditadura – caracterizando, a “Intenção de ruptura” com o conservadorismo profissional.

Foi a partir do projeto profissional de ruptura que o Serviço Social brasileiro busca destituir-se do ranço conservador com laivos moralistas advindos de sua histórica vinculação com valores humanistas-cristãos. Além disso, estava clara sua oposição à autocracia burguesa e a crítica à perspectiva profissional expressa pelas outras correntes de renovação profissional. A partir daí concretizou-se também a utilização de vertentes críticas, sobretudo àquelas inspiradas na tradição marxista. Assim, à quebra do *quase monopólio com o conservadorismo político da profissão*, seguiu-se a quebra do quase monopólio com o conservadorismo teórico-metodológico.

O Serviço Social brasileiro realiza um importante giro profissional ao posicionar-se favoravelmente às lutas dos setores populares, Netto destaca que a conjuntura de abertura política e a luta pela democracia ecoaram na categoria profissional e forjou as condições necessárias para a quebra do

⁴⁸ Sabe-se que a modernização conservadora implicou exigências de racionalidade burocrático-administrativa e criou novos espaços institucionais para a inserção dos assistentes sociais. Passou a ser requerido um outro padrão de exigências para o desempenho profissional. Assim, o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho, exigiu mudanças com relação às características que, historicamente, marcaram o Serviço Social, que deveria ter um desempenho ‘moderno’, onde os traços ‘tradicionais fossem substituídos por procedimentos racionais’. (Netto, 1998).

⁴⁹ Análise feita por Netto como a segunda vertente do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – a reatualização do conservadorismo – obteve pouca influência na produção teórica da profissão teve baixa incorporação entre os assistentes sociais. Para conhecer a análise do autor vide Netto (1998: 203-246)

quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social, assim, “[...] no processo da derrota da ditadura inscreveu-se a primeira condição, a condição política, para a constituição de um novo projeto profissional.” (1999:100).

É somente a partir da segunda metade dos anos setenta, quando a ditadura começa a experimentar sua erosão, que se fazem sentir no Brasil as ressonâncias das tendências que, a Reconceituação, apontavam para uma crítica radical ao tradicionalismo – e essas ressonâncias reverberam tanto mais quanto avançam as forças democráticas na cena política nacional, com claríssimas implicações no interior da categoria profissional. A passagem dos anos 1970 aos 1980, com a reativação do movimento operário sindical e o protagonismo dos chamados *novos sujeitos sociais*, abriu novas perspectivas para os assistentes sociais que pretendiam a ruptura com o tradicionalismo. E esses assistentes sociais investiram fortemente em dois planos: na organização da categoria profissional e na formação acadêmica. No primeiro deles, em pouco tempo fortaleceu-se uma articulação nacional que tornou os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais um fórum maciço e representativo da categoria profissional; quanto á formação acadêmica, institui-se um currículo de âmbito nacional e consolidou-se a pós-graduação (mestrado e doutorado). (Netto, 2005: 17)

Netto (1998) problematiza a análise da intenção de ruptura como “produto universitário”, donde advém a crítica das vertentes conservadoras do Serviço Social de que trata-se de uma vertente teoricista do Serviço Social renovado. O autor explicita melhor esta questão nos apresentando os elementos que particularizam esta vertente da renovação profissional: a inserção do serviço social nas universidades – ainda que “enquadradas” pelos ditames da autocracia burguesa⁵⁰ - foi fundamental para intenção de ruptura e

⁵⁰ Netto (1998) aponta dois marcos para as mudanças da autocracia burguesa no trato da educação, de 1964 a 1968 - marcado pelo esforço de erradicar as experiências democratizantes, sobretudo nas universidades e de 1968 a 1969 caracterizado pela utilização da política educacional para modelar o sistema de ensino de acordo com o projeto modernizante dos militares. No entanto, a constatação destes dois períodos diferenciados não significa direções distintas no encaminhamento da política educacional, pelo contrário, desde os primeiros momentos do golpe já é possível identificar a “filosofia” que direcionou política social da educação, o que Netto (1998) ressalva é que tal “filosofia” é concretizada em dadas condições e que, estas sim, sofreram mudanças de um período (1964-68) para outro (1968-69), sendo o último período foi marcado pela alteração na estrutura da demanda social por educação institucional expressa por três questões: “o agravamento da crise do sistema educacional, as incidências político-sociais imediatas deste agravamento e o descompasso entre tal sistema e os objetivos globais (bem como os métodos políticos e de gestão) do regime e do estado emergentes no pós-64.” (NETTO, 1998:55)

sua elaboração/experimentação uma vez que, a partir daí, ocorreu o rompimento com o “isolamento intelectual” do serviço social. Além disso, também sinaliza que o clima de militar-fascista impedia maiores incursões da perspectiva de intenção de ruptura em outros espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais.

O autor pontua que o protagonismo da agência acadêmica aconteceu por dois fatores: adversidade política posta pela ditadura que também gerava adversidades nos campos “interventivos”, a necessidade de sistematização e de experimentação das novas propostas profissionais. Já as dificuldades de difusão da intenção de ruptura passavam pelo descompasso entre a vanguarda e a massa de profissionais e pela inadequação entre os indicativos fornecidos pela intenção de ruptura e as condições reais de trabalho dos assistentes sociais.

A intenção de ruptura marca a interlocução de segmentos docentes, com o pensamento marxista, o que permitiu, através da análise crítica da realidade, a construção abordagens teórico-metodológicas relevantes do período, ou seja, foi a aproximação do Serviço Social com a Teoria Social Crítica que possibilitou a análise da profissão realizada por Iamamoto⁵¹ e que influenciou diversos avanços na compreensão da profissão, nas elaborações teóricas do Serviço Social.

Cabe destacar, que é no segundo momento da perspectiva de intenção de ruptura que Netto (1994) caracteriza o espraiamento desta perspectiva na categoria profissional. Ou seja, a partir dos anos 1980 os assistentes protagonizam a elaboração de elementos que materializam aquele giro profissional que citamos anteriormente. Para Barroco (2001):

⁵¹ Iamamoto inaugura a compreensão do Serviço Social no processo de produção e reprodução das relações sociais, desta análise a autora faz importantes reflexões sobre trabalho, condição de assalariamento e relativa autonomia dos assistentes sociais, as quais a estudiosa vem aprofundando até a atualidade. A partir daí, ficou evidenciado o caráter contraditório do Serviço Social - “A instituição Serviço social, sendo ela própria polarizada por interesses de classes contrapostas, 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 é mobilizada para reforçar as condições de dominação, como dois pólos inseparáveis de uma mesma unidade.” (Iamamoto, 1995: 75), desvendando assim a possibilidade de posicionamento à favor da classe trabalhadora.

[...] no contexto da reorganização política da sociedade civil, em defesa da democratização e da ampliação dos direitos civis e sócio-políticos, os valores ético-políticos inscritos no projeto profissional de ruptura adquirem materialidade, o que se evidencia na organização política da categoria, na explicitação da ruptura com o tradicionalismo profissional e no amadurecimento da reflexão de bases marxistas. O processo de redemocratização da sociedade brasileira nos anos 80, fornece as bases objetivas para a explicitação das conquistas efetuadas anteriormente, pela vertente de ruptura, e para sua superação, ou seja, sua reposição em novos patamares. (2001: pp. 165-166).

A emergência do projeto profissional do Serviço Social brasileiro está intrinsecamente relacionada ao movimento das classes sociais e do Estado, no final dos anos 1970 com o giro profissional significativo dos assistentes sociais, que, num processo de renovação do Serviço Social incorporam uma concepção crítica da realidade social.

O congresso da virada aconteceu em 1979. No congresso, o ato de destituição da mesa de honra – composta por representantes do governo militar e sua substituição por representantes das lutas populares apresenta um direcionamento inteiramente novo ao Serviço Social brasileiro. Para Reis

“Pode-se localizar aí a gênese do projeto ético-político, na segunda metade da década de 70. Este mesmo projeto avançou nos anos 80, consolidou-se nos 90 e está em construção, fortemente tensionado pelos rumos neoliberais da sociedade e por uma nova reação conservadora no seio da profissão na década que transcorre.” (Reis, 2007: 460)

Para Iamamoto (2007) as mudanças ocorridas no Serviço Social brasileiro foram gestadas no contexto de transformações da sociedade brasileira, ou seja, as lutas pela redemocratização, a ascensão dos movimentos sociais, a elaboração da nova Carta Constitucional e sua aprovação em 1988. Em suma, o “*florescimento de um processo de lutas democráticas*”, condicionou as questões com as quais o Serviço Social passou a se preocupar e exigiu novas respostas profissionais da categoria, de acordo com a autora:

Foi esse o solo histórico que tornou possível e impôs como necessário um amplo *movimento de renovação crítica do Serviço Social*, que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais. Por meio dessa renovação, buscava-se assegurar a contemporaneidade do Serviço Social, isto é, sua conciliação com a história presente, afirmando-o como capaz de decifrar a sociedade brasileira e, nela, a profissão, de modo a construir repostas que possibilitassem ao Serviço Social confirmar-se como necessário no espaço e tempo dessa sociedade. (2007, pp. 223).

A revisão curricular de 1982 e a revisão do Código de Ética profissional de 1986 foram balizas importantes para o processo de qualificação do debate dos assistentes sociais na década seguinte, cuja materialidade situa-se na elaboração de um novo código de ética – 1993; na revisão da lei de regulamentação da profissão – lei nº 8663 de 1993 e nas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social elaboradas pela, então ABESS – 1996.

De acordo com Barroco o código de ética, então em vigor em 1986, era praticamente igual ao de 1948 – na sua reelaboração buscou-se garantir uma “[...] *ética profissional objetivadora da nova moralidade profissional*” (2001: 168).

Os avanços identificados no Código de Ética de 1986 expressam os próprios avanços da profissão, que na superação de um “marxismo sem Marx”, encontrou o caminho da crítica rigorosa da sociedade burguesa na interlocução com as fontes inaugurada por lamamoto (1995), através da publicação, em parceria com Raul de Carvalho, do livro: “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de interpretação histórico-metodológica“, produção que ilustra o avanço Serviço social na década de 1980 e se constitui base de sustentação de outra concepção de Serviço Social, esta concepção passa pela compreensão do significado social da profissão na sociedade capitalista, como partícipe da reprodução social, das relações de classe e suas contradições “[...] *configurada com um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho, peculiar à sociedade industrial.*” (lamamoto, 1995: 71)

Nos anos 1980 a ABESS⁵² capitaneou um importante debate sobre formação profissional, a partir de seu projeto de investigação problematizou a função ídeo-política do Serviço Social numa perspectiva de difusão da ideologia das classes trabalhadoras, diferente do que havia predominado antes – a difusão da ideologia dominante, estas discussões subsidiaram a implantação de um novo currículo nos cursos de Serviço Social. (BARROCO, 2001).

A recusa e a crítica ao conservadorismo profissional podem ser identificadas na virada dos anos 1970 para os anos 1980. Conforme já destacamos, é fundamental enfatizar que todo este movimento de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social deve-se também às conquistas de direitos cívicos e sociais e o necessário respaldo jurídico legal.

De acordo com Netto (1999), para a categoria dos assistentes sociais, a direção social hegemônica na profissão vem sendo denominada por Projeto Ético-político do Serviço Social – sendo, portanto, um projeto profissional. Para o autor os projetos profissionais encontram-se dentre os projetos coletivos - marcadamente projetos classistas numa sociedade como a nossa. Tais projetos são constituídos por: “(...) *estruturas flexíveis e mutáveis: incorporam novas demandas e aspirações, transformam-se e renovam-se segundo as conjunturas históricas e políticas*” (NETTO, 1999:94). A análise do autor explicita que:

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua

⁵² ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, criada em 10 de outubro de 1946. “[...] por um grupo de assistentes sociais, liderada por Odila Cintra Ferreira, da Escola de Serviço Social de São Paulo, com a finalidade de definir e coordenar uma política de formação profissional para o assistente social e construir a unidade nos processos de formação, direcionando seus primeiros passos na regulamentação desse ensino em nível universitário, objetivo alcançado com a aprovação da Lei 1.889 em 13 de junho de 1953.[...] Em 1987, buscando dar centralidade e incorporar a pesquisa na área de Serviço Social, foi criado o CEDEPSS como órgão acadêmico da ABESS, na direção de fortalecer e consolidar a pesquisa como princípio e condição da formação profissional, objetivando a articulação entre graduação e pós-graduação. Na gestão 1997/98, através da alteração em seus estatutos, se consolida a unidade ABESS/CEDEPSS passando, a entidade, a ser denominada ABEPSS.” (FÁTIMA RODRIGUES, 2006: 85-86)

relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 1999, pp.95).

As disputas entre projetos diferentes é *fenômeno típico da democracia política*, num contexto ditatorial, por exemplo, a vontade daqueles que exercem o poder é colocada ao conjunto da população, coercitivamente. Contudo, mesmo num contexto de democracia política os interesses das classes trabalhadoras e subalternas, explicitados em seus projetos societários, encontram dificuldades para fazer frente aos projetos societários das classes dominantes, isto acontece porque a desigualdade econômico-social incide diretamente nas condições destes projetos se fortalecerem a ponto de conseguirem, de fato, estabelecer uma disputa igualitária com aqueles outros projetos (os da classe dominante).

Os projetos profissionais são construídos por um sujeito coletivo: a categoria profissional, o que inclui os profissionais e também as organizações da categoria profissional, no caso do Serviço Social o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, Sindicatos e demais associações dos assistentes sociais. Este aspecto organizativo é fundamental para assegurar respeitabilidade e legitimidade deste projeto profissional.

É importante destacar também o que o autor denomina de estruturas dinâmicas do projeto profissional, isso é que permite que a profissão possa responder às necessidades sociais sobre as quais o Serviço Social opera, incluindo aí suas alterações. O estrato abaixo é fundamental na argumentação do autor:

É evidente que estas divergências não podem ser equacionadas apenas no marco da categoria profissional. Seu encaminhamento positivo exige a análise do movimento social (que é o movimento das classes e camadas sociais) e o estabelecimento de relações e alianças com outras categorias profissionais e segmentos sociais (aí incluídos os usuários dos serviços profissionais), notadamente aqueles vinculados às classes que dispõem de potencial para gestar um projeto societário alternativo ao das classes possuidoras e dominantes. (NETTO, 1999, pp. 97).

Netto (1999) destaca que o projeto hegemônico de uma determinada categoria comporta um pacto entre seus membros acerca de quais elementos são imperativos e quais são indicativos. Os elementos imperativos são aqueles compulsórios, ou seja, obrigatórios para todos que exercem a profissão (em geral, estes são objetos de regulação estatal). Os elementos indicativos são aqueles em torno dos quais não existe um consenso mínimo que garanta seu cumprimento.

Netto (idem) destaca também que os projetos profissionais requerem sempre valores de natureza ética – contudo apesar desta fundamentação estar posta nos códigos, não se esgota neles, ou seja, os valores éticos, atravessam o projeto profissional e não se constituem como um segmento particular deste projeto. Assim, obviamente, os elementos éticos de um projeto profissional não se limitam às normatizações, envolvem também, escolhas teóricas, ideológicas e políticas da categoria e dos profissionais. Aqui a expressão de projeto ético-político revela sua razão de ser “[...] *uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional*”.

De acordo com Reis (2004) os elementos que materializam o projeto ético-político profissional são: a dimensão da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social; a dimensão político organizativa da profissão e a dimensão jurídico-político da profissão.

Já Iamamoto (2007) apresenta os seguintes aspectos como dimensões através das quais o projeto profissional se realiza – através dos seus *instrumentos legais*; das *expressões e manifestações coletivas da categoria*; das articulações com outras entidades de Serviço Social; do *trabalho profissional* desenvolvido nos diferentes espaços ocupacionais e do *ensino universitário*.

Percebemos que a abordagem de Iamamoto é mais ampla, sobretudo porque dá ao trabalho profissional evidência, junto aos outros aspectos constitutivos e materializadores do projeto profissional. A abordagem da autora confirma a importância de articular as dimensões organizativas, acadêmicas, legais (que atribuem sustentação a esse projeto) e as reais condições de trabalho dos assistentes sociais.

Diante do exposto, concordamos com Iamamoto que afirma: “[...] o projeto profissional expressa uma condensação das dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas no Serviço Social, englobando a formação e o exercício profissional.” (IAMAMOTO, 2005: 26)

Netto (1999) trata da conquista da hegemonia desse projeto profissional a partir dos anos 1990, no entanto, destaca que tal hegemonia não pode ser equalizada com sua completude, pois “[...] *não desenvolveu suficientemente suas possibilidades, por exemplo, no domínio dos indicativos para a orientação de modalidades de práticas profissionais [...]*”; tampouco com exclusividade, uma vez que “[...] *a ruptura com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social não suprimiu tendências conservadoras ou neoconservadoras [...]*” (NETTO, 1999: 106)

Na consolidação da hegemonia do projeto profissional, o autor destaca a *vontade político-organizativa* das vanguardas profissionais responsáveis pela definição de uma *direção social estratégica* (Netto, 1999). Com afirmação de Iamamoto (2007) o Serviço Social não fica à reboque das transformações sociais e das conquistas em termos de direitos sociais que ocorreram nas duas últimas décadas.

No entanto, se, por um lado houve um avanço – sobretudo no aspecto legislativo afeto aos direitos sociais – por outro, vivemos uma época de retração destes mesmos direitos, sob a égide do neoliberalismo que instrumentalizando o discurso da “crise do Estado”, fortalece aspectos políticos e ideológicos que, conforme nos explica Iamamoto (2005) está de braços dados com o conservadorismo:

O caráter conservador do projeto neoliberal se expressa de um lado, na *naturalização do ordenamento capitalista e das desigualdades sociais a ele inerentes tidas como inevitáveis, obscurecendo a presença viva dos sujeitos sociais coletivos e suas lutas na construção da história*; e de outro lado, em um *retrocesso histórico* condensado no *desmonte das conquistas sociais acumuladas, resultantes de embates históricos das classes trabalhadoras*, consubstanciadas nos direitos sociais universais de cidadania, que têm no Estado uma mediação fundamental. As conquistas sociais acumuladas são transformadas em “problemas ou

dificuldades”, causa de “gastos sociais excedentes”, que se encontrariam na raiz da crise fiscal dos Estados. A contrapartida tem sido a difusão da idéia liberal de que o “bem-estar social” pertence ao foro privado dos indivíduos, famílias e comunidades. A intervenção do Estado no atendimento às necessidades sociais é pouco recomendada, transferida ao mercado e à filantropia, como alternativas aos direitos sociais. (IAMAMOTO, 2005: 02)

Conforme aponta Iamamoto (1998), o projeto profissional possui conquistas, mas também dilemas. A perspectiva de um perfil profissional que esteja atento à competência teórico-crítica, que tenha compreensão das principais matrizes do pensamento social é um projeto inconcluso, a luta pela hegemonia é uma condição permanente para o avanço da direção social defendida no projeto ético-político do Serviço Social (IAMAMOTO, 1998:184-6).

São muitos os desafios atuais. O maior deles é tornar esse projeto *um guia efetivo para o exercício profissional e consolidá-lo por meio de sua implementação efetiva, ainda que na contramão da maré neoliberal, a partir de suas próprias contradições e das forças políticas que possam somar na direção por ele apontada.* Para tanto, é necessário articular as dimensões organizativas, acadêmicas e legais que lhe atribuem sustentação com a realidade do trabalho cotidiano. Exige-se uma análise acurada das reais condições e relações sociais em que se efetiva a profissão, num radical esforço de integrar o *dever ser* com objetivação deste projeto, sob o risco de se deslizar para uma proposta idealizada, porque abstraída da realidade histórica, elidindo as particulares determinações e mediações que incidem no processamento dessa especialização do trabalho coletivo.” (IAMAMOTO, 2007: 233)

As diretrizes apresentam o avanço de segmentos docentes num amplo leque de discussões e expressam o amadurecimento da produção intelectual dos assistentes sociais, na objetivação de uma proposta de formação atenta às contradições sociais, às questões de classe e à dinâmica da realidade social e são objeto do próximo item.

3.2. O Projeto de Formação Profissional do Serviço Social - As diretrizes curriculares

Como discutimos anteriormente, desde os anos de 1980 importantes mudanças vem sendo processadas no debate da categoria profissional em relação à formação de assistentes sociais, sobretudo, a partir da compreensão do Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, com atuação direta na produção e reprodução das relações sociais - historicamente marcada pelas contradições da sociedade capitalista (IAMAMOTO, 1995; 1998; ABESS, 1996, p. 145). É neste sentido Iamamoto afirma que:

O Serviço Social dispõe de um *caráter contraditório* que não deriva dele próprio, mas do caráter mesmo das relações sociais que presidem a sociedade capitalista. Nesta sociedade, o Serviço Social inscreve-se em um campo minado por interesses sociais antagônicos, isto é, interesses de classes distintos e em luta na sociedade. (IAMAMOTO, 1998: 54).

As discussões contemporâneas da categoria têm uma clara vinculação ao quadro histórico e socioeconômico do país e apresentam, cada vez mais radicalmente, as expressões das contradições intrínsecas à sociedade capitalista exigindo dos assistentes sociais um mergulho no entendimento das questões contemporâneas do trabalho e da “questão social” – processos que materializam aquela contradição.

Neste sentido, Iamamoto defende que a direção social da profissão, seja assegurada e dotada de concretude, a partir de um projeto de formação que seja capaz de:

[...] *atualizar-se nos vários momentos conjunturais*. Mais ainda: uma qualidade de formação que, sendo *culta e atenta ao nosso tempo*, seja capaz de *antecipar problemáticas* concernentes à prática profissional e de *fomentar a formulação de propostas profissionais, que vislumbrem alternativas de políticas calcadas no protagonismo dos sujeitos sociais*, porque atenta à vida presente e a seus desdobramentos. Um projeto de formação profissional que aposte *nas lutas sociais*, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social. Construção esta que é processual, que está *sendo realizada* na cotidianidade da prática social, cabendo aos agentes profissionais detectá-las e delas partilhar, contribuindo, como cidadãos e profissionais, para o seu desenvolvimento. (IAMAMOTO, 1998: 195).

Ineditamente o trabalho profissional é considerado o eixo central do projeto de formação profissional. Tal perspectiva baseia-se numa lógica que articula formação e exercício profissional, referendando as exigências de contemporaneidade entre o projeto de formação e o exercício profissional.

As inovações das diretrizes contemplam também o acompanhamento da dinâmica societária, cujas transformações incidem diretamente nas condições de vida dos trabalhadores, reconfigurando a questão social na contemporaneidade. (KOIKE, 1999: 106). Este elemento evidencia a questão social como base de fundamentação do trabalho do assistente social, a autora reafirma a importância do trabalho e a articulação com as expressões da questão social:

O trabalho, com elemento central da realidade social e componente constitutivo do exercício profissional possibilita à prática configurar-se como concretização de um processo de trabalho cujo objeto são as múltiplas manifestações da questão social. (idem: 111)

Conforme assinalamos antes, o processo de construção do Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social, considera a centralidade a Questão Social, cuja concepção está marcada pela produção e reprodução da vida, da qual o trabalho é elemento fundante, daí emerge na articulação orgânica entre profissão e realidade.

A relação entre Serviço Social e Questão Social já foi analisada por lamamoto (1995), em seu histórico estudo, que conforme já destacamos expressou um marco na apropriação qualificada das fontes marxistas pelo Serviço Social. Naquele estudo lamamoto identifica o surgimento do Serviço Social como profissional especializado no contexto da emergência do desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana, processo no qual também a emergência das classes sociais fundamentais e se consolida o poder da burguesia industrial, o que tipifica uma característica intrínseca ao capitalismo – a desigualdade; e como produto desse processo emerge a “questão social”, que é a base de origem do Serviço Social. A concepção de “questão social” apresentada por lamamoto é a seguinte:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social.” (IAMAMOTO, 1995: 77)

Continuando na abordagem de lamamoto, o Serviço Social no contexto das relações sociais capitalistas, se afirma como um tipo de especialização do trabalho coletivo⁵³ que se constitui para responder a necessidades sociais derivadas da prática das classes no processo de produzir e reproduzir seus meios de vida e de trabalho, ou seja, a profissão é socialmente determinada.

Nas diretrizes a prática profissional dos assistentes sociais é considerada como trabalho, o seguinte trecho elucidando alguns elementos que decorrem desta concepção:

Considerar a prática profissional como processo de trabalho tem duas implicações. Primeiro, esta profissão só adquire inteligibilidade quando pensada como parte do trabalho coletivo responsável pelo movimento de produção e reprodução da vida social. Segundo, a profissão é socialmente determinada pelas condições macro-sociais, mas, ao mesmo tempo, é fruto das iniciativas dos sujeitos que a realizam, os quais imprimem à profissão sua marca histórica, suas finalidades ético-políticas, suas características culturais, suas habilidades e a herança intelectual à qual se vinculam. Terceiro, as políticas sociais se afirmam como um dos elementos constitutivos do processo de trabalho do Assistente Social, enquanto uma das respostas institucionais de enfrentamento da Questão Social. Esta, como expressão das desigualdades e lutas sociais, em suas múltiplas manifestações, constitui o objeto ou matéria prima sobre o qual incide o trabalho profissional. (ABESS, 1996).

⁵³ lamamoto esclarece que “[...] não existe um processo de trabalho do Serviço Social, visto que o trabalho é atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado.” (2007, pp. 429).

As diretrizes curriculares são resultado de um intenso trabalho coletivo que se estendeu pela década de 1990⁵⁴, o qual pode ser identificado nos documentos: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”⁵⁵.

Este documento é a premissa básica para pensarmos uma formação profissional dos assistentes sociais que tenha por baliza os avanços históricos construídos pela categoria, as respostas competentes às demandas postas pelo mercado de trabalho, a articulação da profissão à realidade social da qual é parte e na qual se realiza.

A proposta de formação profissional elaborada a partir dos anos 1990 privilegia a compreensão do Serviço Social na sociedade de classes, no processo de produção e reprodução social, marcado pelas especificidades da formação social brasileira.

Este projeto de formação está materializado nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social, aprovadas pela ABESS em 1996, processo este que não ocorreu sem problemas, cabe aqui transcrever, na íntegra, a problematização que Iamamoto realizou acerca do processo de elaboração e, mais especificamente, aprovação e formato do texto final das Diretrizes:

É de suma importância registrar e denunciar que a forma final assumida pelas diretrizes curriculares no texto legal, ao serem homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sofreu uma forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social. Esses elementos, exaustivamente debatidos pelo conjunto das unidades de ensino, pelas entidades representativas da categoria, e referendados pela Comissão de Especialistas do MEC - da qual a autora foi membro -, sofreram cortes que comprometem o projeto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”. Na definição das competências

⁵⁴ Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais.” (ABESS, 2004, pp. 246). Elas foram elaboradas com base na Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, analisada e aprovada na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada em Assembléia Geral da ABESS, que aconteceram no Rio de Janeiro, nos dias 07 e 08 de novembro de 1996. (ABESS, 2004).

⁵⁵ Documento apresentado e aprovado na XXIX Convenção Nacional da ABESS e publicado na edição de número 50 da Revista Serviço Social e Sociedade.

e *habilidades*, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foram suprimidos. Assim, consta no projeto original encaminhado ao CNE que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: *apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país*. Tais objetivos supra destacados foram simplesmente eliminados do texto legal. E os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades,. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional*. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Esta total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Este é um forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social. A sua materialização na formação universitária exige um especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria – especialmente o protagonismo da ABEPSS e da Comissão de Especialistas em Serviço Social na SESU-MEC- no sentido de garantir, pela via política da organização, a preservação e implementação do projeto original, impulsionando a luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social. Nesse contexto é fundamental o acompanhamento e assessoria ao processo de implantação das diretrizes curriculares nas unidades de ensino, uma vez que o texto legal ficou inteiramente omissivo no que se refere ao detalhamento do conteúdo proposto. (IAMAMOTO, 2001:

Assim, o texto aprovado pelo MEC está bem distante da proposta das Diretrizes elaboradas pela ABEPSS, então ABESS. Nas Diretrizes da ABESS fica clara a concepção de Serviço Social como profissão inserida na divisão social técnica do trabalho, implica na articulação da formação a esta compreensão e à atuação profissional no âmbito da produção e reprodução das relações sociais; questão social é o eixo fundante da profissão e articulador da proposta de formação profissional e a clara vinculação entre formação e exercício profissional. No texto da ABESS encontramos a fundamentação das diretrizes que *implicam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a:*

1. apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no País;
3. apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando novas articulações entre público e privado.
5. exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor. (ABESS/CEDEPSS, 1997: 62).

As Diretrizes também prevêem os princípios fundantes da formação profissional:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
11. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
12. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS, 2004: 349-350).

Nas Diretrizes curriculares temos a estruturação da formação profissional a partir de três núcleos: o Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Estes núcleos de fundamentação da formação profissional expressam níveis distintos de abstração de análise que são exigidos para a compreensão do Serviço Social, neste sentido, são complementares e indissociáveis entre si e “[...] *contribuem sob diferentes ângulos e articuladamente, para a elucidação das particularidades da “questão social” e do estatuto profissional do Serviço Social na construção de respostas frente à mesma.*” (ABESS/CEDEPSS, 1997, pp. 19)

O Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social trata da compreensão do ser social enquanto totalidade histórica. Este Núcleo fornece os componentes fundamentais da vida social que serão analisados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. O ser social é analisado sob uma perspectiva de totalidade social, neste sentido, o trabalho assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social. (ABESS/CEDEPSS, 1997)

O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos. (ABESS/CEDEPSS, 1997: 65)

O Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira refere-se ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua diversidade e nas suas particularidades. O eixo aqui, é buscar apreender os movimentos que fundaram determinados padrões de desenvolvimento capitalista no Brasil. Neste sentido são objetos de análise: os padrões de produção capitalista; a constituição do Estado brasileiro, o significado do Serviço Social no seu caráter

contraditório, os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira. (ABESS/CEDEPSS, 1997)

Para compreender estes elementos faz-se necessário o exercício de uma contínua análise conjuntural que envolva a compreensão da sociedade brasileira e sua inserção internacional, estes aspectos são importantes porque apresentam os determinantes de múltiplas expressões da questão social, para fundamentar esta perspectiva de análise as Diretrizes propõem:

1. Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças – em suas dimensões econômicas, políticas e culturais.
2. Conhecimento, em profundidade, do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar. (ABESS/CEDEPSS, 1997: 66)

As Diretrizes apresentam que o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional “[...] *considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social*” . (idem, ibdem). Neste sentido, exige o entendimento de que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade, uma vez que “[...] *daí emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo Assistente Social.*” (idem, pp. 67).

Outros elementos importantes deste núcleo são:

- O resgate da conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão.
- As competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política tratadas como requisitos que permitirão ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe e seu próprio processo de trabalho.
- a postura investigativa tratada como suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. (ABESS/CEDEPSS, 1997: 67)

Em meados dos anos 1990, no processo de revisão do currículo mínimo para o Curso de Serviço Social, a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) já havia indicado a direção e perspectiva de formação profissional que considere *com distanciamento crítico* a dinâmica do mercado de trabalho.

A consideração do mercado de trabalho como uma mediação do exercício profissional deve-se juntar à discussão sobre a direção social da prática. Se o mercado sinaliza tendências que indicam as respostas institucionais dadas a questão social, ele também expressa as tensões oriundas das exigências das classes. Nestes termos, no mercado de trabalho não se encerram as possibilidades de redirecionamento da ação profissional e da formação. É necessário um distanciamento crítico desse mercado de trabalho para apreender o movimento mais amplo da sociedade, posto que é o ritmo e a dinâmica do movimento das classes e a definição de propósitos profissionais que formam o conteúdo da direção social da profissão. (ABESS, 1996: 165)

Obviamente, a formação profissional deve garantir elementos para a ocupação de postos de trabalho, contudo, é preciso destacar que sintonia com o mercado de trabalho não pode significar mera adequação da formação às exigências do mercado. Trata-se de uma sintonia com distanciamento crítico, de modo que sejam identificadas as tendências dominantes no processo de acumulação capitalista, bem como, o que está detrás destas tendências. Um outro apontamento fundamental de Yamamoto é o destaque para a observação das contratendências deste processo, ou seja:

Descobrir na vida social as possibilidades parcialmente ocultas, dadas pelas formas de resistência e de defesa da vida, pela pressão social, pela invenção da prática social cotidiana realizada pelos indivíduos sociais, as quais permitem vislumbrar novos rumos sociais e formas de sociabilidade que estão sendo construídos no presente, rompendo possíveis amarras que ameacem esterilizar as ações profissionais. (IAMAMOTO, 1998: 171-2)

3.4. As ameaças à efetivação das diretrizes curriculares da ABEPSS

“Somos contemporâneos de mudanças profundas e estruturais. É uma condição interessante, já que esse intenso movimento histórico desconcerta opiniões formadas, engendra forças criativas, reaviva o potencial crítico. Mas é também uma condição angustiante, especialmente se a direção hegemônica da mudança contém fortes elementos de barbarização e de destruição da sociabilidade e, conseqüentemente, de parâmetros ético-políticos. Nesse contexto, por vezes, possíveis elementos de avanço se diluem num projeto global regressivo. E esse parece ser o caso da política educacional em curso, não apenas para o nível superior (BEHRING, 2001: 99)

As transformações analisadas no capítulo I determinam uma série de implicações para o Serviço Social, seja nas mudanças nos espaços sócio-ocupacionais, seja no alargamento do público usuário dos serviços sociais nos quais o assistente social atende e, ainda, na sua própria condição trabalhador assalariado, exposto aos efeitos das contra-reformas do Estado brasileiro em curso desde os anos 1990.

Sabemos que o projeto neoliberal prima pela desqualificação do público, este aspecto, incide de forma radical nas políticas sociais – espaço privilegiado de intervenção profissional dos assistentes sociais. É importante destacar as implicações que o direcionamento político-econômico do Estado brasileiro impõe a sociedade brasileira realizam-se através de diversas mediações. Trataremos, brevemente, de como as políticas sociais apresentam as características determinadas pela opção neoliberal e particularizaremos a análise na política educacional, em especial, na formação de assistentes sociais.

Além disso, neste contexto a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, exigindo a preparação e utilização de textos de fácil compreensão e pouca leitura para os estudantes. Novamente Chauí nos alerta para os simplismos presentes nas propostas para o ensino superior na atualidade, em que “[...] a docência é pensada como *habilitação rápida para graduados [...] ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: formação*”. (1999)

A política educacional também segue a direção apontada antes. Para Behring, diante da tendência privatista e do privilégio de uma formação profissional aligeirada, os efeitos para o Serviço Social são danosos, com sérios riscos de diminuição dos níveis salariais dos assistentes sociais além do risco de surgimento de uma dualização: *“profissionais pobres para pobres, atendidos por políticas públicas pobres, e um profissional mais sofisticado para as instâncias de planejamento, ONGs e empresas.”* (Behring, 2001, pp. 104). De acordo com a autora, a tendência é a reprodução da dualização que ocorre nas políticas sociais, assim, a força de trabalho empregada poderia ser mais ou menos qualificada... a depender do público a ser atendido “[...] reproduzindo aí a pobreza com que são tratados os pobres no Brasil.” (idem, ibidem)

Pinto (2007) analisou a contra-reforma do Estado e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social, a argumentação da autora passa pela problematização da política de governo de Luís Inácio Lula da Silva, identificando a perspectiva educacional deste governo como um verdadeiro projeto estratégico para a redefinição das relações sociais. No que se refere ao Serviço Social, a autora é taxativa:

A formação decorrente da contra-reforma da educação não nos serve por ser uma formação que nos faz questionar a capacidade do aluno adquirir as habilidades necessárias pra atender, na ponta, os usuários de uma instituição. Os componentes éticos necessários diante da agudização da questão social e do desenvolvimento de habilidades para investigar a realidade social e conhecer a população atendida para melhor traçar linhas e projetos de intervenção; além da capacidade de reconhecer o trabalho do assistente social como parte da engrenagem capitalista e não como uma prática que ganha sentido por si mesma na imediatividade de sua ação, serão forte e profundamente inviabilizado pela contra-reforma da educação de interesse do capital. (PINTO, 2007: 16)

Netto (1996) apresentou uma análise prospectiva do Serviço Social no final do século, reiteramos os seguintes aspectos apontados pelo estudioso naquela ocasião:

A questão da formação remete, obviamente, à política nacional de educação – que ultrapassa o protagonismo dos profissionais de Serviço Social ligados à docência [...] No entanto, está claro que o protagonismo

docente dos assistentes sociais vem sendo problematizado, dentre um amplo leque de condicionalismos, por dois fenômenos cujas natureza e implicações requerem acurada consideração: 1) uma perceptível mudança no perfil socioeconômico da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médio-baixos e baixos das camadas urbanas; 2) um visível empobrecimento do universo cultural do alunado. (NETTO, 1996: 110).

Estes elementos não são restritos ao Serviço Social, no entanto, Netto (2006) aponta que para a nossa categoria tais aspectos incidem de forma particular, uma vez que concomitante ao rebaixamento cultural e educacional dos alunos, e por vezes, dos docentes, ocorre a exigência de maior qualificação intelectual e cultural, é uma enorme contradição a ser enfrentada pela categoria, uma vez que tais exigências advêm da própria consolidação acadêmica do Serviço Social.

Pinto (2007) esclarece que os impactos da política educacional de vernizes neoliberais, em especial, no governo Lula, coloca em xeque a proposta de formação profissional não só nas instituições privadas, mas também nas instituições públicas. Vejamos:

A ameaça materializada na contra-reforma da educação superior viabiliza a descaracterização propedêutica de nossa formação, dicotomiza os tempos e os conteúdos da formação porque num ciclo ser conhecerá o pensamento produzido pela humanidade; noutro e somente para quem for “forte” e vencer a disputa (ou seja, para bem poucos), ter-se-á o conhecimento técnico-operativo especializado; aos vocacionados para a pesquisa, o pleno conhecimento científico nas pós-graduações. Os fundamentos da contra-reforma da educação descaracterizam a concepção de interseção teórico-insvestigativa-operativa que norteia o projeto de formação dos assistentes sociais. (PINTO, 2007: 15)

Netto (1996) também aborda as dificuldades da docência nas instituições públicas, que, em função do sucateamento das universidades e da permanência de traços herdadas do modelo universitário da ditadura militar, associado aos aspectos mais recentes e outros criados nos anos 1980. Contudo, apesar disso tudo, as condições de trabalho das instituições públicas foram qualificadas pelo autor como *menos constrangedoras* quando

comparadas às condições das instituições privadas “[...] *nas quais a lógica que opera é da pura rentabilidade capitalista.*” (NETTO, 1996: 110).

Outro elemento fundamental deste debate é a relação entre formação profissional e mercado de trabalho para o Serviço Social. Neste sentido nos perguntamos: é possível agregar uma proposta de formação crítica às demandas deste mercado de trabalho?

Este questionamento nos orientará na abordagem dos conteúdos e fundamentos das Diretrizes, que iluminam a elaboração do próximo capítulo.

Partindo destas inquietações e dos impactos da contra-reforma universitária para o Serviço Social, estabelecemos nosso objeto do próximo capítulo: a análise do trabalho docente dos assistentes sociais, professores nas instituições de ensino privadas na Zona da Mata de Minas Gerais.

CAPÍTULO IV

Os sujeitos em evidência – O trabalho docente dos assistentes sociais.

É necessário conhecer seu próprio abismo
E polir sempre o candelabro que o esclarece.

Tudo no universo marcha, e marcha para esperar:
Nossa existência é uma vasta espectação
Onde se tocam o princípio e o fim.
A terra terá que ser retalhada entre todos
E restituída em tempo à sua antiga harmonia.
Tudo marcha para a arquitetura perfeita:
A aurora é coletiva.

(Poeminha Dialético – Murilo Mendes).

4.1. Trabalho docente: a precarização do trabalho assalariado.

Neste último capítulo é importante problematizarmos o trabalho assalariado no capitalismo contemporâneo. O caráter histórico da compra e venda da força de trabalho é expresso pelo “[...] *extraordinário poder da tendência das economias capitalistas a converter todas as demais formas de trabalho em trabalho assalariado*” (BRAVERMAN, 1987: 55). Mas, também, porque o trabalhador não possui alternativa a não ser vender sua força de trabalho, como o empregador é quem detém uma unidade do capital, a qual, pretende continuamente expandir, converte parte deste em salários, assim inicia o processo de trabalho, que na sociedade capitalista, além de ser um processo de criação de valores úteis, é também, e prioritariamente, *processo de expansão do capital para criação de um lucro*. Braverman reforça: “O que o trabalhador vende e o que capitalista compra *não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo.*” (idem, ibidem).

Fica claro que o trabalho docente nas IPES constitui-se como trabalho produtivo, apoiados em Iamamoto que busca em Marx a fundamentação desta análise, o exemplo selecionado pela autora é ilustrativo:

[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada a relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas um azar. (MARX, 1985 *apud*: IAMAMOTO, 2007: 74)

A caracterização do trabalho como produtivo supõe “[...] *uma relação social determinada: o trabalho, como trabalho assalariado, e os meios de trabalho como capital*” (Iamamoto, 2007, pp. 74). Neste sentido, “[...] *o trabalho produtivo é o que se troca por dinheiro enquanto capital [...] isto é, por dinheiro que está destinado a enfrentar, como capital, a força de trabalho.*” (idem, pp. 75). É por isso que Marx afirma que *sobre este tipo de trabalho assalariado repousa o capital* (idem, pp. 77).

Buscando a abordagem de Iamamoto (idem), acerca das elaborações de Marx, fica claro que o trabalho produtivo [...] *repõe capital variável e produza mais valia*” (pp. 81). Ou seja, não é o tipo de produto ou tipo de trabalho que define sua produtividade ou não. Nos termos da autora:

[...] o mesmo trabalho de qualidade determinada pode ser produtivo – se é comprado pelo capital para valorizá-lo – ou improdutivo, se é comprado pelo consumidor, com sua renda, pra consumi-lo como valor de uso, não importando se este desaparece com a atividade da capacidade de trabalho ou se materializa em uma coisa. [...] Em outro termos, o caráter de trabalho produtivo não é definido pelo consumidor dos serviços, mas, pelo empresário capitalista que emprega os trabalhadores que o realizam e, ao realizá-lo, repõem o capital variável e produzem mais-valia. (IAMAMOTO, 2007: 81).

A autora esclarece que, apesar da análise de Marx contemplar um período histórico em que os serviços explorados como produção capitalista

eram mínimos e, neste quesito a realidade analisada por Marx difere muito da atualidade – na qual a ampliação dos serviços como produção capitalista é gigantesca, o caráter produtivo do trabalho do professor é evidente, uma vez que: “[...] *nos estabelecimentos de ensino, que são fábricas de ensino mantidas por empresários, o professor não é um trabalhador produtivo em relação aos seus alunos, mas o é em relação ao seu empresário [...]*”. (IAMAMOTO, 2007: 87).

Esta argumentação esclarece que um tipo de trabalho ser ou não produtivo não tem a ver com o *conteúdo do trabalho, sua utilidade ou com o valor de uso que corporifica* (Marx, 1980a *apud*: Iamamoto, 2007, pp. 76). Mas, sim com o fato de ser mecanismo de criação de mais-valia, ou seja, o trabalho é produtivo quanto o capitalista emprega o trabalhador e, este [o trabalhador] – ao realizar trabalho – além de produzir mais-valia, repõe o capital previamente investido. (IAMAMOTO, 2007: 72-89). A importância desta análise reside no fato de que: “*Sobre este trabalho assalariado repousa o capital*”. (Marx, 1977f *apud*: IAMAMOTO, 2007: 77).

O trabalho docente nas IPES não escapa a esta lógica. As instituições de ensino tem se constituído como um importante campo de investimento capitalista. Estas instituições fazem parte do setor de serviços, de acordo com a análise de Iamamoto:

[...] Conclui-se que se os serviços para o seu produtor são mercadorias (valor de uso e de troca), para o comprador são valores de uso, e para o capital, no caso de ser trabalho produtivo, são meios de reproduzir o valor adiantado e criar mais valor além do que foi pago ao trabalhador. (IAMAMOTO, 2007: 79).

É importante salientar que os investimentos em outros setores produtivos encontram-se em franca decadência há alguns anos na Zona da Mata mineira, que já foi, no século XIX, uma região importante e das mais prósperas do Estado. Hoje esta realidade é muito diferente: muitos municípios apresentam valores de PIB per capita semelhantes aos das regiões mais

pobres do Estado - Norte de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (BARRA, 2008).

Este aspecto sinaliza um dos elementos que determinam a expansão do setor de serviços na região, diante do enfraquecimento da produção agrícola, leiteira, cafeeira; outros nichos de investimentos são buscados pelos empresários da região. O investimento em ensino é uma das alternativas exploradas.

O ensino superior passa a ser um mercado promissor, constituindo-se como um espaço sócio-ocupacional importante que absorve parte da força de trabalho qualificada, formada nas instituições federais de ensino do estado de Minas Gerais (UFMG, UFJF e UFV) e de outros estados, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Muitos jovens professores encontram nas IPES a oportunidade de iniciar e/ou permanecer no “universo acadêmico”. No entanto, encontram uma realidade de trabalho distinta da que conheceram e muitas vezes idealizaram como referência do trabalho do professor: as universidades públicas⁵⁶, conforme afirma uma das entrevistadas:

"Vislumbrar o trabalho docente numa instituição pública [...] na qual estes desafios sejam diferentes, porque os desafios irão existir, alguns serão parecidos ou iguais. Mas, o desafio, por exemplo, da ameaça no emprego, da ameaça constante, esse – pelo hoje, não existe na instituição pública, como ela está – é uma diferença única, é única, mas, é enorme e nos coloca numa outra condição de trabalho." DOCENTE 1

Percebemos que nas IPES a exploração da força de trabalho é idêntica aos outros espaços de produção capitalista; em diversas ocasiões presenciamos situações que expressam esta realidade: a rigidez no cumprimento de horários, a sobrecarga de trabalho, a realização de atividades docentes não-remuneradas – como as orientações acadêmicas. Além da instabilidade nos empregos como ‘desabafam’ os colegas de trabalho: “nosso

⁵⁶ Ainda que a universidade pública também atravesse inúmeros processos que indicam a precarização do trabalho docente, o que não cabe aqui analisar.

emprego é de seis meses, tem prazo de validade e nunca sabemos se será renovado ou não”.

Em detrimento às precárias condições de trabalho, a exigência de produtividade dos professores é uma constante. Ainda que, muitas vezes tal exigência não seja colocada explicitamente, o *trabalho em série* dos docentes⁵⁷ é comum, ou seja, os professores são obrigados a incorporar tarefas, que muitas vezes não são remuneradas, ou são minimamente remuneradas sob a rubrica do *extra-classe*⁵⁸; e precisam ser realizadas em períodos de tempo muito curtos, uma vez que a maioria dos contratos é por hora/aula. Alguns docentes sequer reconhecem esta remuneração como pagamento das atividades de planejamento e elaboração de aulas, ou seja, os profissionais até vêem que há um pagamento específico para atividades extra-classe, no entanto, os valores que recebem são irrisórios diante do volume de trabalho que precisa ser realizado fora dos horários de aulas. Uma docente explicita esta situação: “*A gente faz muito mais atividades, do que o este ‘extra-classe contempla... acompanhamento de alunos, orientações*” (DOCENTE 5)

Os trabalhadores precisam realizar uma quantidade enorme de tarefas nos intervalos entre uma aula e outra, ou nos períodos que teria para descanso e/ou para alimentar-se. Além disso, os trabalhadores realizam atividades em casa, nas madrugadas e nos finais de semana para cumprir as exigências do trabalho, restando pouco tempo, e muitas vezes, pouco dinheiro e/ou ânimo para atividades culturais e de lazer.

O docente restringe sua vida a uma reprodução mecânica de conceitos, conteúdos e informações, que precisam ser rapidamente incorporados, já que é

⁵⁷ É, no mínimo, curioso observar que a expressão “trabalho em série” tenha sido utilizada por diversos colegas de trabalho fazendo referência a situações do cotidiano do trabalho docente, seja para descrever como se sentem realizando tantas atividades, controladas e cobrados sob uma rigidez militar; seja para expressar espanto diante das atividades desempenhadas por colegas naquelas mesmas condições. As variações são: aula em série, orientação em massa e trabalho mecânico.

⁵⁸ Os trabalhadores docentes contratados no regime horista recebem, em sua maioria, R\$ 24,00 por hora/aula, a este valor é acrescido o percentual de 20% como remuneração das atividades extra-classe, tal remuneração deveria ser devida ao trabalho docente realizado fora do período em que ministra aulas e incluiria a preparação de aulas, de atividades, correções de provas e trabalhos, preenchimento de formulários e documentos de controle da sua própria atividade, do planejamento das disciplinas e do controle dos alunos, como as listas de presença, por exemplo.

alta a rotatividade das disciplinas que ministra e até mesmo dos empregos que possui. Para tentar assegurar seu trabalho os docentes entram num ritmo extenuante, sendo que esta dedicação não garante a permanência no emprego, uma vez que esta permanência está condicionada à demanda por aquisição dos serviços educacionais, ou seja, se os estudantes não procuram por formação neste ou naquele curso – as turmas não são abertas e, não raro, cursos são extintos. A análise de Marx é esclarecedora:

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia o tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa e óleo. (MARX, 1996: 378-379)

Percebemos que o trabalho docente nas IPES não foge à lógica geral da acumulação capitalista e o trabalhador é exaurido em suas forças em função da intensidade do trabalho que precisa realizar a fim de assegurar uma remuneração que considera compatível com a função que exerce⁵⁹. Os docentes tentam assegurar uma renda compatível com suas demandas pessoais e com o imaginário acerca do *status* do 'professor universitário'. Ao analisar o trabalho docente na acumulação flexível, Miranda afirma:

Os salários dos professores são abaixo de seu próprio valor, ou seja, o professor recebe menos que o necessário para se reproduzir. Mas, como o capital precisa reproduzir essa força de trabalho busca uma equivalência entre o salário e a reprodução, o que se traduz no rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores, ou seja, é uma tendência generalizável para a área de formação de professores a relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade e esvaziamento de seu conteúdo." (MIRANDA, 2008: 02).

59 Ao analisar o trabalho docente na acumulação flexível, Kênia afirma: "Os salários dos professores são abaixo de seu próprio valor, ou seja, o professor recebe menos que o necessário para se reproduzir. Mas, como o capital precisa reproduzir essa força de trabalho busca uma equivalência entre o salário e a reprodução, o que se traduz no rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores, ou seja, é uma tendência generalizável para a área de formação de professores a relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade e esvaziamento de seu conteúdo." (MIRANDA, :2008: 01)

Assim, o “livre” contrato entre sujeitos que tem algo a trocar uns com os outros se realiza também neste espaço sócio-ocupacional, a clássica abordagem de Marx sobre estas relações é, dramaticamente, identificada na realidade dos trabalhadores docente:

Teve um dia, que iniciei minha atividade às 9h, parei e voltei às 13h, parei às 19h e fui para a sala de aula [...] Eu participei de 30 bancas, num período de 3 semanas... Aí você me pergunta: - Porque este tanto de banca?; e eu digo: - porque somos um grupo restrito de professores [...] e tivemos uns 90 alunos [...] E, acho que uma coisa importante para dizer também, é que no meio deste ano aconteceram demissões na instituição; e, na verdade, ficaram – do corpo docente que estes alunos conheciam – dois professores.” DOCENTE 3.

Pois o comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão-somente a obra de sua vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral.

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista *vulgaris* extrai concepções simples ou troca de mercadorias, para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como eu trabalhador, um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro tímido, contrafeito, como alguém que levou sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – *curtume*. (MARX, 1996:293 grifos nossos)

Obviamente, estas condições de trabalho impactam negativamente na qualidade dos serviços prestados além de restringir o trabalho docente a uma atividade superficial e simplista, seja pela ausência de condições, sobretudo

remuneração, para realizar pesquisas; seja pelo encasulamento teórico, fruto do distanciamento da sociedade, dada a quase inexistência de condições para realização de projetos de extensão⁶⁰.

A precariedade das condições de trabalho nas IPES se expressa na esmagadora maioria de contratos horistas⁶¹; a exigência de realização de sobretrabalho, a alta exigência e rigidez no preenchimento de inúmeros documentos avaliativos e de controle dos alunos (presenças, realização de atividades, recebimento de notas etc); a realização de trabalho não-remunerado (como ocorrem em algumas instituições nas atividades de orientação de monografias, pesquisas etc).

4.2. Falando do trabalho e dos trabalhadores: Caracterização e perfil dos docentes entrevistados

Entrevistamos nove docentes assistentes sociais, trabalhadores de IPES na Zona da Mata de Minas Gerais, este número representa 38,88% do total de docentes formados em Serviço Social e professores deste curso. Todos os docentes desta região são mulheres, o que reforça o aspecto já analisado por lamamoto acerca da questão de gênero presente no Serviço Social.

lamamoto aponta que a profissão possui um nítido recorte de *gênero*, a autora destaca que o Serviço Social caracteriza-se como “*uma categoria profissional predominantemente feminina, uma profissão de mulheres e para mulheres.*” (lamamoto, 2000, pp. 104). A análise é aprofundada, demonstrando a articulação entre este aspecto de gênero na profissão e suas vinculações com os processos societários ocorridos no Brasil e a relação destas transformações com o percurso histórico do Serviço Social:

⁶⁰ Trataremos da particularidade destas questões no ensino do Serviço Social adiante.

⁶¹ Os professores que são remunerados por hora/aula, em geral, tentam acumular o maior número de horas/aula a fim de assegurar melhor remuneração. No entanto, a demanda por aulas está condicionada à procura pelos cursos que as IPES oferecem. Assim, a cada semestre os professores podem ser surpreendidos, ‘positiva’ ou ‘negativamente’, com a demanda institucional. Entre outras situações, típicas dos contratos de trabalho capitalista, este aspecto coloca o trabalhador inteiramente subordinado à instituição empregadora, seja para assegurar sua renda, seja para conseguir disponibilizar-se para as aulas que lhes são ‘oferecidas’.

A condição feminina é um dos selos da identidade deste profissional, o que não implica desconhecer o contingente masculino de assistentes sociais, com representação nitidamente minoritária o conjunto da categoria profissional no país. Com tal perfil, o assistente social absorve tanto a imagem social da mulher, quanto as discriminações a ela impostas no mercado de trabalho (com diferenciais de remuneração e renda em relação aos homens, de níveis de formação em relação às exigências tecnológicas, maior índice de desemprego, exercício de funções menos qualificadas etc.) Se a imagem social predominante da profissão é indissociável de certos estereótipos socialmente construídos sobre a mulher na visão mais tradicional e conservadora de sua inserção na sociedade, o processo de renovação do Serviço Social é também tributário da luta pela emancipação das mulheres na sociedade brasileira, que renasce com vigor no combate ao último período ditatorial, em parceria com as lutas pelo processo de democratização da sociedade e do Estado no país. (idem, 104-105).

O objetivo inicial era entrevistar todos os professores, no entanto não conseguimos a adesão do universo total a ser investigado e optamos por entrevistar os docentes que concordaram em participar da pesquisa, o que significa 38,88% do universo, 7 (sete) docentes.

Apresentaremos o perfil destas docentes com relação à sua formação profissional e acadêmica, capacitação, conhecimento das diretrizes curriculares da ABEPSS.

Neste item codificamos os docentes com números, nos próximos itens utilizaremos outras codificações a fim de assegurar o sigilo sobre a inserção de cada profissional e de suas instituições nas quais trabalham conforme nos comprometemos na realização das entrevistas.

A maior parte das docentes cursou a graduação numa universidade pública, 1 (uma) estudou em instituição confessional – PUC/MG e 1 (uma) estudou em IPES fundada nos anos 1990 no interior de Minas Gerais. Estes dados apontam um diferencial dos docentes que atuam na Zona da Mata de Minas Gerais, pois apenas um dos docentes teve sua formação em IPES, fundada após o processo de discussão e elaboração das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social empreendido pela ABESS.

Tal aspecto foi ressaltado pelos entrevistados em suas falas, em geral, os profissionais avaliam sua formação adequada ao exercício das atividades docentes que desempenha. Afora um depoimento que destoava desta constatação, os docentes, inclusive, destacam a graduação que fizeram como um elemento importante na sua formação, considerando-a uma base fundamental para os estudos posteriores: “[...] *recuperei muita coisa, porque eu acho que é importante destacar que a minha formação, na universidade pública, foi uma formação que me dá base de sustentação.*” DOCENTE 3

Identificamos que, em geral, os docentes buscaram formação em pós-graduação lato senso logo após a graduação, sem interromper o vínculo com instituições de ensino, 3 (três) docentes; 3 (três) docentes estudaram em IPES e 1 (uma) estudou em instituição confessional.

Com relação à titulação das 7 (sete) docentes entrevistadas, 5 (cinco) são mestres em Serviço Social, 1 (uma) é mestre em outras áreas (Economia Doméstica), 6 (seis) docentes realizaram seus estudos de pós-graduação strictu senso em Instituições Públicas de Ensino Superior e 1 (uma) realizou seus estudos de mestrado na PUC/RJ..

Trataremos agora da inserção dos assistentes sociais na docência abordando as seguintes questões: Tempo de docência; preparação e motivação para docência; conhecimento das diretrizes; capacitação e ingresso no trabalho docente.

Identificamos que a opção pela docência surgiu para as docentes entrevistadas quando cursavam a graduação em Serviço Social. Neste processo, algumas profissionais fazem algumas ressalvas à sua própria trajetória docente, que em alguns casos é relatada como uma experiência profissional desejada, mas que, no entanto, as perspectivas de inserção neste espaço ocupacional estavam projetadas para um futuro distante, após novas qualificações. As oportunidades profissionais surpreenderam alguns sujeitos entrevistados, o que os fez anteciparem sua profissional na docência

" [...] *desde a minha época de graduação eu tinha isso como um... acho que um sonho [o trabalho docente], nem tanto um desejo, mas,*

era uma coisa que estava bem longe de se realizar. Eu pensava que eu só poderia chegar a esse lugar depois de trilhar o percurso da pós-graduação e também, antes disso, de ter uma experiência profissional porque isso, desde a minha época de graduação, era uma questão me incomodava muito [...] em função até de algumas lacunas da minha formação. [...]

Eu queria dar aula, mas não queria ir com esta lacuna. Queria trabalhar primeiro, bastante, como assistente social e depois seguir o caminho da academia, das pós-graduações [...] na realidade não foi desta forma que aconteceu. DOCENTE 1

"Na verdade eu sempre tive interesse pelo trabalho docente, desde a graduação. Não achava que seria tão rápido. Antes de ter iniciado a docência gostaria de ter me qualificado mais e ter experimentado outros espaços de trabalho. Mas sempre tive este desejo de ir para a docência... Por que é área que eu tenho afinidade, por ter afinidade com a área de pesquisa, de estudo mesmo, por me interessar pelo trabalho acadêmico. DOCENTE 2

No período da minha graduação sempre foi determinante discutir formação profissional, eu fui do movimento estudantil, participava das reuniões, eu não vivia só a questão da sala de aula, eu aí pra, além disso. A minha monografia foi sobre a análise do currículo da minha escola [...] eu iniciei quando estava ocorrendo a reformulação do currículo, em 1989, e saí no auge do momento da reformulação, da discussão das diretrizes. Eu fiz parte da comissão que, na época denominava-se comissão de prática, e sempre me instigou a questão da docência. Lógico que a vida profissional te leva para um rumo, eu comecei a trabalhar em prefeitura logo em 1994 [...] Só que em 2001 surgiu a oportunidade de eu estar lecionando, trabalhar com a docência. DOCENTE 3

Percebemos que a motivação para o trabalho docente aparece como uma perspectiva futura – após maior qualificação acadêmica e/ou maior tempo de experiência profissional em outras áreas. Algumas docentes problematizam o fato desta inserção profissional acontecer antes de trilharem os caminhos que avaliam como adequados para a formação profissional que as qualificasse para a docência.

Eu comecei a dar aulas antes de me inserir no mestrado, por exemplo, já tinha feito a pós-graduação [lato sensu]; já tinha uns sete anos de formada e de trabalho... Na verdade eu comecei a fazer o mestrado três depois que eu já estava dando aulas." DOCENTE 1

A preparação para o docência foi tratada de forma diversa pelas docentes, algumas consideram sua formação adequada para as atividades que desempenham como docentes, outros fazem uma autocrítica contumaz à sua preparação para o trabalho docente: “[...] aos trancos e barrancos [risos]. Gente, não foi um preparo... Na verdade eu fui me preparando enquanto docente, não tive uma preparação anterior pra isso.” Docente 1. Ocorreram também respostas que apontam o processo de preparação/capacitação docente como um processo contínuo:

" A preparação foi muito aquela coisa de... vamos enfrentar este desafio, mas, assim, não é aquela coisa de enfrentar no achismo - achar que sozinha... houve uma amadurecimento para ver se este era realmente o caminho. DOCENTE 3

Outras docentes destacam a importância dos cursos de pós-graduação, tanto lato senso, quanto strictu senso; como um elemento importante na qualificação para a docência:

A minha própria entrada na pós-graduação (especialização) foi por perceber a necessidade da continuidade da formação profissional. Eu senti isso assim que formei, era uma coisa que ouvia sempre na faculdade: a necessidade de não parar, de continuar estudando [...] a especialização surgiu porque eu iria tentar o mestrado no final da graduação, só que minha monografia atrasou, minha orientadora – na época – foi fazer o doutorado , a gente teve umas dificuldades de organizar os cronogramas e eu acabei não tentando o mestrado de imediato. DOCENTE 4

*"Eu sempre tive vontade de ingressar nesta carreira, daí até a motivação para fazer o mestrado [...] o mestrado foi fundamental, a graduação também, porque na graduação fui monitora de algumas disciplinas, sempre tive este engajamento dentro da faculdade – na graduação; DA [Diretório Acadêmico]; participei muito de seminários; conferências, então acho que é um caminho percorrido. O mestrado vem te dar uma bagagem maior, uma fundamentação teórica maior; mas, é na graduação que começa e eu comecei com as monitorias, fui monitora em duas disciplinas, um ano em cada disciplina, isso também contribuiu muito para desenvolver as habilidades para a docência.”
DOCENTE 5*

Acho que na verdade, este desejo foi se delineando desde a graduação, e aumentou na especialização, se consolidou no mestrado – entrei no mestrado e na faculdade [docência] praticamente ao mesmo tempo.
DOCENTE 7

A contrapartida institucional na formação docente é colocada em questão como um problema para o professor que inicia sua carreira, vejamos alguns depoimentos:

*"[...] eu vim sem preparo nenhum. Me chamaram num dia pra eu começar a dar aula no outro... Eu não tive preparo nenhum, gostaria muito de ter tido, acho que falta isso nas instituições, preparo para entrar em sala de aula, como que é, lidar com o aluno, as questões postas em sala de aula.... Por que você chega numa sala com quarenta alunos, sem saber o que vai dar, por onde começar, sem saber se portar diante das perguntas, das indagações. Isso eu acho que faz falta, um curso preparatório para os docentes."*DOCENTE 4.

"Em instituição privada você não recebe incentivo financeiro para realizar seus projetos. Desta forma, conseguir fazer um doutorado, que não é oferecido na cidade que moro será mais difícil, com certeza um grande desafio. [...] A valorização do profissional é uma questão que deve ter destaque. As instituições privadas devem ir além do acordo sindical, devem buscar criar oportunidades de capacitação do docente."
DOCENTE 6

A docência nas IPES constitui-se como uma das alternativas de espaço sócio-ocupacional no mercado de trabalho, sobretudo para os jovens assistentes sociais. A inserção dos assistentes sociais na docência como estratégia de sobrevivência, como oportunidade profissional apresentada mais facilmente, fica evidenciada nos depoimentos:

"[...] havia uma demanda grande por profissionais da área para dar aulas. Foi uma coisa que apareceu como possibilidade pra mim e foi, de fato, uma possibilidade que se concretizou e eu comecei... Foi uma oportunidade que apareceu, num momento em que eu estava procurando outro trabalho, além do que eu já fazia [...]" DOCENTE 1

[...] e aí, é claro, porque uma proposta de trabalho que surgiu de uma forma ... como vou dizer? Surgiu primeiro, foi mais fácil ir para a docência do que na verdade me inserir num outro espaço de trabalho, o que era a minha intenção [...]. Na minha cabeça tinha o desejo de experimentar outros espaços, outras frentes de trabalho, em diferentes instituições... pra ter uma qualificação maior, uma vivência maior; me qualificar em termos de mestrado e doutorado e depois iniciar a docência. No entanto, foi o momento em que as portas da docência se abriram primeiro.” DOCENTE 4

O trabalho docente a partir da ampliação dos cursos de Serviço Social em instituições privadas torna-se segmento do mercado de trabalho surge como uma possibilidade de exercício profissional:

[...] como era um momento que estavam abrindo “um monte” de universidades, “um monte” de cursos de Serviço Social [...].DOCENTE 1

“A possibilidade de me inserir, enquanto docente, surgiu quando ampliou-se a questão do Serviço Social nas escolas privadas. Eu sempre trabalhei em escola privada.” DOCENTE 3

As formas de ingresso nas instituições acontecem, inicialmente, a partir de convites e indicações, no entanto, algumas instituições têm como praxe a realização de uma prova aula ou algum outro mecanismo de “seleção”, os depoimentos esclarecem estes processos:

“Foi um período tumultuado, tinha saído um professor... eles não tinham tempo de fazer seleção; como tinham meu currículo e a indicação deste professor que foi mandado embora, eles me contrataram.” DOCENTE 2

“Particpei de alguns eventos na instituição, semana acadêmica, oficinas e houve uma identificação muito grande dos alunos comigo e aí houve o convite, quando uma professora saiu da instituição, houve o convite do coordenador, foi de repente, mas era algo esperado, desejado.” DOCENTE 5

Na primeira instituição que trabalhei, fiz concurso, na segunda instituição foi convite e, nesta que estou hoje, foi prova e envio prévio de currículo.” DOCENTE 7

Após concluir o mestrado recebi propostas para lecionar disciplinas como Sociologia e Filosofia para outros cursos. Nunca tive interesse, só

queria lecionar se fosse para o curso de graduação de Serviço Social. Recebi um convite em 2006 e aceitei o desafio. DOCENTE 6

Um aspecto fundamental no exercício docente é a atualização, o acompanhamento do debate do Serviço Social como elemento capaz de sintonizar o trabalho dos professores ao projeto de formação profissional, além de possibilitar a compreensão da dinâmica da realidade social. Neste sentido, os docentes expressam quais são suas estratégias de capacitação e acompanhamento do debate da profissão:

Buscando o que está sendo discutido nos diferentes espaços e tal. O que eu sinto muito é que, hoje, no espaço que eu estou, até em função da sobrecarga de trabalho, a gente tem esta dificuldade de participar de grupos de estudos, de grupos de pesquisa; que são coisas que, eu acho, vão contribuir nessa qualificação [...]. Então, além da qualificação – que eu vou chamar de formal: mestrado, doutorado e todos os outros aí ... acadêmicos. – É procurar, mesmo, se aprofundar, se rever, se atualizar, fazer suas leituras. E, infelizmente, nesse sentido, eu sinto uma limitação em função do próprio espaço de trabalho.

Eu acho minha formação adequada é adequada sim. No entanto, existe uma sobrecarga das atividades docentes que eu desenvolvo. DOCENTE 4.

Eu já estive muito próxima do CRESS uma época, não era da diretoria, mas acompanhava e participava de várias atividades [...] De fato, foi um período muito importante, acho que é uma experiência que todas nós devíamos ter, não só por este aspecto de formação... É uma via de mão-dupla – é uma contribuição que a gente dá para a militância, mas, também é um aprendizado muito grande, em todos os sentidos; é uma possibilidade de estar próxima de tudo o que está acontecendo. Não é tão fácil está atualização quando você está distante, você tem que fazer um movimento muito maior pra isso. DOCENTE 1.

A própria inserção docente é analisada como um elemento de atualização e formação profissional:

[...] o amadurecimento que a gente tem, é uma troca, você ensina, mas, você muito mais aprende, este crescimento... o quanto a gente vai amadurecendo na docência, dentro a profissão, quantos conhecimentos você vai adquirindo, isto é fundamental. DOCENTE 5

Tem um movimento aí, o mestrado, a docência que te coloca em sintonia... Exige isso. DOCENTE 1.

A possibilidade de trabalhar em dois ou mais empregos dá aos trabalhadores docentes a impressão de possuírem flexibilidade no trabalho, em função dos horários, muitas vezes noturnos, serem compatíveis com o exercício profissional em outras instituições. Contudo, o duplo vínculo de trabalho é problematizado como indica o extrato abaixo em que um dos docentes faz uma reflexão acerca da possibilidade de trabalhar apenas com a docência:

Do ponto de vista, exclusivamente profissional, no sentido da dedicação, do investimento no trabalho, é muito melhor estar num lugar só, numa instituição só, e, principalmente, numa área de trabalho exclusiva. Diferente do que acontecia comigo antes, em que eu estava trabalhando como assistente social e ia até outra cidade trabalhar como professora. Então os estudos são divididos, o foco na vida é dividido; apesar de, tanto no cotidiano do trabalho na graduação, quanto na intervenção como assistente social – os dois – contribuírem muito. Mas, pessoalmente, é uma divisão que exige muito, é muito cansativo e a possibilidade de aprofundar num ou noutro é muito mais difícil. Por esse ângulo eu acho muito melhor estar com toda a minha energia voltada para a academia. DOCENTE 1

Apesar dos aspectos positivos elencados acima a precariedade dos vínculos profissionais docentes é identificada no risco constante de demissão. Assim, a flexibilidade que, a princípio se constitui como um atrativo para a opção pelo trabalho docente transforma-se num elemento de instabilidade. Sennett (2003) analisa os impactos da *flexibilidade* na construção de uma carreira:

Essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregados para ele. “Carreira”, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro. A palavra “job” [serviço, emprego], em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso da vida. (Sennett, 2003: 09)

A existência de outros vínculos profissionais são apontados como um elemento importante na própria qualificação docente. Contraditoriamente, nas falas das docentes podemos identificar expressões desta instabilidade e as dificuldades de considerar o trabalho profissional como carreira: *“Eu brinco que eu sou assistente social e estou professora, até hoje, oito anos já de docência, eu brinco... digo que já sou um pouco professora.”* DOCENTE 3. Outra docente enfatiza a insegurança no trabalho, as situações nas quais os trabalhadores possuem mais de um vínculo profissional também são mencionadas:

“Enquanto trabalhadora, é um risco, é inseguro [ter um único vínculo profissional]. Porque, como já passei por outras duas instituições sei dos riscos que corro, de ser demitida, das minhas horas serem cortadas a qualquer momento, porque é uma realidade que já vivi em outros lugares. Nestes outros lugares, sempre que havia esta ameaça, eu tinha outro porto seguro, tinha um outro lugar que eu poderia ir, tinha “um pé” fora dali que me dava um mínimo de segurança enquanto trabalhadora, e, agora, eu não tenho isso. DOCENTE 1

Eu trabalho como assistente social numa prefeitura [...] neste período todo de docência, eu tive este vínculo. E aí eu me fortaleci muito nesta articulação, na minha formação também tem isso [...]. Lógico que chega um momento que eu gostaria de estar só na docência hoje, mas, pela segurança do trabalho, eu não posso deixar aquele meu trabalho na prefeitura, porque ali é meu porto seguro, é minha segurança. Estou falando com relação à estabilidade... Mas, hoje a minha plenitude seria estar apenas na docência, quando eu falo plenitude é porque eu gosto deste trabalho. DOCENTE 3

Algumas profissionais estão na sua primeira experiência docente. No entanto, apresentam outras inserções no mercado de trabalho, ocorre também da história profissional expressar uma polivalência destas assistentes sociais, o que, se por um lado expressa o caráter generalista desta formação profissional; por outro, indica a necessidade de atuar nas diversas frentes de trabalho que os espaços sócio-ocupacionais apresentam:

Esta é minha primeira experiência docente [...]. Desde o encerramento da graduação, sou funcionária efetiva de uma prefeitura, onde atuo como assistente social, há 5 anos [...] já atuei também como assistente social na área da perícia judicial. DOCENTE 5

"Trabalhei em prefeituras, como professora substituta, na AMAC, em projeto de extensão na universidade e outras duas instituições de ensino." DOCENTE 7

No ano seguinte à minha formatura, em maio, eu me inseri como assistente social numa prefeitura, trabalhei na secretaria de desenvolvimento social [...]. Em 2005 fui aprovada no concurso, em outra área de atuação profissional, sou funcionária pública, desde então. DOCENTE 4

Sou funcionária pública [...], já atuei como assistente social em: clínica conveniada com a extinta LBA; no Tribunal de Justiça; Instituto de Previdência; Operadora de Plano de Saúde Privado. DOCENTE 6

A rotatividade aparece também nos vínculos docentes, muitos de curta duração (de 1 a 3 semestres). Alguns vínculos possuem breve duração em função do tipo de contrato, é o caso dos docentes que foram professores substitutos em Instituições Federais de Ensino Superior, nas quais o prazo máximo de permanência nestas condições é de dois anos; outros interrompem o contrato para assegurar condições para a qualificação através dos cursos de pós-graduação. Ocorrem também os casos de demissões dos docentes, vejamos alguns depoimentos:

Eu fiquei nesta instituição quatro anos, fui demitida. Eu brinco que a gente tem um prazo de validade nestas instituições, objetivamente falando, estou falando aqui das experiências que eu tive, não estou generalizando... Mas, eu tive um tempo de validade. DOCENTE 3

Além disso, as viagens são uma constante para muitos trabalhadores docentes, o que se constitui num fator de desgaste destes sujeitos, este é, também, um elemento que impõe certo risco aos trabalhadores uma vez que estas viagens ocorrem em horários complicados, como o período noturno – após o término das aulas – ou nas primeiras horas do dia, até de madrugada. Em muitos casos, os docentes saem de suas cidades por volta das 4:30/5:00 horas da manhã. Trata-se, portanto, de um processo de espoliação do trabalhador (as condições de transporte e a distancia entre moradia e local de

trabalho), acrescido das condições da malha viária do Estado de Minas Gerais, em especial, na Zona da Mata Mineira, com vários trechos perigosos e tantos outros em péssimas condições de manutenção.

É complicado, porque você precisa trabalhar, mas também precisa investir em qualificação. Então, tem que tentar conciliar a carga de trabalho, com os compromissos acadêmicos da pós-graduação (mestrado, doutorado), e aí tem que pensar nas viagens, no tempo que gasta viajando, no dinheiro que precisa ter pra custear isso, no seu próprio desgaste. Eu estou cansada das viagens, perco, no mínimo um dia da semana, em função do deslocamento, sem contar a falta de tempo para dormir, descansar e, assim, estar bem para produzir, escrever. Como eu vou publicar artigos assim? Como eu vou concorrer numa seleção para professor efetivo numa federal se meu currículo não tem publicação? É complicado! DOCENTE 7

Todas as docentes entrevistadas são contratadas para trabalhar e remuneradas por hora/aula, são celetistas, não possuem nenhum benefício trabalhista como plano de saúde, auxílio alimentação. Existem instituições que oferecem reembolso pelo gasto financeiro gerado pelo deslocamento do docente de uma cidade para outra – quando o domicílio do trabalhador não é no município em que a IPES funciona. Utilizamos um depoimento para exemplificar as condições de contratação e forma de remuneração: “Regime CLT, eu trabalho 23 h/a, 20 são em sala de aula e 3 h/a dedicadas ao estágio. Aí tem o adicional extra-classe, o adicional noturno [...]. DOCENTE 6.

Todas as docentes fazem referência a trabalhos não-remunerados, ou seja, o professor deve responder por compromissos profissionais pelos quais não são pagos. Esta situação, muitas vezes, é colocada no momento da contratação, então, o docente fica condicionado – pelo aceite do trabalho nas atividades de ensino (exclusivamente para ministrar aulas), pago através do sistema de h/a, a aceitar atividades como orientações de trabalhos, pesquisas e projetos de extensão, sabendo que não irá receber nenhuma remuneração para desenvolvê-los. Os extratos abaixo ilustram esta precarização do trabalho docente:

Tem um contrato por h/a que, por exemplo, as atividades de extensão, as atividades de pesquisa não estão incluídas nestas h/a e não são remuneradas também. Então, qualquer atividade realizada fora da sala de aula é trabalho voluntário do professor e isto é colocado pra gente no momento da contratação, está, inclusive no nosso contrato de trabalho, tem uma cláusula que prevê isso. DOCENTE 1

A participação das professoras assistentes sociais nas organizações coletivas dos trabalhadores da educação é praticamente nula. Apenas um docente é sindicalizado.

As profissionais ficaram, de certa forma, constrangidas ao responder esta pergunta. Tal constrangimento decorre da evidência da desarticulação entre o trabalhador e o sindicato representativo da categoria dos professores, decorre também, da constatação de que, apesar dos docentes de referirem à importância do projeto profissional do Serviço Social, não expressam no cotidiano da sua inserção profissional a vinculação com a luta geral dos trabalhadores, expressa na participação efetiva do seu órgão representativo – o sindicato - conforme indica o 9º princípio do Código de Ética dos Assistentes Sociais.

Pudemos identificar o constrangimento dos entrevistados, através das expressões que utilizam ao iniciar sua resposta aos questionamentos propostos – Você é sindicalizado? Conheço o sindicato docente? Conhece os acordos coletivos da categoria? – e, também pela própria forma de responder estas questões.

Presenciamos e ouvimos a auto-crítica das colegas ao referirem-se ao seu próprio distanciamento ou à tardia adesão ao sindicato da categoria profissional da qual fazem parte, a expressão: “Ai, que *vergonha*”, aparece como uma indicação de que os docentes fazem avaliação da condição na qual se encontram: pertencentes a uma categoria profissional, sem, no entanto, participarem efetivamente das lutas coletivas desta categoria. A relação dos docentes com o sindicato foi exposta nas próximas transcrições: “*Conheço o sindicato, acompanho de alguma forma, o trabalho dele. Mas, por “falta de vergonha na cara” não sou sindicalizada. Mas, pretendo sê-lo.*” DOCENTE 1.

“Sou sindicalizada, me sindicalizei no SINPRO, na minha cidade. Nas outras instituições ainda não tinha me sindicalizado, por aquela dificuldade de não estar [morar] na mesma cidade que trabalhava e não por desconsiderar a importância. [...] Conheço os acordos coletivos, reconheço que não por mérito meu, mas, porque o sindicato busca se fazer presente, tem uma boa articulação de informativos, coloca cartazes nas instituições [...]., mas conheço que, a última assembléia que ocorreu da rede privada, ainda que o sindicato tenha negociado com a instituição a liberação do “ponto” dos professores, eu não tive condição de ir, por sobrecarga de trabalho mesmo. A instituição cumpriu o que havia acordado com o sindicato, mas eu não consegui me organizar para ir à assembléia, procuro me informar através dos mecanismos que citei antes.” DOCENTE 2

Já fui sindicalizada. Mas, quando comecei a trabalhar aqui o sindicato não fez contato e eu não procurei. DOCENTE 6

Sou sindicalizada, mas não conheço meus direitos como professor, não conheço o sindicato. Não sei nada sobre o sindicato dos professores. DOCENTE 4

Não sou sindicalizada. Mas conheço os acordos coletivos [...]. Na outra instituição que eu trabalhava, em função de um erro no meu pagamento eu entrei na justiça eu acionei o sindicato, fui prontamente atendida, amparada pelo sindicato, mesmo não sendo sindicalizada; o que é uma contradição, a gente que fala tanto da importância disso [...]. Acho que o SINPRO é um dos poucos sindicatos que ampara. [...] Desta região eu não conheço o sindicato. DOCENTE 3

A remuneração, os reajustes, férias são estabelecidos através dos acordos com o sindicato. No entanto, as condições de assalariamento são perpassadas por uma série de estratégias institucionais para assegurar força de trabalho disponível para tarefas sazonais, como, por exemplo, as dependências. Vejamos: “*Eu recebo cerca de R\$ 600,00 por horas administrativas, que são para o apoio à coordenação, tem as horas/aula – são 15 h/a e as dependências, que são durante três meses no ano.*” DOCENTE 7. Solicitamos a docente que explicasse como funcionam as dependências, na resposta fica claro que são atividades docentes como as próprias aulas, mas,

que, no entanto, não compõem o salário docente por serem remuneradas apenas no período em que são executadas:

“As dependências são disciplinas oferecidas aos alunos, que foram reprovados ou que por outra razão não a cursaram no tempo devido. São duas h/a por semana e o aluno realiza atividades de avaliação periódicas. O professor recebe – duas h/a – para ministrar as aulas, preparar e corrigir as atividades e avaliações. Não faz parte do salário e não conta para cálculo de décimo terceiro salário e férias.” DOCENTE 7

A instabilidade com relação ao valor do salário percebido pelos profissionais se expressa nas dúvidas que todos os docentes tiveram ao tentar precisar o valor dos seus salários. Outro elemento que foge ao controle dos docentes em algumas instituições é a escolha das disciplinas que irão ministrar e a quantidade de horas a serem disponibilizadas semanalmente para o trabalho na IPES:

Tudo por conta do coordenador. É o coordenador que monta, passa para a direção e a direção tem autonomia para mexer. Quem delibera MESMO é a direção. Inclusive, até a possibilidade do professor de um determinado curso estar com uma carga horária reduzida e, por isso, então, ele ser convidado (ou convocado) a trabalhar uma disciplina próxima ou afim em outro curso para completar sua carga horária [...] eles não admitem professor com carga horária curta. DOCENTE 1.

“A coordenação de acordo com a necessidade.” DOCENTE 6

“É a questão da monografia, das orientações. Você não é especialista naquela área, na verdade, não é nem a questão de não ser especialista. Mas, não você não tem acúmulo de estudos, de conhecimentos acerca daquela temática; você orientar aquela temática, tem que acompanhar, tem orientar, tem que der resposta. Eu acho que isso é um dificultador, que difere um pouco das instituições de ensino públicas [...] Aqui a gente tem responder às diversas demandas colocadas. DOCENTE 3.

Diante destes depoimentos podemos identificar a amplitude dos desafios postos aos assistentes sociais que trabalham como docentes nas IPES para consolidar o projeto de formação profissional do Serviço Social. Estes desafios possuem natureza trabalhista e profissional e exigem que o docente busque

sua sobrevivência e o equilíbrio entre as exigências do trabalho e suas convicções e perspectivas profissionais, neste exercício equilibrista as condições de trabalho são determinantes para entendermos o trabalho docente dos assistentes sociais realizado nas IPES as implicações ao projeto de formação profissional que advém desta relação. Estes são os elementos do próximo item.

4.3. O projeto de formação profissional e as reais condições do trabalho docente dos assistentes sociais

Vimos no capítulo III que o projeto de formação profissional do Serviço Social considera alguns princípios fundantes na consolidação daquela proposta formativa. Aqui iremos analisar como o projeto de formação profissional está condicionado às reais condições de trabalho dos docentes assistentes sociais.

Estes trabalhadores são convocados a desempenhar tarefas que descaracterizam sua inserção docente, fragilizando ainda mais as possibilidades de fortalecimento de um projeto profissional que expresse a vinculação ensino-pesquisa-extensão, as atividades rotineiras e burocráticas são desempenhadas por todos os docentes. No entanto, alguns ainda realizam trabalhos de cunho estritamente administrativo, sem qualquer característica do trabalho acadêmico e pedagógico que deveria ser o principal ofício do professor. O depoimento de destaque a seguir expressa esta situação:

Na verdade, não existe o cargo de apoio à coordenação, o que acontece é que alguns professores recebem horas administrativas – que tem um valor menor que as h/a – para auxiliar o coordenador, para que estes professores funcionem como auxiliares administrativos, de fato, para a coordenação.. Então a coordenação de estágio é feita neste sistema, o auxílio com relação aos trabalhos de conclusão de curso é feito neste sistema, eventuais substituições ao coordenador... Na verdade, não existe um cargo, não existe uma secretária do coordenador, existe uma secretária geral para todos os coordenadores.
DOCENTE 7

Nas IPES os docentes estão subordinados a uma rígida hierarquia e a processos decisórios que muitas vezes os excluem totalmente. Salvo, raras exceções, as funções administrativas centralizam as deliberações

institucionais, inclusive com relação à definição de carga horária, distribuição de disciplinas, processos avaliativos – inclusive modalidades e distribuição de notas por fases e atividades.

As relações com as chefias possuem características distintas: de forma geral, a relação com os pares (docentes e coordenadores assistentes sociais) é qualificada positivamente, são destacadas as possibilidades de troca e positividade desta relação, apesar da escassez de tempo e ausência de remuneração para atividades que pudessem se desdobrar em aprofundamento teórico, discussão curricular e articulação mais coesa do corpo docente.

A relação entre os pares é relação muito boa. Pensando – dentro do curso de Serviço Social - somos um corpo docente muito restrito, muito enxuto, muito pequeno... a gente tem uma relação ótima. A gente discute tudo que precisa discutir, constrói as coisas junto... e com a coordenação também, o mesmo padrão, não há diferença, não distinção com relação a isso. A gente tem um fluxo muito bom, um diálogo muito bom, uma contribuição legal. Há uma troca muito boa.

Com outros professores, de outros cursos, o contato já é mais distante, acho que em função da carga horária. A gente não tem um espaço também – coletivo – uma sala de reuniões minúscula, uma sala de professores minúscula – cabe meia dúzia de professores, então na verdade, ninguém se reúne na sala dos professores no horário de intervalo porque ela não tem espaço pra isso. Então, também não tem um espaço físico que favoreça esta socialização dos professores – pode ser até estratégico – agora que eu estou pensando isso... DOCENTE 1.

Já as relações com outros níveis hierárquicos institucionais apresentam outras características, são destacadas a rigidez e o distanciamento entre os trabalhadores que ocupam cargos de chefia e os docentes:

Contato do professor com a diretora, dos alunos com a diretora é algo quase inalcançável Tudo passa pelo coordenador, o coordenador é um filtro mesmo, só em última, última instância as coisas chegam à diretoria. DOCENTE 1.

Rígidas! Rígidas, quase uma relação hierárquica militar. Temos pouco contato com a direção, tanto a acadêmica, quanto a administrativa. O contato é maior com os coordenadores de curso. Há um exigência quanto ao respeito a esta hierarquia. Não que ao tenha que ter uma hierarquia, mas, a hierarquia pode ser aberta, participativa e aqui não é este tipo de conduta. É uma hierarquia rígida. DOCENTE 5.

As condições do ensino são marcadas pelo processo de mercantilização do ensino superior que se expressa na escassez do material fundamental para o trabalho docente em Serviço Social – uma biblioteca atualizada. As instituições, prezam, em geral, por uma infra-estrutura física que ‘ostente’ e signifique qualidade. Há uma valorização dos espaços físicos, até porque serão utilizados pelos alunos de todos os cursos. No entanto, até mesmo estes recursos ‘mais visíveis’ não são suficientes para a quantidade de alunos e docentes.

É tranqüilo, através de sistema de agendamento, mas, existe a possibilidade, livros... temos acesso também, na biblioteca e outros volumes, em geral os mais novos, temos que adquirir por conta própria.” DOCENTE 7

A instituição tem uma estrutura muito boa, até porque ela é recente e houve um investimento dos mantenedores. Dispõe de laboratório de informático, recursos áudio-visuais, data-show, retroprojetores... Mas, é insuficiente para o número de professores e de turmas. Hoje, o professor se não tiver um recurso próprio – audiovisual – é muito difícil ele conseguir agendar [...] A biblioteca dispõe de exemplares da área, mas, ainda há muitos a serem comprados, há muito acervo a ser adquirido pela instituição. DOCENTE 5

A estrutura física é excelente. Há muito investimento neste sentido. Contudo, no curso de Serviço Social, precisamos de poucos recursos – às vezes o laboratório de informática, um vídeo... Porém, precisamos de uma boa biblioteca e, este recurso – infelizmente – está bem aquém das necessidades e dos investimentos dos outro aspectos, aqueles que aparecem mais – como a infra-estrutura mesmo. DOCENTE 1.

Identificamos que um instrumento indispensável para a formação de assistentes sociais – uma biblioteca atualizada e com títulos suficientes para a quantidade de alunos das instituições – em geral, é um dos aspectos mais precários do rol de elementos das condições de ensino.

Os cursos de Serviço Social não exigem maiores investimentos tecnológicos e/ou de equipamentos para o seu funcionamento adequado. No entanto, o investimento na força de trabalho precisa ser diferenciado – para além da contratação e pagamentos por h/a – uma vez que o corpo docente possui enorme importância para assegurar uma formação de qualidade.

Garantir uma formação articulada às propostas das diretrizes exige muito mais do que infra-estrutura física adequada, na verdade, o investimento em projetos de pesquisa e extensão, a diversidade do corpo docente – a fim de assegurar a interdisciplinaridade e o pluralismo – a remuneração dos docentes para orientarem os alunos e realizarem a supervisão acadêmica dos estágios é que caracterizam ou não a incorporação das Diretrizes Curriculares nas IPES, diferente da realidade encontrada pelas docentes:

Desde que eu cheguei aqui desenvolvo um trabalho de extensão que se transformou num campo de estágio [...]. Pesquisa... houve algumas orientações de trabalhos, que eu não denomino como pesquisa... São estudos da realidade, não são pesquisas aprofundadas, mas uma aproximação à realidade, através de um estudo, seguindo uma metodologia [...].

Se a gente pegar o tripé "ensino-pesquisa-extensão", a gente vai ver que é uma concepção do ensino... e, que fica esta lacuna mesmo. As atividades de extensão são direcionadas para o estágio, para ocupar a lacuna com relação aos campos de estágio; os alunos, desde o primeiro período, têm condição de se aproximar da realidade através de um projeto de extensão. [...]

Pesquisa... Eu entendo pesquisa como um estudo aprofundado, que venha estar demonstrando o movimento do real, através de um projeto definido, com metodologia escolhida para desenvolver aquele estudo, com carga horária, com produção, com resultado [...]

Pesquisa na nossa área é pesquisa qualitativa, que – lógico, utiliza recursos quantitativos. Mas, eu vejo que há uma dificuldade de compreensão por parte da instituição de pesquisas da nossa área, relacionadas ao conhecimento da realidade, não é "tipo, comprovar ou não um fato." [...] E tem outra coisa: para realizar pesquisa, eu acho que você tem que ter um tempo pra isso, não é na lacuna, não é nos seus horários vagos, nas brechas... Para você fazer um trabalho, tem que hora pra isso. Agora, eu tenho 16 h/a na sala de aula, tenho quatro turmas, eu tenho 120 alunos supervisionados no estágio, eu doze orientandos... DOCENTE 3

No último semestre eu dei 6 (seis) disciplinas [...] quatro (4) disciplinas para a mesma turma, e 2 (duas) para outras duas turmas diferente e mais 6 (orientações) de monografias para os alunos do 8º período. [...] A orientação da universidade é de nós trabalhemos as pesquisas por dentro das disciplinas, entendeu? Então... porque? Porque a faculdade não paga pra fazer pesquisa, não remunera o professor para pesquisa e nem para extensão, então todas as estas atividades tem que sair "de dentro" das disciplinas, não há nenhuma atividade fora das disciplinas. [...]

Nesta mesma instituição já ministrei 6 (seis) outras disciplinas. DOCENTE 1

As docentes precisam atuar em disciplinas que sequer consideram as propostas das diretrizes curriculares da ABEPSS, o que, obviamente, dificulta a compreensão dos alunos acerca da profissão e dos avanços expressos naquela proposta, em outros termos, ocorre uma equalização de propostas distintas de formação profissional – todas são graduações em Serviço Social – uma vez as diretrizes do MEC são altamente genéricas, favorecendo a inexistência de opções claras nos currículos das unidades de ensino. Atrelado a isto temos também o perfil dos alunos que vão cursar Serviço Social:

Quando eu cheguei aqui, eu tive um choque cultural [...]. O aluno aqui, desta região – Zona da Mata Mineira - é um aluno que tem a marca das nossas cidadezinhas e é uma marca do interior, é uma marca da relação provinciana, no coronel, do – "Ah, eu sou filha de Fulano, filha de Sicrano" – que é uma característica da região. E, por outro lado, a gente tem que entender que este aluno se insere num contexto maior, é um aluno que está chegando pra gente do ensino fundamental, um aluno que tem muitas lacunas [...] ele é mais passivo, não é um aluno politizado [...] às vezes a gente está na sala de aula, com 20 alunos, falando do Serviço Social e, talvez 10 entendem o que você está falando, o que é profissão; e 10 vão "cair na armadilha" de reproduzir a lógica das instituições, das requisições imediatas... Eu não posso afirmar pra você que será um aluno altamente crítico, não é um aluno politizado. DOCENTE 3

O perfil do aluno na atualidade faz parte das condições nas quais o trabalho docente se realiza, assim, o contexto em que vivemos tem radicalizado características do público estudantil que dificultam a compreensão da direção social da formação em Serviço Social presente nas diretrizes, quadro agravado pela condição de trabalhador que muitos alunos vivenciam, o que, muitas vezes impossibilita maiores incursões teóricas e/ou investigativas, conforme analisam Cassab & Lima, a seguir Temos depoimentos que problematizam estas questões:

Esse aluno é oriundo das escolas que ofereceram menor oportunidade de preparação, é o que tem menos tempo disponível para o estudo, é o que acumula maiores dificuldades para a leitura, escrita e abstração necessárias ao pensar científico crítico. (CASSAB & LIMA, 2002: 84-5)

Olha, difícil – de verdade, agora – deixa-me pensar... Eu posso estar enganada e gostaria até de amadurecer esta reflexão aqui. Mas, não vejo, num primeiro momento, um perfil TÃO diferente dos alunos da UFJF. Em sentido? – eu vejo que os alunos de hoje – desde quando eu iniciei meu trabalho na docência – tem um perfil diferenciado, uma dificuldade maior (ou desejo menor) na absorção da Teoria Social Crítica – se é que eu posso dizer isso -; de envolvimento com este posicionamento político do Serviço Social. Eu percebo isso, acho que os alunos de hoje, tanto na instituição pública quanto na instituição privada, tem estas características, esse perfil comum. No entanto, na privada, a gente tem um outro elemento aí... Meus alunos hoje, são trabalhadores, TODOS ELES. E aí vão ter suas particularidades de trabalhadores-estudantes. Eu sinto muita dificuldade de ir com eles além do conteúdo teórico das disciplinas e discutir questões da conjuntura, da sociedade; o rebatimento de tudo aquilo que a gente está discutindo na vida deles como trabalhadores [...] até por aquela dificuldade de absorção do conteúdo crítico, da análise da realidade deles, buscar outras leituras, que não apenas as da sala de aula. Muitos não têm tempo de ler um jornal, porque quando ele poderia ler um jornal de manhã, ele está fazendo o resumo de um texto – quanto muito [...]. Vai escolher um texto, porque ele trabalha de 8 às 6 e estuda à noite. Isso difere do estudante da federal, porque lá você consegue ter mais condições de estimular, de trocar com os alunos. O aluno da instituição privada "dá um duro danado" pra ficar acordado na aula, 'engolir' o máximo de informação, porque ele não vai ter tempo de ler o texto, de fazer a discussão, porque já sai da faculdade e sabe que no outro dia tem que acordar cedo e trabalhar de novo... DOCENTE 2.

É um perfil dos alunos de todas as faculdades privadas, aquele aluno que vem do ensino público, aquele aluno que trabalha, que não tem dedicação exclusiva para a formação, aquele aluno que muitas vezes está em busca de um diploma para ter uma melhor colocação no mercado de trabalho. [...] São alunos que, muitas vezes, nunca participaram de um movimento social, nunca desenvolveram trabalho social na comunidade onde estão inseridos. Vêm o Serviço Social como uma possibilidade para o mercado de trabalho e também como um dos cursos mais baratos. DOCENTE 5.

O perfil dos assistentes sociais em formação já foi alvo de análise no início da década, vejamos:

Um dos aspectos que no Brasil temos, hoje, em relação aos cursos de graduação em Serviço Social, é que o perfil de nossos alunos vem, de forma crescente, se constituindo dos alunos que são trabalhadores, raras são as exceções daqueles que podem cursar apenas a graduação sem estar trabalhando. A expectativa que o prolongamento dos anos de estudo pode significar uma melhor inserção no mercado de trabalho é vivida por amplos setores dos filhos dos trabalhadores que tem buscado

como isso cumprir duas funções principais. A primeira é a tentativa de vencer as incontáveis dificuldades para a primeira inserção no mercado de trabalho. A segunda é de que estar na escola tem sido um “salvo conduto” em sua relação com as forças policiais, através de sua diferenciação de outros jovens envolvidos diretamente na criminalidade urbana. Desse modo a escolarização maior é estratégia de sobrevivência na cidade conflagrada. (CASSAB & LIMA, 2002: 84-5)

Outros docentes percebem o perfil do alunado de outra forma, os depoimentos trazem as impressões das professoras:

Eles aprenderam a fazer uma crítica pela crítica, e não uma crítica construtiva e acabam ofendendo o professor. Acabam fugindo um pouco da ética, falando de outros profissionais. Isso tem que mudar, eles precisam aprender a fazer uma crítica construtiva, uma crítica pedagógica, uma crítica ética. DOCENTE 4.

Na maioria, são alunos que não tem a menor noção da dimensão política que tem o curso e da implicação que isso vai ter na vida profissional deles, ou, que já tem na vida acadêmica... Porque acham que chegar lá para aprender alguma coisa e depois reproduzir “lá fora”, e, depois vêem que não é nada disso, que não é simplesmente isso, que tem um ‘q’ deles ali, que tem que estar presente o tempo inteiro, do posicionamento ideológico, da atuação, política ou não. São poucos alunos que tem uma história de militância, uma visão crítica da realidade. Acredito que seja diferente da federal. Acho que o aluno da federal, ainda tem um possibilidade maior de escolha, um lastro maior informações daquele curso que estão escolhendo; os da universidade particular não. A gente ouve muito os alunos falarem que escolheram o curso porque era o mais barato. DOCENTE 1.

Consideramos importante reforçar que, o perfil dos estudantes, faz parte das condições do trabalho docente, ou seja, é a matéria do trabalho profissional. Analisando o trabalho do assistente social nos anos 1990, lamamoto tratava da necessidade dos assistentes sociais romperem com o ‘complexo de Alice no País das Maravilhas’ – se a sociedade fosse menos desigual, se o capitalismo fosse mais humanizado, se as políticas sociais funcionassem de fato. Neste sentido, as docentes vem tratando deste elemento do seu trabalho, considerando-o como parte constituinte do mesmo:

São alunos trabalhadores, vindos das classes menos privilegiadas, alunos que têm bolsa de estudo, têm financiamento do governo federal. [...] um número menor de alunos que acabaram de sair do ensino

médio; a maior parte parou de estudar há 10/15 anos, e só o fizeram agora, porque não tinham acesso à universidade pública, e, agora, tem como fazer o curso noturno. [...]

É um trabalho com muitos desafios e com muitos limites também. Um trabalho muito difícil, de uma exigência muito grande, tanto para os docentes, como para os alunos.

Diante destas questões todas que eu coloquei, do acúmulo de disciplinas, de não ter nenhum tipo de incentivo financeiro para os trabalhos fora da sala de aula.

Dos riscos e ameaças à estabilidade no trabalho. É um desafio enorme para o docente, para o professor, uma dificuldade muito grande que a gente encontra.

E, por outro lado, Considerando o perfil dos alunos, adultos, trabalhadores - a maioria destina todo o seu salário para pagar a faculdade e aí quando vai fazer estágio tem que deixar o trabalho e aí é um desafio, um 'sufoco' enorme pra este aluno... então eu acho que é uma exigência para os dois lados.

E aí, amarrando tudo isso, o compromisso com a formação que a gente tem. Porque, eu acho que é este compromisso com a formação que traz estes desafios, que é: - a gente com esta carga horária pesada, com todo este acúmulo de trabalho, conseguir fazer um trabalho de qualidade. E os alunos, com o perfil de trabalhadores, tanto conseguem assimilar o conteúdo, de aprofundar seu estudo, de ter tempo para este estudo. DOCENTE 2

Ainda nos referenciando à Cassab & Lima, a condição de trabalhador destes alunos pode ser percebida e trabalhada de outra forma:

Mas é também o aluno trabalhador, que traz consigo a experiência de sua classe, que experimenta suas condições, que produz uma subjetividade associada a essa experiência. Essa forma, pensar também como potencialidade aquilo que aparenta ser apenas limite, nos permite vislumbrar todo um campo de ação junto a eles, na formação de um assistente social generalista, crítico, capaz de pensar e propor ações no campo das políticas sociais e que domina um conjunto de informações, mediatizadas pela dimensão ético-política, que lhe permite trabalhar com os segmentos populares. (CASSAB & LIMA, 2002: 84-5)

Sobre o conhecimento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, algumas docentes são sucintas: apenas respondem afirmativamente a esta questão. Identificamos a necessidade da categoria avançar no aprofundamento teórico-pedagógico, no conhecimento e apreensão do projeto de formação profissional expresso nas diretrizes. Os seguintes

depoimentos apresentam a própria autocrítica dos profissionais com relação à incorporação das diretrizes:

"Conheço as diretrizes, não profundamente, mas, conheço." DOCENTE 5.

"Eu conheço quando é do meu interesse. Eu vou ministrar a disciplina, aí eu vejo as diretrizes, o que está falando daquela disciplina, como é... Mas, eu não as conheço [as diretrizes] em sua totalidade, não." DOCENTE 2.

Percebemos que a relação da formação nas IPES com o projeto de formação proposto pela ABEPSS fica comprometido, uma vez que o conhecimento das diretrizes não é fato consumado para todas as docentes, o que obviamente compromete a adesão àquele projeto. Outro aspecto preocupante é desconhecimento do projeto pedagógico do curso no qual os docentes exercem seu trabalho:

[Silêncio]... Acho que, na verdade, diante da ausência de acesso a este plano pedagógico da instituição, fica complicado responder esta questão. Os conteúdos que trabalho nas disciplinas, que já trabalhei, são adequados às diretrizes, minimamente. Mas, existem várias disciplinas, pelo processo de observação, que deveriam ser reformuladas, ementas reformuladas, professores de outras áreas que assegurassem a interdisciplinaridade do curso, que é extremamente necessária, em função do nosso compromisso com o pluralismo, com a democracia etc etc etc e tal. São pontos que eu vejo, de observação, porque acesso ao documento eu ainda não tive." DOCENTE 7

Já pedi, por diversas vezes [o projeto pedagógico do curso de Serviço Social], mas nunca me foi apresentado. [...] Então, como eu falei, toda vez que pego uma disciplina para ministrar, eu pego o tem nas diretrizes, vejo se o que eu penso, se o meu planejamento está coerente com as diretrizes." DOCENTE 2.

Conheço parte; algumas partes. Eu ajudei na elaboração de alguns itens do projeto, quando da vinda, da avaliação da banca do MEC. Mas, ainda não houve um momento de discutir com os docentes este projeto." DOCENTE 5

O processo de apreensão e efetivação do projeto de formação profissional fica subordinado ao perfil docente. Considerando, que muitos professores não acompanharam o processo de discussão e elaboração das

Diretrizes Curriculares e, em geral, não tiveram acesso a outros espaços que assegurassem uma capacitação docente a partir daquela proposta, coletivamente construída.

Neste contexto e nestas condições a incorporação das Diretrizes Curriculares a passa ser quase que uma opção individual das docentes. Como vimos, este processo tomado como um compromisso individual traz inúmeras implicações à efetivação de uma proposta de formação profissional capaz de expressar os avanços que o Serviço Social construiu nas últimas décadas, posto que se realiza na tensão com a condição de trabalhador assalariado.

Além disso, mesmo as professoras que conhecem as diretrizes vêem a possibilidade de implementação das mesmas em risco, em função da ausência de condições nas IPES para a efetivação do projeto de formação profissional, alguns docentes apresentam as seguintes reflexões acerca das diretrizes:

Eu acho que as diretrizes são um norte, apesar de, na instituição não haver um reconhecimento das diretrizes, da ABEPSS. A direção da faculdade fala que a relação é com o MEC. A gente sabe da história, da importância da construção destas diretrizes e do coletivo da categoria. Acho que a todo o momento a gente tem que recorrer e articular mesmo [...] Acho que não dá pra pensar que está obsoleto, que é algo pra ficar numa gaveta. Eu me preocupo muito.... Acho que a gente tem que estar sempre antenado com estas diretrizes. DOCENTE 3.

A preocupação diante do quadro atual aparece nas entrevistas e algumas docentes buscam referências nas análises sobre a profissão e no próprio projeto profissional para abordar a amplitude dos desafios postos na contemporaneidade:

Eu vou inserir a discussão das diretrizes na discussão do projeto ético-político [do Serviço Social] porque elas são componente do projeto ético-político. Eu acho que as diretrizes estão ameaçadas por esta perspectiva neoconservadora. É aquela discussão que a gente vai fazer... que os professores, principalmente a Profa. Marilda Yamamoto faz: ' a gente estar vivendo um processo histórico, marcado por estas condições e a gente está remando contra a maré. E eu acho que pra remar contra a maré tem que ter disposição, tem que ter coletividade, tem que ter estas discussões... Mas, também não dá pra dizer que estamos numa redoma de vidro, protegidos, os "bam-bam-bans" que não vamos sofrer as conseqüências disto. Então, eu acho que as diretrizes estão ameaçadas por esta lógica aí posta... DOCENTE 3.

O trabalho docente dos assistentes sociais expressa o que os autores vêm discutindo como crise na *implantação do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro*. Nos termos de Netto: Estamos numa conjuntura diferente daquela em que tomou forma o “projeto ético-político” e, igualmente, daquela em que foi redigido o artigo de 1999 [A construção do projeto ético-político do Serviço Social]”. (2007: 37-38). Percebemos, pelo cotidiano do trabalho e pelas falas das docentes, que estas trabalhadoras possuem, em geral, a convicção apontada por Netto: “[...] a conjuntura atual, no Brasil, não registra mobilização e resistência expressiva à cultura neoliberal.” (idem, ibidem).

Isso tudo traz uma carga de desafio muito grande pra gente. E a gente, como eu já disse - como trabalhadores - vivenciamos todos os infortúnios que a classe trabalhadora vive no atual contexto societário. E, ainda temos que defender o projeto ético-político diante deste contexto adverso. DOCENTE 1.

No entanto, ainda encontramos resistência nas trabalhadoras docentes, no próximo item trataremos das formas de enfrentamento que estas profissionais identificam a partir da sua trajetória docente.

4.4. Os desafios e as perspectivas profissionais dos assistentes sociais docentes

“Como decidimos o que tem valor em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojadas? Estas [são] as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível.” (Sennett, 2003, pp. 10-11)

A relação entre as exigências institucionais e o projeto ético-político do Serviço Social, a respeito deste desafio assim se posiciona uma docente:

"Desafios... Conciliar aquilo que é exigência da própria profissão, pelo seu projeto ético-político com as exigências do mercado, porque a instituição, esta instituição, em especial, possui fins lucrativos, é uma empresa capitalista, tem claro isso; e, conciliar o curso dentro desta

instituição com as exigências do projeto ético-político, pelas questões colocadas, pela ética, de fato com a formação de qualidade para os alunos, que vá além da mera diplomação de alunos, então acho que este é o principal desafio [...] trabalhar este projeto numa instituição capitalista, que equipara todos os cursos, todos os cursos são iguais, não há especificidade. A especificidade é aquele curso que dá mais lucro ou menos lucro; mas, em termos de formação, de questões que cada curso tem que trabalhar, não há na instituição.” DOCENTE 5

As docentes da Zona da Mata se preocupam com a precarização, ao serem questionadas sobre a expansão do ensino privada de serviço social, levantam a as seguintes reflexões:

“O que mais me preocupa são as escolas à distância. Se elas recebem o mesmo perfil de aluno que as instituições presenciais recebem é bastante comprometedor o desempenho dos alunos, já que a maioria tem dificuldade para leitura e interpretação.” DOCENTE 7

Preocupante, pelo processo de formação acadêmica que, em geral acontece nestas instituições, pela desvalorização do trabalho docente, pela rigidez e altas exigências postas aos trabalhadores, sobretudo na EaD, que, a meu ver, radicaliza os problemas citados antes.” DOCENTE 1

O conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO tem assumido um posicionamento crítico e contestatório com relação ao avanço da formação profissional em IPES e, sobretudo, através da Educação à distância.

Os organismos representativos da categoria tem se posicionado publicamente com relação à precarização da formação de assistentes sociais, em 2005 o CFESS, em parceria com ABEPSS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social divulgou um manifesto, através do seu site, se manifestando sobre a oferta do primeiro Curso de Serviço Social totalmente, à distância: no Brasil,

[...] apreensão e indignação ante o avanço da contra-reforma universitária em seu caráter de mercantilização do ensino, sobretudo, a proliferação sem controle de cursos virtuais e à distância de graduação em Serviço Social. São conhecidas as exigências postas pelas Diretrizes Curriculares [...]. Como exemplo pode-se citar o estágio curricular que pressupõe a interlocução presencial entre o estagiário, o docente supervisor acadêmico e o supervisor de prática, como definido

e regulado pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, não podendo, portanto, realizar-se virtualmente (CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2005. Acesso em 20/06/2006).

Buscamos elementos sobre a avaliação que os docentes fazem da expansão dos cursos superiores de Serviço Social nos últimos anos em IPES e percebemos que muitos docentes explicitam o caráter mercantilista deste processo e como indica o extrato a seguir:

Segue a lógica o mercado [a expansão dos cursos de Serviço Social nas IPES], as tendências do mercado... Onde há a perspectiva de lucro há investimento [...]. Cresce o número de cursos e vai perdendo a qualidade. Esta instituição não comprometeu tanto a qualidade, muito mais pelo desejo dos professores e como é uma instituição que está iniciando, ainda tem aquela questão de manter mestres, doutores; mas, a gente não sabe como isso vai ficar no futuro, porque a tendência é seguir o que as outras instituições tem feito: após aprovações, as pontuações junto ao MEC, contratar especialistas, recém-formados, sem esta preocupação com a qualidade do corpo docente. Então, acho que fica muito complicado, porque o Serviço Social e o próprio projeto de formação vai na contra-mão desta lógica da empresa. DOCENTE 5

As professoras assistentes sociais possuem com o trabalho docente uma relação que remonta aspectos históricos do Serviço Social; já nos anos 1980 lamamoto identificou e analisou a caráter vocacional existente na profissão; se na tradição conservadora da profissão este elemento aparecia como *componente missionário e utópico*; esta característica foi *revitalizada*, superando o conservadorismo, típico do envolvimento religioso, superando também o radicalismo, típico do engajamento político. (lamamoto, 1995)

Naquela época, a autora já apontava que esta revitalização possibilitava aos assistentes sociais colocarem-se a serviço de um outro projeto de classe. O redimensionamento do caráter missionário e utópico do Serviço Social, que tratamos aqui, como aspecto vocacional:

Traduz-se na confiança que move uma prática, na possibilidade histórica de criação de novas bases da vida em sociedade, antecipada como projeto, a partir da recusa do presente, assumido e subvertido em direção a um novo tempo. (lamamoto, 1995: 123)

Na contemporaneidade o aspecto vocacional presente no Serviço Social, e, especialmente - em função do nosso interesse investigativo - na docência, a fala abaixo explicita um fundo vocacional também na escolha pela docência. No entanto, é importante problematizarmos este elemento, tal como já o fez Iamamoto ao analisar a escolha pelo Serviço Social – “[...] *ninguém a procura para ter mais dinheiro, para ter mais status, para ter mais prestígio.*” (1998:65). Contudo a autora nos alerta para a importância de - ao pensarmos a atividade do sujeito, ou seja, o trabalho - deciframos este elemento – o vocacional – “[...] *e outros traços socioculturais que sustentam o imaginário existente sobre a profissão na sociedade.*” (idem, ibidem).

A carreira docente sempre foi uma vontade, antes mesmo de entrar na graduação eu tinha esta vontade de trabalhar na docência, por este encantamento que tem você passar um conhecimento adquirido, você ver a pessoa assimilando e muitas vezes transformando a própria visão que ela tem de mundo [...]. DOCENTE 5

Ora, o comprometimento com os avanços teóricos, políticos e éticos da profissão é fundamental para que os docentes posicionem-se em defesa de uma determinada direção social da profissão; neste caso; a defesa do projeto ético-político do Serviço Social, o que, evidentemente, ultrapassa a transmissão de conhecimentos e exige investimento teórico e político na perspectiva daquela direção social da profissão.

É preciso que se evidencie, na docência, o aprofundamento da proposta de formação profissional que compõe o rol de avanços conquistados pelo Serviço Social a partir dos anos 1980. A condição docente destes profissionais exige um acompanhamento sistemático dos debates da profissão acerca da formação profissional.

A expansão da formação profissional em IPES impõe a estas profissionais desafios grandiosos que precisam ser tomados como *desafios coletivos*, sob o risco de uma individualização daquilo que muitos denominam como compromisso ético, que se descaracteriza como projeto profissional se não estiver articulado, à compromisso político, o que necessariamente passa pela organização coletiva da categoria, e, pela competência teórica,

imprescindível para enfrentarmos as limitações que as reais condições de trabalho nos apresentam. Nas entrevistas realizadas encontramos esta preocupação:

Olha, eu sempre tive uma questão com o Serviço Social, desde a minha época da graduação, uma coisa que me incomodava e me incomoda até hoje que é da operacionalização das coisas; da operacionalização da discussão, do discurso, dos ideais, das idéias, que o de 'por em prática', o de realizar e realizar a contendo, em tempo hábil, tudo o que é elaborado, discutido, analisado, idealizado. Então, com relação a esse contexto do trabalho docente, do projeto ético-político, eu volto a este mesmo ponto: o próprio projeto e a discussão do projeto, é fantástica, é quase que única no campo das profissões. Eu pelo menos, não conheço outra profissão, que isso tão bem organizado, da direção política de uma categoria. [...] Entretanto, há que se considerar que, é preciso acompanhar a velocidade dos acontecimentos. Porque a velocidade das mudanças, das exigências do mundo do trabalho está muito grande e as nossas discussões, as nossas ações - eu me questiono: - será que elas estão acompanhando na mesma velocidade? Ou numa velocidade em que possamos dar alguma resposta, mudar o rumo das coisas, contribuir de fato e não só na discussão? Por isso a questão do exame de proficiência. Por isso que eu defendo o exame de proficiência como um instrumento concreto para barrar o que o mercado vem impondo e um instrumento que, eu acho, pode contribuir para assegurar a direção do projeto profissional; mesmo que o exame vá de encontro com algumas defesas deste mesmo projeto ético-político. DOCENTE 1

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS expressam elementos do denominado *projeto ético-político do Serviço Social* brasileiro e encontram maiores dificuldades de efetivação nas IPES: corpo docente, majoritariamente horista; as possibilidades diminutas de articular ensino-pesquisa-extensão e de assegurar atividades complementares; a ausência de carreira docente, a alta rotatividade na contratação de professores; o controle gerencial da atividade docente e discente; a existência de formas autoritárias e repressivas de vigilância; a ausência de formas de organização sindical do docente e de organizações estudantis.

Aliadas aos elementos apontados, outras questões determinam e condicionam a efetivação do projeto de formação: a adesão ao projeto, a capacitação teórica para esta docência – a apreensão das diretrizes – as concepções teóricas e ideológicas dos docentes, o próprio projeto pedagógico

das unidades, as condições dos discentes e dos docentes. Sendo que todas estas particularidades são articuladas e informadas pelas próprias condições e relações de trabalho assalariado.

De acordo com Boschetti (2000:94), o projeto de formação profissional elaborado pela ABEPSS, é identificado pela perspectiva crítica, que possibilita a articulação da compreensão das contradições da realidade e a defesa da democracia, igualdade, da consolidação dos direitos econômicos, políticos e sociais encontra-se em confronto direto com a perspectiva de reforma do ensino superior em curso no país. Sustenta-se na educação como mercadoria, no estímulo às formações específicas em detrimento das generalistas, na priorização da quantidade em detrimento da qualidade e no estímulo aos processos avaliativos como mecanismos de competitividade.

Conforme aponta Iamamoto (1998), o projeto profissional possui conquistas, mas também dilemas, a perspectiva de um perfil profissional que esteja atento à competência teórico-crítica, que tenha compreensão das principais matrizes do pensamento social é um projeto inconcluso, a luta pela hegemonia é uma condição permanente para o avanço da direção social defendida no projeto ético-político do Serviço Social (IAMAMOTO, 1998:184-6)

Estes elementos apontam um quadro desafiante, exigindo análises, pesquisas, debates de modo a apreender os determinantes, os sujeitos e as forças que confluem que construção da educação superior no Brasil, e especificamente os processos e relações característicos da formação em serviço nas IPES.

Esta questão é carregada de dilemas, já que expressa, concomitantemente, objeto de estudo, alvo de críticas e possibilidade de trabalho para os assistentes sociais. A categoria profissional vem construindo há longos anos um projeto profissional, que hoje “desfruta” de hegemonia historicamente conquistada, porém colocada em xeque cotidianamente. Conforme identificamos na fala destacada:

O que é prioridade neste contexto? Acho que a categoria precisa definir com relação à formação profissional, colocar o pé na realidade – como

ela está, considerando a velocidade dos fatos – e definir: quais são as prioridades hoje pra gente continuar tendo elementos para defender o projeto profissional. Porque daqui a pouco, nós não vamos ter mais elementos para esta defesa... Porque um tanto destas universidades [IPES] estão formando profissionais completamente à deriva deste projeto. E aí? São estes profissionais que vão estar em campo amanhã; são estes profissionais que vão estar na pós-graduação, vão estar reproduzindo esta mesma direção nas outras escolas; e aí? E o projeto ético-político? Vai ficar restrito a um pequeno grupo intelectualizado, que produz, que discute...? Mas, e concretamente? O que a gente fez com isso – para barrar, mesmo, os frutos deste avassalador mercado de trabalho? DOCENTE 1.

A formação profissional expressa os caminhos mais amplos que a profissão vem percorrendo e abrindo sob determinadas condições, também há longos anos... É, pois, considerando as dimensões estruturais e conjunturais destes processos que os professores assistentes sociais realizam seu trabalho docente o que implica, muitas vezes, numa situação angustiante posta pelos dilemas, que a condição de trabalhador de IPES Expressa: alvo de críticas e possibilidade de trabalho para os assistentes sociais.

Tal dilema encontra origem na contradição expressa entre os avanços que categoria profissional vem construindo há longos anos, sobretudo com relação a um projeto profissional, que hoje “desfruta” de hegemonia historicamente conquistada, porém colocada em xeque cotidianamente.

A busca por identificar os determinantes da situação atual do ensino em Serviço Social nas IPES representa a compreensão do próprio objeto de trabalho que construímos e com o qual muitas vezes nos defrontamos. Neste percurso, é válido lembrar que:

Os assistentes sociais são “*jovens intelectuais*”, considerados como tais nos meios acadêmicos, o que *não* pode ser identificado com *subalternidade*. Esforços têm sido envidados para romper com as falsas segmentações entre o pensar o fazer, entre ciência e técnica, que tiveram lugar ao longo da conformação social dessa especialização do trabalho, em decorrência dos caminhos históricos percorridos pela profissão no continente latino-americano. O que se busca é uma *formação generalista, ampla e densa, que permita ao assistente social situar-se no mundo contemporâneo, fazer a leitura dos processos sociais e apropriar-se das possibilidades neles presentes, transformando-as em propostas e frentes de trabalho*. Enfim, indagar a

realidade, produzir conhecimentos significativos para a sociedade e projetar ações pertinentes. (IAMAMOTO, 2000: 72)

Aos assistentes sociais docentes é exigido explicitar as diferenças teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas entre uma formação antenada e articulada aos avanços e debates profissionais e as propostas formativas que primam pela superficialidade, rapidez e facilidade. É preciso desmistificar que as propostas de formação profissional que privilegiam os elementos de fácil “compreensão”, rapidamente “absorvíveis” e imediatamente “aplicáveis” nos espaços de trabalho como o único caminho para a formação dos assistentes sociais nas IPES. Este enfrentamento não pode ser luta de um sujeito ou de um segmento da categoria, a este respeito assim se manifestam as docentes:

Eu percebi que nas escolas privadas, se você afirmar o projeto ético-político – tem todas as adversidades... Mas, se a gente tiver um corpo de profissionais com a intenção de afirmar o projeto ético-político – não estou sendo messiânica de achar que este corpo de profissionais vai enfrentar todas as barreiras, não vai, porque a rotatividade destes profissionais é freqüente. Mas, a gente consegue afirmar a qualidade de algumas instituições, sim! Mas, eu acho que os órgãos representativos da categoria tem que ser mais atuantes. Não sei como. Porque a gente vai para um lado – dizem que não tem poder; vai para o outro – afirma também que não tem poder de decisão. Pra onde a gente vai? E, uma coisa me assusta [...] a disseminação de ensino à distância. E eu questiono muito isso, muito! Porque eu sou assistente social, eu sei as demandas que são postas no meu trabalho, eu estudo sobre o Serviço social, eu sei o conhecimento que a gente tem que ter para entender a realidade. E, eu acho que a distância ... Isso vai ser extremamente prejudicial para a nossa categoria [...] assim vai voltar o conservadorismo... Vai voltar a idéia de que basta ser, realmente o controlador, o ajustador da pobreza. E aí eu pergunto: a quem vamos recorrer?

A gente teve ano passado um movimento da ABEPSS, de avaliação dos 10 anos das diretrizes, acho que tem que divulgar isso.

Quando a gente participa de seminários, percebe um grupo de professores muito resistentes, com pré-conceito acerca de nós – professores do ensino privado – E, não estou aqui me colocando num lugar de 'coitado' – não é isso! Mas, há um pré-conceito e colocam muitas vezes o ensino privado como grande vilão do processo.

Eu acho que é toda a formação, a formação do assistente social no Brasil, esta formação se dá tanto no ensino público, quanto na ensino privado. E aí eu acho que a gente tem que superar um pouco estas resistências, e, nós também, a gente tem que superar isso... Pode ser contraditório – eu afirmei que gostaria de trabalhar numa instituição

pública, porque eu afirmo Estado – Quem dera em nossa região nós tivéssemos uma escola de Serviço Social pública.

Mas, acho que este é o movimento, marcado pelo caráter contraditório e a gente fica num grande dilema. E, a gente não pode perder de vista esta dilema – tenho meu emprego, estou muito feliz, tudo cor-de-rosa e achar tudo muito bom!. Não é bem assim. DOCENTE 3.

Até mesmo na pública. A gente conversa com os colegas da pública e vê que está 'pesado' também. [...]

A gente vê, claramente, que está na lógica de mercantilização, posta pelo neoliberalismo [abertura dos cursos de Serviço Social].

Me preocupa, em função da falta de possibilidades de controle, enquanto categoria, que a gente tem sobre isso. [...] eu acho que vai desde as dificuldades que eu disse – do currículo, de você ter que pegar determinadas disciplinas, das suas dificuldades como trabalhadora para enfrentar isso, as próprias limitações do acúmulo, do stress – da própria ABEPSS. E hoje? O que a gente está fazendo? O que a gente consegue fazer?

[...] aquela dificuldade – que eu falei lá atrás – dos alunos terem dificuldades abstraírem, absorverem a perspectiva crítica,.. Isso vai refletir na forma deles se posicionarem na vida, no trabalho. Me preocupa o rebatimento disso na profissão. Como vai ficar isso? Como vão ficar nossas negociações? As nossas discussões? A nossa luta política, profissional com este perfil?

Eu acho que os desafios são muitos. Mas, o principal desafio é a defesa do projeto de formação profissional, que aí a gente tem uma série de outras coisas e não é só do trabalho docente, é da categoria, é das entidades, de todo esse conjunto.

É o que a gente tenta – segurar com unhas e dentes este projeto. Mas, a sensação que eu tenho é que este projeto está escorrendo entre nossos dedos, que a gente, segura, segura e está escorrendo um tanto... Você pega de volta e escorre mais um tanto. [...].

O Grande desafio, para mim, é garantir este projeto de formação, que aí vão ter vários desdobramentos no cotidiano de trabalho [...]. Que vão desde lutar por possibilidades de se qualificar, atualizar, de garantir as diretrizes nos projetos pedagógicos, de garantir estágios de qualidade, projetos de extensão... Eu acho que estes são os desafios postos aí e se resumem em garantir o projeto de formação profissional, para que a gente possa garantir esta profissão, eu acho. [...]

O que angustia é isso: garantir este projeto numa conjuntura totalmente adversa. E aí... confesso que às vezes me sinto muito sozinha, a gente tem se sentido muito sozinhos. Por mais que você perceba que isto está nos debates das instituições representativas – a própria ABEPSS, o próprio conjunto CFESS/CRESS – Eu ainda sinto uma solidão neste espaço, em função de, muitas vezes, não poder participar, de isso ter uma dificuldade maior de chegar até a gente, acho está faltando muita coisa pra gente conseguir avanços neste sentido. Mas, vamos tentar, é isso! DOCENTE 4.

É válido lembrar o célebre pensador que afirma: “[...] *Os homens fazem história, mas não a fazem como querem. Não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam, diretamente ligadas e transmitidas pelo passado.*” (Marx, 1978:17). Pois, não podemos perder de vista que as condições reais do exercício profissional são elementos constitutivos do trabalho dos assistentes sociais em qualquer espaço sócio-ocupacional e, com relação à docência, estes determinantes não são diferentes. Esta tensão pode ser identificada no depoimento seguinte:

Agora, por um lado, eu estou feliz, tenho realização profissional, por poder investir naquilo que eu quero, trabalhar no que gosto; por outro, a minha relação com a realidade me coloca num lugar muito inseguro. Então, este seria o problema, de ordem bem objetiva, material, concreta. DOCENTE 1.

A organização do trabalho, as determinações institucionais, os modelos avaliativos, as normas impostas aos alunos, funcionários e professores caracterizam as IPES como um espaço particularmente rígido. Assim, a proposta de formação profissional do Serviço Social encontra inúmeras dificuldades para sua concretização.

A dimensão investigativa da profissão; a realização de estágio curricular com supervisão de campo e acadêmica; a aproximação com a realidade - através de pesquisas; a articulação entre a formação acadêmica e as demandas da classe trabalhadora - através de projetos de extensão; sofrem constrictões profundas em instituições que se organizam pela *lógica do contador*.

A *lógica do contador* foi utilizada por Menezes para explicar como, diante da “restrição” orçamentária, a perspectiva de universalidade dos direitos sociais é restringida. Para Yamamoto,

Essa é lógica contábil, da “entrada” e “saída” de dinheiro, do balanço que se erige como exemplar, em detrimento da lógica dos direitos, da democracia, da defesa dos interesses coletivos da sociedade, a que as prioridades orçamentárias devem submeter-se.” (2000: 37)

Mesmo considerando que se trata de organizações capitalistas⁶² nas quais a compra da força de trabalho profissional possui papel fundamental na difusão de ideologia através da formação profissional⁶³. É preciso chamar a atenção para a unilateralidade do direcionamento destas IPES, a mera busca por lucros desqualifica e empobrece qualquer possibilidade de efetivação destes lugares como espaços educativos e formativos. Esta é uma das determinações que originam a tensão entre o projeto de formação profissional e as reais condições de trabalho docente dos assistentes sociais.

⁶² Conforme vimos antes, a professora Marilena Chauí analisa profundamente os danos das universidades funcionarem como organizações em detrimento de serem instituições sociais.

⁶³ Pereira (2007) analisou a tendência de formação de um profissional colaboracionista diante do empresariamento da educação, Ver Pereira (2007).

Considerações Finais

Nada é impossível de mudar

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

A realização deste trabalho possibilitou que avançássemos na compreensão do Serviço Social e, sobretudo, no seu projeto de formação profissional. Tal percurso foi possível através da análise das transformações societárias no Brasil nos anos 1990, a opção neoliberal aí posta, as contra-reformas – do Estado e educação; e da compreensão destes elementos como determinantes do processo de mercantilização do ensino superior.

Visto que este contexto, como analisa Iamamoto: “[...] *altera a demanda do trabalho [...], modifica o mercado de trabalho, altera os processos de trabalho e as condições em que se realizam [...]*” (2007: 233); tais transformações podem ser identificadas nas condições de trabalho das docentes que também vivenciam a condição de assalariamento.

As referências às particularidades – econômicas, sociais e políticas – de Minas Gerais e da Zona da Mata nos subsidiaram para problematizar a expansão do ensino superior, e sua mercantilização, no campo do Serviço Social e tratar das especificidades deste processo na região que pesquisamos.

Os aspectos tradicionalistas presentes nas relações econômicas e políticas do estado de Minas Gerais, o enfraquecimento de uma série de atividades produtivas, sobretudo, aquelas vinculadas à produção rural, por longos períodos na Zona da Mata mineira. E, as recentes iniciativas de reversão deste quadro de decadência econômica, apresentam os determinantes das particularidades da expansão do ensino superior em geral,

e, no campo do Serviço Social, em particular – a vinculação de iniciativas econômicas e políticas das elites na região na criação de investimentos educacionais, matizadas pelo poder político de muitos mantenedores das IPES de Minas Gerais apresentam elementos diferenciados da mercantilização do ensino superior neste contexto.

A compreensão do projeto do projeto de formação profissional, a identificação da sua construção coletiva que expressa os avanços de um segmento da categoria profissional possibilitou-nos elementos teóricos e políticos para a análise das condições de trabalho das docentes assistentes sociais nas IPES da Zona da Mata mineira.

O aprofundamento da compreensão e o debate do projeto de formação profissional são imprescindíveis para alavancar propostas de formação que assegurem a direção social coletiva e historicamente conquistada pelo Serviço Social no Brasil.

Em suma, o percurso aqui materializado foi imprescindível para esta construção, desde a abordagem inicial, discutindo o ensino superior em tempos neoliberais no Brasil, passando pelas particularidades da expansão do ensino de Serviço Social nas IPES em Minas Gerais, pelo debate do projeto de formação profissional e, finalmente fundamentando a análise sobre as condições de trabalho docente dos assistentes sociais.

Ao final deste trabalho, percebemos que a abordagem deste processo a partir das condições do trabalho docente foi determinante para que pudéssemos apresentar uma análise consistente do processo de expansão e mercantilização do ensino superior, particularmente, no campo do Serviço Social.

A abordagem crítico-dialética nos instrumentalizou para desvendarmos as íntimas vinculações entre o processo de espoliação das trabalhadoras e a lógica mercantilista na educação superior, aprofundada pelo advento do neoliberalismo no país a partir dos anos 1990.

As reflexões e análises trazidas pelas docentes expressam a complexidade do processo que estudamos, apresentando muitos questionamentos importantes para pensarmos quais são as possibilidades de

enfrentamento das questões postas pela realidade. É preciso colocar em evidência que as condições de trabalho determinam uma série de implicações à efetivação do projeto de formação profissional do Serviço Social e pensarmos – diante destes elementos, que são indissociáveis do exercício da docência – como criar alternativas às imposições do mercado de trabalho; com as quais nos deparamos tanto na inserção dos profissionais no mercado de trabalho, em especial – na docência; quanto nas exigências postas pela indústria da educação.

Identificamos uma tensão entre as reais condições de trabalho docente e as possibilidades de efetivação do projeto de formação profissional do Serviço Social. Esta tensão está fundada na própria lógica de acumulação capitalista – que transforma e mercantiliza todas as relações sociais – através de sua lógica essencial: a produção social cada vez mais coletiva e a apropriação cada vez mais privada dos resultados do trabalho.

As docentes nas IPES vivem os dilemas, presentes também em outros espaços de atuação profissional dos assistentes sociais, assim como os demais segmentos assalariados. Portanto, a condição de trabalhadores assalariados, que detém apenas sua força de trabalho, os colocam frente a frente aos impasses capitalismo na contemporaneidade. Conforme explica lamamoto: *“Se os objetivos visados são produtos da vontade, não o são os resultados obtidos, visto que passam por múltiplos vínculos sociais, no âmbito dos quais ser realiza a ação.”* (2007: 231).

Um grande impasse expressa-se no próprio exercício da docência nas IPES: se, por um lado, este é um espaço sócio-ocupacional do mercado de trabalho, por outro, expressa a intensa mercantilização do ensino superior, particularmente, na área do Serviço Social.

Assim, a possibilidade de realização profissional de muitos docentes gera, cotidianamente, muitos dilemas a estes trabalhadores, pois sabem dos riscos da ampliação desmesurada da categoria profissional, cuja expressão inicial encontra-se na enorme abertura de vagas em cursos de Serviço Social. O que está em risco é a própria direção social da profissão, pois, não possuímos mecanismos de controle e/ou acompanhamento capazes de assegurar a qualidade da formação profissional em todos os espaços nos quais ela tem sido oferecida.

Portanto, diante da necessidade de trabalhar, nestas condições e limites, impõe o desafio da efetivação da proposta de formação profissional definida nas Diretrizes Curriculares. Este desafio também está posto pela própria formação recente de alguns destes professores, inclusive, pelo pouco conhecimento (e até mesmo pelo desconhecimento) das diretrizes curriculares.

A precarização do trabalho docente expressa nas formas de contratação - majoritariamente horista; nas deficiências nas atividades de pesquisa e extensão, evidenciada pela ausência de remuneração das mesmas e pelos arranjos institucionais a partir das quais são realizadas (ora como cumprimento de horas complementares, ora como substitutivo ao estágio curricular obrigatório).

Destes elementos advêm mais problemas: como assegurar a dimensão investigativa na formação profissional se as atividades de pesquisa restringem-se aos conteúdos de disciplinas, sem mecanismos que assegurem o desenvolvimento de iniciações científicas, por exemplo, seja pela ausência de bolsas para professores e alunos, seja pela falta de tempo e condições materiais para a realização destas atividades?

Além disso, a aproximação dos alunos à realidade, numa perspectiva, investigativa é prejudicada pela fragilidade dos processos de supervisão acadêmica dos estágios e, também, pela própria realização dos estágios através de projetos de extensão, forjados, muitas vezes, para sanar ausência de campos de treinamento profissional em instituições nos municípios.

Estas fragilidades dificultam a consolidação dos avanços do projeto de formação profissional no que tange à “adoção de uma teoria social crítica e de um método que permita a apreensão do singular como expressão da totalidade social (ABESS *apud* KOIKE, 1999, *pp.* 111). Ora, a teoria social crítica exige uma postura de constante inquietação e problematização do real, como assegurar tal postura se o exercício de análise da realidade restringe-se às poucas leituras de textos esparsos e sem maiores possibilidades de articulação entre as abordagens e teóricas e a dinâmica da realidade social?

Cumpre-nos levantar a problematização acerca do que Koike (1999) denominou como capacitação continuada, desenvolvida a partir do processo de

elaboração das diretrizes curriculares e sua implantação. Percebemos que este processo ocorre praticamente à deriva das iniciativas dos órgãos representativos da categoria, em especial da ABEPSS, seja pela baixa inscrição de IPES à associação, seja pelo distanciamento existente entre as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social estabelecidas pelo MEC e a proposta defendida pela ABEPSS.

Cabe ressaltar que as diretrizes curriculares da ABEPSS deixam claro a diversificação dos componentes curriculares, através de seminários *temáticos, oficinas, laboratórios e atividades complementares (monitoria, produção científica, pesquisas e extensão, visitas monitoradas, participação em congressos, encontros, seminários)*. (KOIKE 1999: 113). No entanto vemos a inviabilidade desta diversificação pelo privilegiamento do ensino noturno que não assegura formas diferenciadas de processos de aprendizagem que extrapolem as disciplinas.

Além disso, apesar, da obrigatoriedade do estágio e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, estas modalidades recebem as restrições impostas por normas institucionais que flexibilizam estas exigências e acabam por descaracterizar a proposta de formação profissional coletivamente construída nos anos 1990.

A análise do posicionamento dos docentes não deixa dúvidas, nenhum dos profissionais apresentou uma perspectiva de carreira com relação ao trabalho docente que exercem. Todos fizeram referências à insegurança da sua inserção profissional e todos tratam das perspectivas profissionais futuras vinculando-as à empregos públicos, seja na docência, seja em outras áreas de inserção profissional dos assistentes sociais. Este aspecto aponta para uma problematização importante: a rotatividade vivenciada no espaço sócio-ocupacional da docência, seja por iniciativa dos profissionais – que buscam outras oportunidades de trabalho que, em geral, consideram mais seguras -; seja pela lógica das IPES, que têm nos processos de demissão dos docentes um mecanismo recorrente – seja para ajuste dos “custos” da produção educacional, seja como medida para assegurar o perfil da formação

profissional destas instituições, retirando do corpo docente os profissionais que ‘destoem’ do perfil exigido institucionalmente.

Vimos que as docentes estão implicadas no processo do qual fazem parte. São, de fato, sujeitos deste processo. Assim, avaliamos que os questionamentos apontados neste trabalho podem ser objeto de articulação de uma luta coletiva. Pois, como vimos, as docentes que apresentam um posicionamento de enfrentamento desta situação não se eximem em fazer parte desta luta. Neste sentido, propomos que os dilemas cotidianos do trabalho docente possam ser articulados à concepção que apontamos neste trabalho – “o pessimismo da razão e o otimismo da vontade”.

Diante de tudo isto, gostaríamos de, mais uma vez, tomar emprestado as palavras de Joaquina Barata Teixeira, pronunciadas no 34º Encontro Nacional do conjunto CFESS/CRESS realizado em Manaus, em 2005:

Aos que estão desanimados e engolidos pela decepção quero pedir que parem com isso. A vida reserva surpresas devastadoras para os seres humanos, desafiando a capacidade das pessoas de reagir e superar os momentos às vezes trágicos: de perdas, de derrotas e de fracassos. Grandes exemplos existem, entretanto, para demonstrar que os indivíduos possuem imensas reservas de coragem e resistência. Momentos de dor e de derrota não são motivos para o encerramento de projetos sociais ou de vida, nem para a desistência dessa busca. Pelo contrário, devem arrancar das entranhas dos que lutam, novas ousadias e mais coragem. A esperança, às vezes, pode parecer loucura, mas nada resiste sua força de renovação e renascimento. (Teixeira, 2005: 70-71).

Estas referências são importantes porque expressam as condições nas quais este trabalho se realiza, ou seja, o grande desafio é

Trilhar da análise da profissão ao seu efetivo exercício supõe articular projeto de profissão e trabalho assalariado; ou o exercício da profissão nas condições sociais concretas de sua realização mediada pelo estatuto assalariado e por projeções coletivas profissionais integradoras do horizonte coletivo das classes trabalhadoras na luta pela conquista e ampliação de direitos como estratégia contra-hegemônica. (Iamamoto, 2007: 230).

Pudemos evidenciar, que para os docentes assistentes sociais que se vinculam e defendem o projeto de formação profissional expresso nas diretrizes da ABEPSS é exigido uma vigilância constante com relação aos princípios que fundamentam aquela proposta e o desafio de construir no cotidiano de seu exercício profissional encaminhamentos que fortaleçam sua perspectiva de coletividade e assegurem mecanismos que possibilitem o aprofundamento de uma formação profissional crítica e competente.

Este é um desafio coletivo... Os sujeitos deste processo não podem se eximir desta natureza da proposta de formação profissional e da necessária participação democrática e, também, coletiva nos necessários enfrentamentos postos pela realidade da política educacional do Brasil, que mercantiliza a educação e precariza o trabalho docente. O embate contra a fragmentação e desconstrução deste projeto é uma luta contínua.

Louvor ao Estudo

Estuda o elementar: para aqueles
cuja hora chegou
não é nunca demasiado tarde.
Estuda o abc. Não basta, mas
Estuda. Não te canses.

Começa. Tens de saber tudo.
Estás chamado a ser um dirigente.
Freqüente a escola, desamparado!
Persegue o saber, morto de frio!

Empunha o livro, faminto! É uma arma!
Estás chamado à ser um dirigente.
Não temas perguntar, companheiro!
Não te deixes convencer!
Compreende tudo por ti mesmo.

O que não sabes por ti, não o sabes.
Confere a conta. Tens de pagá-la.
Aponta com teu dedo a cada coisa
e pergunta: "Que é isto? e como é?"
Estás chamado a ser um dirigente

(Bertolt Brecht)

Referências Bibliográficas

ABREU, Alzira Alves de. & CARNEIRO. Alan. PRESTES, Luis Carlos. Dicionário Bibliográfico. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br. Acesso em 20 de maio de 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL/CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (ABESS/CEDEPSS). **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social** (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). In Cadernos ABESS n. 7 - Formação Profissional – trajetórias e desafios. Edição Especial. São Paulo: Cortez Editora. ABESS/CEDEPSS. 1997.

ABEPSS/CFESS/ENESSO. Política de Ensino superior no Brasil: A regulamentação do LDB e as Implicações para o Serviço Social – Relatório Final do Seminário. In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

ABESS. “A proposta básica de formação Profissional”, ABESS. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 50. São Paulo, Cortez, 1996.

ABRAMIDES, Maria B. C. Desafios do Projeto Profissional de ruptura com o conservadorismo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 94, ano XXIX, jun./2008. São Paulo, Cortez: 2008.

AMARAL. Roberto, G. Responsabilidade Social, Cidadania Empresarial e Terceiro Setor. Disponível em: www.rh.com.br. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANDES. **Uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva: A Contra-reforma da Educação Superior**: Uma análise do ANDES-SN das principais iniciativa do governo de Lula da Silva. Brasília, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARROCO, M.L. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo, Cortez, 2001.

BATISTA JR., Paulo Nogueira. **O Plano Real à luz da experiência mexicana e argentina**. Estud. av. [online]. 1996, vol.10, n.28, pp. 127-197.

BENJAMIN, Cesar et al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BEGHINI, Ricardo. **Alianças inusitadas marcam disputa pela prefeitura de Barbacena**. Estado de Minas, edição de 03 de agosto de 2008 Disponível em;

<http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_20/2008/08/03/em_noticia_interna,id_sessao=20&id_noticia=74181/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

BEHRING, E. R. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a CFESS In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

_____. **Brasil em contra-reforma** – desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Implicações da Contra-Reforma do Ensino Superior no Serviço Social e o exame de proficiência em Questão**. Disponível em: www.cress-mg.org.br, acesso em 10 de outubro de 2008.

BOITO, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Xamã, 1999.

BOSCHETTI, I. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

_____. Exame de Proficiência: uma estratégia inócua. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 94, ano XXIX, jun./2008. São Paulo, Cortez: 2008.

Braverman, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**, Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987. BRESSER PEREIRA, L. C. Folha de São Paulo, 21/04/2008.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**, nº 45, 1998.

_____. Gestão do setor público: estrutura e estratégia para um novo Estado. In: BRESSERPEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

CARVALHO, C. H. de A. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino Superior. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CASSAB, M. A. T. ; LIMA, K. R. S. . O ensino de graduação no Serviço Social - principais impasses e importantes potencialidades. **Temporalis Suplemento**, Brasília, v. III, p. 77-88, 2002.

CDPOC/FGV. Dicionário Bibliográfico. Disponível em: www.cdproc.fgv.br. Acesso em 20 de maio de 2008.

CFESS. **Moção** (aprovada no XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em outubro, em Fortaleza/CE). In: Cadernos Especiais nº 2, Edição: 12 a 26 de novembro de 2004, Sítio: assistentesocial.com.br, capturado em 02 de novembro de 2006.

CHAUI, M. **Universidade Operacional**. In: Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!

_____. Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 61, Ano XX, nov. 1999 – Especial 20 anos. São Paulo, Cortez, 1999b.

_____. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: **Os Sentidos da democracia – Políticas de dissenso e hegemonia global**. OLIVEIRA, F. & PAOLI, M.C. (orgs.). NEDIC. – Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson, Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: **O empresariamento da Educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990**. NEVES, Lúcia M. W. (org.). São Paulo, Xamã, 2002.

DINIZ, E. Em busca de um novo paradigma: A Reforma do Estado no Brasil nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 10, nº 04, 1996.

DULCI, Otavio S. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FÁTIMA RODRIGUES. Terezinha. **Os impactos da desregulamentação do mercado de trabalho na profissão Serviço Social**. Doutorado em Serviço Social. PUC/SP. 2006.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. IANNI, Octavio (org.). 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2004.

FIGUEIREDO, Lorene. **Reforma Neoliberal na educação e crise no movimento sindical no Estado de Minas Gerais: Os limites do reformismo**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

FORMAÇÃO acadêmica e trabalho de qualidade. Conexão Geraes. Ano 15, Número 53, março e abril de 2008. CRESS 6ª Região, 2008.

GASPARI, Elio. **Um nome para o MEC: o reitor UCHOA**. In: Folha de São Paulo. 12/12/2001.

GIOVANINI, Rafael Rangel & MATOS, Ralfo Edmundo da Silva. **Geohistória econômica da zona da mata mineira**. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A066.PDF>>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

GOMES, Nilcéia M. **Usinas de açúcar na Mata Mineira**: indústria rural e lutas operárias, de 1920 a 1990. In: LOCUS – Revista de história. V. 4, n. 1. EDUFJF/NRH/UFJ. 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos** – O breve século XX: 1914-1991. (Tradução de Marcos Santarrita). 2ª edição. 33ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda V. Iamamoto e CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil** – Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 10ª ed. 1995

IAMAMOTO, Marilda V. Competência profissional. In: **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

_____. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do (a) Assistente Social na atualidade. In: **Atribuições privativas do (a) Assistente Social – Em questão**. CFESS, Brasília, 2002.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (MEC/INEP). **Cadastro das Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: < educacaosuperior.inep.gov.br> . Acesso entre os dias 05 e 10/07/2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (MEC/INEP). **Cadastro das Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: < educacaosuperior.inep.gov.br> . Acesso em 10/10/2008

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. **Capacitação em serviço social e Política Social. MOD. 2.** Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto** [tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMAS, Fernando et al. **A Zona da mata mineira**: subsídios para uma historiografia. Disponível em: http://www.abphe.org.br/congresso2003/Textos/Abphe_2003_09.pdf 2003. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

LESBAUPIN, Ivo (org). **O desmonte da nação** : balanço do governo FHC. Rio de Janeiro, Petrópolis : Vozes, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, Roberto. **ProUni: Como usar os pobres para socorrer o setor educacional empresarial**. Disponível no sítio: www.lpp-uerj.net/olped. Acesso em 12 de janeiro de 2007.

_____. **Considerações sobre o projeto de lei da educação superior: versão de 6 de dezembro, 2004**. (mimeo).

LEDA, Denise Bessa. Trabalho Docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: **Reforma Universitária: dimensões e perspectiva**. SILVA JR, João dos R. et al (orgs.). Campinas (SP): Editora Alínea, 2006.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina S. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos anos de neoliberalismo. In: **Reforma Universitária: dimensões e perspectiva**. SILVA JR, João dos R. et al (orgs.). Campinas (SP): Editora Alínea, 2006

_____. **Reforma da Educação nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva**. Niterói. UFF/PPG em Educação. Tese de doutorado. 2005.

LIMA, Kátia. Reforma da universidade no governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: Lucia Neves. (Org.). **A reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004

_____. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: **O empresariamento da Educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990**. NEVES, Lúcia M. W. (org.). São Paulo, Xamã, 2002.

LOPES, Marília. **A mediação do Estado na fronteira público-privado no processo de interiorização do Ensino Superior Privado na Zona da Mata Mineira: O caso FAMINAS, em Muriaé-MG**. UFRJ/UFCH/ESS/PPG em Serviço Social. 2006.

MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Disponível no Sítio: <http://www.bresserpereira.org.br>, 1995.

MARTINS, Carlos B. **Ensino Pago: um retrato sem retoques**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez: 1988.

MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política (Livro primeiro, tomo 1). SP, Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **IES - Organização Acadêmica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em 10/07/2007.

McCOWAN, T. **Perfil de seis empresas líderes em Educação Superior**. Artigo publicado na seção Tema em Debate: Mercantilização do Ensino Superior do site <<http://www.lpp-uerj.net/olped>>. Acesso em: 15 de julho de 2007.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Turismo de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.turismo.mg.gov.br>> acesso em 05 de outubro de 2008.

_____. **Lei nº LEI 14949/2004 ESTABELECE DIRETRIZES PARA AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO E ALTERA A LEI Nº 14.202, DE 27 DE MARÇO DE 2002, QUE AUTORIZA A CELEBRAÇÃO DE CONVÊNIOS ENTRE AS UNIVERSIDADES E OS MUNICÍPIOS DO ESTADO PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS NORMAL SUPERIOR E DE PEDAGOGIA**. 09/01/2004

MIRANDA, Kênia. **A natureza do trabalho docente na acumulação flexível**. Disponível em:< <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO>>. Acesso em 15 de outubro de 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Denise. **Tradição de sobra na política mineira**. Edição de 17/08/2007. Disponível em < <http://www.otempo.com.br/otempo/noticias/?IdEdicao=646&IdCanal=1&IdSubCanal=&IdNoticia=54608&IdTipoNoticia=1>>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

NETTO, José P. Das Ameaças à Crise. **Revista Inscrita**. Conselho Federal de Serviço Social. Ano VII, nº X, novembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 79, Ano XXIV, setembro/2004. São Paulo, Editora Cortez, 2004.

_____. A Reforma do Estado e Impactos no ensino superior. In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

_____. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. MOD. 1: Crise Contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

_____. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: **O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC**. LESBAUPIN, I. (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

_____. **Ditadura e Serviço Social**. 4ª ed. Cortez Editora, São Paulo, 1998.

_____. Transformações Societárias e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 50, Ano XVII, abril/2006. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

NEVES, L. M. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: **O Desmonte da Nação** – Balanço do Governo FHG. LESBAUPIN, I (org). Petrópolis. RJ: Vozes: 1999.

_____. (org.). **Reforma Universitária no Governo Lula: Reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. À Sombra do Manifesto Comunista: Globalização e Reforma do Estado na América Latina. IN: **Pós-Neoliberalismo II** – Que Estado para que democracia? Petrópolis, Vozes, 1999.

OTRANO, Célia R. **A reforma da educação superior no governo Lula: da inspiração à implantação**. In: Reforma Universitária: dimensões e perspectiva. João dos R. et al (orgs.). Campinas (SP): Editora Alínea, 2006.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. (TESE). ESS/UFRJ. 2007.

PEREIRA, Larissa D.; COELHO, A. T. V.; AZEVEDO, G. S. **A expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil pós-2003: mapeamento e caracterização institucional**. Disponível em: www.assistentesocial.com.br, acesso em 10 de outubro de 2008.

PINTO, Marina B. Entrevista presidente do ANDES - SN, sobre a Universidade Pública e a Reforma Universitária. In: **Cadernos Especiais nº2**, Edição: 12 a 26 de novembro de 2004, Sítio: Assistentesocial.com.br, consultado em 02 de novembro de 2006.

_____. A contra-reforma do ensino superior e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social. *Revista Ágora*. Disponível em: www.assistentesocial.com.br. Acesso em

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. Notas sobre o projeto ético –político do Serviço social In: **Coletânea de Leis** – Cress 6ª Região –MG, 2004.

ROCHA, Cezar H. B. **Zona da Mata Mineira: pioneirismo, atualidade e potencial para investimento**. Juiz de Fora: Do autor, 2008.

RODRIGUES, Mavi. Exame de proficiência e projeto profissional: um debate sobre o futuro do Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 94, ano XXIX, jun./2008. São Paulo, Cortez: 2008.

RODRIGUES, José. **OS EMPRESÁRIOS DO ENSINO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA DA SILVA**. disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2023--Int.pdf>> acesso em 05 de outubro de 2006.

RUIZ, Manoel. **A História do Plano Cruzado I e II, Plano Bresser, Plano Verão e Cruzado novo**. 2003. disponível em:

<http://www.sociedadigital.com.br/artigo.php?artigo=112&item=4>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SCAVAZZA, Juliana F. **Diferenças sócio-econômicas das regiões**. Assembléia do Estado de Minas Gerais. Banco de conhecimento. Estudos Temáticos. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tematico>>. Acesso em 15 de maio de 2008.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: conseqüências pessoas do trabalho no novo capitalismo. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, L. I. L. da, **Carta ao Povo Brasileiro**. Brasília, 22.06.2002. Disponível em: www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2324. Acesso em: 23.08.2008.

SILVA, Fernanda de V. C. & JÚNIOR, Cid de O. B. **Uma análise econômica da expansão de educação superior em Juiz de Fora**. UFJF/FEA/NPE e Fundação Machado Sobrinho/Faculdade Machado Sobrinho. 2004. Disponível em: <http://www.machadosobrinho.com.br/extensao/nupe>. Acesso em 29 de outubro de 2007.

SIMÕES, Pedro. **Cursos de Serviço Social no Brasil – Catálogo**. Fundação Universitária José Bonifácio. Lab 10 – Laboratório de Dados Sociais. UFRJ/UFCH/ESS. 2007.

TOMA, Paulo S. & PAIVA, Maria C. S. **Emprego e Dinâmica Populacional na Zona da Mata de Minas Gerais no período de 1960 a 2000**. Disponível em: <http://historia_demografica.tripod.com/bhds/bhd30/mcris-30.pdf> . Acesso em 10 de janeiro de 2009.

TEIXEIRA, Joaquina B. Implicações da Reforma Universitária para o Projeto Ético-Político e Profissional do Serviço Social: Desafios para o Conjunto CFESS/CRESS. In: **CFESS Manifesta**: Análises de conjunturais. CFESS. Brasília, 2005.

UNIPAC. **Mapa de Presença**. Disponível em: <www.unipac.br> . Acesso em 06/07/2007.

_____. **Universidade**. Disponível em: <<http://www.unipac.br/v2008/universidade/index.php?id=9&controle=4>>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

VIEIRA, Douglas. **Os nós do capital**. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12030>>. Acesso em 15 de novembro de 2008.

WANDERLEY, Cláudio B. **Emancipações Municipais Brasileiras Ocorridas na Década de 90**: Estimativa de seus Efeitos sobre o Bem-Estar Social. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

ANEXOS

Anexo 01

Norma:  LEI 14949 2004

Data: 09/01/2004

Origem: LEGISLATIVO

Tramitação

Ementa: ESTABELECE DIRETRIZES PARA AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO E ALTERA A LEI Nº 14.202, DE 27 DE MARÇO DE 2002, QUE AUTORIZA A CELEBRAÇÃO DE CONVÊNIOS ENTRE AS UNIVERSIDADES E OS MUNICÍPIOS DO ESTADO PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS NORMAL SUPERIOR E DE PEDAGOGIA.

Fonte: PUBLICAÇÃO - MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO - 10/01/2004 PÁG. 1 COL. 1

Indexação: DIRETRIZES GERAIS, UNIVERSIDADE ESTADUAL, CENTRO UNIVERSITÁRIO, FUNDAÇÃO, ENTIDADE MANTENEDORA, ENSINO SUPERIOR, INTEGRAÇÃO, ENSINO PÚBLICO ESTADUAL, REALIZAÇÃO, PROGRAMA, ATIVIDADE, EDUCAÇÃO, VINCULAÇÃO, CURSOS, OBJETIVO, COMBATE, ANALFABETISMO, DESNUTRIÇÃO. DISPOSITIVOS, EXERCÍCIO, AUTONOMIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL, HIPÓTESE, MANUTENÇÃO, MUNICÍPIOS, CURSOS, REGULARIDADE, FUNCIONAMENTO. POSSIBILIDADE, UNIVERSIDADE ESTADUAL, FUNDAÇÃO, ENTIDADE MANTENEDORA, ENSINO SUPERIOR, CRIAÇÃO, CURSOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, DESTINAÇÃO, ATIVIDADE, RELEVÂNCIA, ECONOMIA, REGIÃO ESTADUAL, UTILIZAÇÃO, CONVÊNIO, MUNICÍPIOS. ALTERAÇÃO, DISPOSITIVOS, LEI ESTADUAL, AUTORIZAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL, FUNDAÇÃO, ENTIDADE MANTENEDORA, ENSINO SUPERIOR, CELEBRAÇÃO, CONVÊNIO, MUNICÍPIOS, OBJETIVO, REALIZAÇÃO, CURSOS, PEDAGOGIA, ENSINO NORMAL, OBRIGATORIEDADE, COMUNICAÇÃO, REMESSA, PROPOSTA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

Catálogo: ENSINO SUPERIOR.

Texto:

as
do
altera
de

Estabelece diretrizes para instituições universitárias Sistema Estadual de Ensino e a Lei nº 14.202, de 27 de março 2002, que autoriza a celebração

de
e
a
Normal

convênios entre as universidades
os municípios do Estado para
implantação dos cursos
Superior e de Pedagogia.

O Povo de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As instituições mantenedoras de ensino superior - universidades, centros universitários e fundações - integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, com vistas ao combate ao analfabetismo e à desnutrição, estabelecerão programas educacionais e atividades pedagógicas vinculados aos cursos superiores cujos conteúdos mantenham afinidade com esses objetivos.

Parágrafo único. Para a realização dos programas educacionais e atividades pedagógicas de que trata este artigo, as instituições referidas no "caput" poderão desenvolver cursos de extensão e projetos de pesquisa específicos nas áreas de nutrição e alfabetização.

Art. 2º - No âmbito do Sistema Estadual de Ensino, a autonomia universitária prevista no art. 53 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será exercida também no Município onde a instituição mantenha pelo menos dois cursos em funcionamento regular.

Art. 3º - As instituições a que se refere o art. 1º - desta Lei poderão instituir cursos superiores de formação profissional voltados para atividades que possuam expressiva significação para a economia das regiões onde as instituições estão instaladas, por meio da celebração de convênios com os municípios.

Art. 4º - Os arts. 1º - e 3º - da Lei nº 14.202, de 27 de março de 2002, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º - As instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino poderão firmar convênios com os municípios mineiros para ministrar fora de suas sedes, cursos Normal Superior, de Pedagogia e de Licenciaturas, com a adoção das medidas educacionais necessárias ao seu adequado funcionamento.
.....

Art. 3º - As instituições comunicarão ao Conselho Estadual de Educação a celebração de convênio nos termos do art. 1º - desta Lei e enviarão ao Conselho, concomitantemente, a proposta pedagógica do curso objeto do convênio.

Parágrafo único. O Conselho Estadual de Educação fará o acompanhamento do curso objeto do convênio a partir de seis meses após o início de seu funcionamento."

Art. 5º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 9 de janeiro de 2004.

Aécio Neves - Governador do Estado

Anexo 02

Correspondência eletrônica e informe repassado aos docentes convidados a participar da pesquisa

Prezadas,

Sou assistente social, formada pela UFJF, docente do curso de Serviço Social na FAMINAS.

A partir da minha inserção como aluna do mestrado em Serviço Social da UFJF iniciei um estudo sobre o trabalho docente dos assistentes sociais em instituições de ensino superior privadas na Zona da Mata de Minas Gerais.

O universo de pesquisa deste estudo contempla as seguintes instituições:

- FAMINAS;
- UNIPAC-Ubá,
- UNIPAC-Leopoldina,
- ESUV
- UNIVERSO.

Para a conclusão deste estudo, cuja defesa está agendada para 02/03/2009, é de fundamental importância a realização de entrevistas junto aos docentes e coordenadores de curso das instituições listadas acima.

Esclareço que a entrevista constará de questões sobre o perfil profissional, a trajetória profissional e docente, condições e relações de trabalho e perspectivas na carreira docente.

Além disso, destaco que nenhum sujeito entrevistado será identificado, tampouco as instituições nas quais desempenham suas atividades docentes, uma vez que estas serão abordadas apenas no conjunto das instituições privadas de ensino superior que oferecem cursos de Serviço Social no Brasil e particularmente em Minas Gerais. Asseguro, portanto, inteiro sigilo e responsabilidade ética no trato do material coletado nas entrevistas.

Em suma, meu objetivo neste contato é identificar a disponibilidade das colegas participarem do estudo e verificar a melhor data para a realização das entrevistas.

Reitero que será de fundamental importância a adesão de vocês para que o estudo que propus alcance o máximo de qualidade com relação ao tema abordado.

Contanto com a colaboração de todas.

Desde já agradeço,

Clarice Carvalho.

Anexo 03

Roteiro das entrevistas

As condições do trabalho docente dos Assistentes Sociais nas Instituições Particulares de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira
As condições do trabalho docente dos Assistentes Sociais nas Instituições Particulares de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira

1. Identificação

1.1. Nome

1.2. Idade

1.3. Instituição em que fez a graduação em Serviço Social

1.3. 1. Ano da graduação

1.5. Cursos realizados após a graduação (instituição, níveis de cursos – atualização, aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado)

2. Formação e Trajetória Profissional

2.1. O que a levou ao trabalho docente? Porque você teve interesse pela carreira docente, quais foram suas motivações?

2.2. Como você se preparou para a docência ?

2.2.1. Você considera que sua formação é adequada às atividades docentes que você realiza?

2.3. Como você acompanha e se atualiza no debate profissional?

2.4. Você participa dos organismos representativos da categoria? Qual?

2.5. Como ocorreu seu ingresso na carreira docente?

instituição, ano, forma de ingresso – convite, concurso, indicação, substituição.

2.6. Quais foram as outras instituições que você já trabalhou como docente?

instituição, ano, forma de ingresso.

2.7. Atualmente você trabalha em qual instituição?

instituição, ano, forma de ingresso.

2.8. Você possui ou já possuiu outro vínculo profissional em outras áreas (do Serviço Social)? Me fale sobre estes vínculos?

3. Condições e relações de trabalho (trabalho atual)

3.1. Que tipo de contrato você possui na instituição que trabalha como docente atualmente?

Qual é seu salário líquido? E bruto?

3.2. Você é sindicalizado? Conhece os acordos coletivos? Conhece o sindicato da categoria?

3.3. Como são as condições e recursos existentes para o desempenho das atividades docentes?

- Que tipo de material é disponibilizado? Sala de computadores? Livros? Biblioteca? Laboratório de informática?

3.4. Recursos oferecidos pela IPES para alojamento, alimentação, transporte – compõem o salário ou são complementares?

3.5. Relações entre direção, coordenação, chefia e colegas de docência –

- Como se organiza e é definido o trabalho docente na instituição? Qual é seu cargo na instituição?

- existem reuniões? Qual periodicidade?

- quais questões do curso são discutidas nas reuniões?

- quem delibera?

- como são definidas as cargas de trabalho? Disciplinas etc?

3.6. Atividades docentes que desempenha nesta IPES desde a sua contratação - ministrar disciplinas; estágio acadêmico, orientação de trabalho de conclusão de curso

- Existem atividades de pesquisa e de extensão? Como elas acontecem?

- você é remunerado para desenvolver e preparar aula?

- Quais disciplinas você ministra?

- Quais já ministrou em outros semestres?

- As turmas têm, em média, quantos alunos ?

3.7. Você conhece o projeto pedagógico da instituição em que trabalha?

- como as atividades que você desenvolve estão articuladas e se relacionam aos conteúdos das diretrizes curriculares Serviço Social, propostas pela ABEPSS?

- Qual é o perfil do aluno está sendo formado pela instituição?

3.8. Considerando as atuais condições de trabalho, como você avalia o exercício da docência e seu papel na formação dos alunos?

4. Perspectiva da carreira docente

4.1. Quais são suas perspectivas profissionais futuras como docente?

- Você identifica no mercado de trabalho as condições para realizar seus planos/objetivos e perspectivas profissionais?

Quais são os seus caminhos para alcançar estes objetivos?

4.2. Como você avalia a expansão dos cursos superiores de SS nos últimos anos em IPES?

4.3. O que você identifica como desafios no trabalho docente?

4.4. Para finalizar, aponte aspectos que você considera importantes na discussão do trabalho docente dos assistentes sociais, a relação com o projeto de formação profissional... enfim, questões que queira destacar.

Anexo 04

BANCADA DA EDUCAÇÃO - Câmara tem pelo menos 84 deputados ligados ao setor

por ALCEU LUÍS CASTILHO – para a revista Educação

Quem faz parte da “bancada da educação” na Câmara? Se a bancada ruralista tem mais gente e poder de fogo, com pelo menos 95 deputados eleitos, ela não fica tão atrás no que se refere à quantidade de deputados. Motivada pela eleição dos novos deputados, a *Agência Repórter Social* produziu para a revista Educação de janeiro um levantamento inédito sobre os parlamentares que de alguma forma têm relação com o tema. São pelo menos 84 deputados federais.

Além disso, essa bancada ganhou nas últimas eleições um reforço de peso: Paulo Renato (PSDB-SP), o ministro que mais tempo ficou no cargo (1995-2002). Outro possível destaque é a deputada Manuela (PCdoB), a mais votada no Rio Grande do Sul, com origem no movimento estudantil. O próprio Paulo Renato, porém, não conseguiu identificar uma bancada propriamente dita, lembrando-se apenas de alguns nomes de ex-secretários estaduais de Educação e professores.

Embora teoricamente numerosa, avaliam seus integrantes, a bancada da educação é desarticulada e tem em si interesses conflitantes – mas, pela abrangência do tema, pode conquistar deputados de todos os partidos, em votações importantes, como aconteceu, ainda que a duras penas, em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

No Senado, o tema se destaca por meio do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), candidato derrotado à Presidência da República que utilizou a educação como tema principal de sua campanha.

A lista

Para chegar à lista de 84 deputados, foram utilizados alguns critérios:

- 1) participação de deputados reeleitos na atual – e disputada - Comissão de Educação e Cultura, seja como titulares, seja como suplentes.
- 2) declaração à Justiça Eleitoral da atividade de “professor” como a principal – ou atuação conhecida do parlamentar como profissional do ensino, básico ou superior.
- 3) sociedade em alguma instituição de ensino ou atividade correlata (consultoria, gráfica escolar), conforme também as declarações aos Tribunais Regionais Eleitorais.
- 4) recebimento, durante a campanha eleitoral, de alguma doação por instituição ligada ao

ensino.

5) participação no movimento estudantil.

A base de dados utilizada foi a dos deputados eleitos (e que tomaram posse), sem contar os suplentes.

O item quatro pode gerar alguma controvérsia, mas em alguns casos evidencia os interesses defendidos por alguns deputados. Tanto que vários deles já entrariam na lista por algum critério anterior. Em outros casos, como o dos deputados paulistas Paulo Maluf (PP) e Paulinho da Força (PDT), a existência de uma doação única, e abaixo de R\$ 1.000,00, por uma instituição de ensino, não tem o mesmo peso.

Um quarto desses parlamentares, ou 21, são do Partido dos Trabalhadores, a legenda do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A base de apoio do governo conta ainda com pelo menos mais 19 parlamentares: 4 do PC do B, 4 do PSB, 4 do PTB, 4 do PL e 3 do PP. Esse número deve ser engrossado pela bancada do PMDB, com 9 deputados – o que deve perfazer, no universo de 84, um total de 49 parlamentares (58,3%) alinhados com o governo.

A oposição a Lula, nessa “bancada da educação”, é capitaneada pelo PSDB, o segundo na lista, com 14 parlamentares. O PFL tem 9, o PDT 5, o PSOL 3, o PPS 2 e o PV 1. Finalmente, o PSC não tem lá situação muito definida – até porque seu parlamentar nesse bloco, Régis de Oliveira (SP), não tem tradição nenhuma de se manter em alguma legenda.

Bloco não é único

A definição de uma “bancada da educação” é dificultada pela heterogeneidade dos parlamentares eleitos. No caso da famosa bancada ruralista, que diminuiu de 111 integrantes na legislatura que se encerra para 93 parlamentares, seus representantes massacram em número os eventuais representantes da agricultura familiar ou dos sem-terra. No caso da educação, há um equilíbrio maior entre aqueles relacionados ao setor público e ao setor privado.

Os deputados paulistas Paulo Renato, José Eduardo Cardozo (PT) e Ivan Valente (PSOL), todos professores, participaram dos mesmos debates entre candidatos à Câmara, em escolas paulistanas de classe média alta. Todos reclamaram, por sinal, do interesse quase nulo da mídia por debates entre parlamentares. Nesse caso, foram instituições de ensino privadas, ainda que poucas, que marcharam contra a corrente, ao estimularem a cidadania em seus ambientes.

Segundo o ex-ministro Paulo Renato, são poucos os deputados federais com experiência de gestão administrativa no setor. “É mais freqüente a presença de professores nas Assembléias e Câmaras Municipais”, avalia. “As eleições para o Congresso são difíceis, em geral são eleitas as pessoas mais vinculadas ao mundo político. Quem foi prefeito, parlamentar, tem mais chances. O número de candidatos professores não é pequeno, mas se eleger é difícil.”

O deputado Carlos Abicalil (PT-MT) traz uma informação importante: a Comissão de Educação e Cultura, da qual ele foi um dos presidentes na legislatura que se encerra, é objeto de desejo entre os deputados eleitos, e costuma ser disputada – pelo menos em dois dos maiores partidos do Brasil, PT e PSDB. Fato sintomático, já que esses partidos elegeram o atual e o último presidentes da República, ambos reeleitos. Ambos negociam com outras legendas vagas na Comissão, dentro do critério de proporcionalidade entre bancadas.

“O poder da educação privada no Brasil é muito grande”, dispara o deputado reeleito Ivan Valente (PSOL). Segundo ele, isso vem desde a Constituinte, e passou pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases. “Eles são financiadores de campanhas de muitos deputados e são muito influentes. Até porque a rede vai se expandindo de tal forma que constitui verdadeiros impérios”, avalia.

“O DiGenio (dono do Colégio Objetivo e da Unip) morou aqui em Brasília na Constituinte”, prossegue Valente. “Eles têm muito poder, lobbistas circulando dia e noite na Comissão de Educação, e têm sempre maioria nas votações. Toda luta que tem aqui por aumento de mensalidade escolar aqui eles vencem, apesar do reflexo disso na classe média”.

Paulo Renato, porém, não vê problema nenhum em haver representantes do ensino privado. Considera isso legítimo. “Há muitos deputados reivindicando aprovação de cursos superiores, mas não vejo como necessariamente ruim”, avalia. “Quando fui ministro desenvolvemos nossa política, independente de qualquer pressão. Aprovamos várias coisas no Congresso.”. Segundo ele, é natural que haja no Parlamento visões diferentes sobre o mesmo assunto.

“É fato que a maioria sucessiva dentro da Comissão Permanente tem vínculos com o setor privado”, minimiza Abicalil. “Mas quando há mobilização em relação às travas do ensino público isso é objetivado. Foi a Comissão de Educação que iniciou a prática de audiências públicas, mesmo quando não eram regimentais. A reserva de vagas ao ensino superior é debatida desde a outra legislatura, por exemplo, e o relatório foi aprovado com unanimidade”

Todos os parlamentares ouvidos lembram-se da reforma universitária como tema principal no início de legislatura. As cotas, por critérios raciais ou de pobreza, também são lembradas, assim como a regulamentação e os efeitos do Fundeb. Mas os deputados “da educação” não demonstram a mesma, digamos, fúria temática que os membros da bancada ruralista, tida por especialistas como a mais coesa – capaz de amarrar discussões, de modo suprapartidário, ou aprovar documentos execrados pela opinião pública, como o relatório da CPI da Terra.

Professores e donos

Pode residir aí uma questão de auto-estima. Ou de migração do interesse dos deputados eleitos, ainda que egressos do sistema educacional. Tome-se o número de professores, do ensino básico ou superior, eleitos em 2006. O levantamento identificou pelo menos 22. Mas o número deve ser maior, para além dos que declararam à Justiça Eleitoral ter a atividade de professor como a principal.

Sem os dados disponíveis no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), a reportagem ainda incluiu vários casos notórios: os de Chico Alencar (RJ), Ivan Valente (SP) e Luciana Genro (RS), todos do PSOL e membros da Comissão de Educação, mas identificados como “deputados”, o do ex-ministro Paulo Renato (identificado como economista) e o de Régis de Oliveira, professor de Direito da Universidade de São Paulo.

É recorrente essa preferência, entre vários reeleitos, pela declaração como “deputado” na atividade principal, e não professor. Um dos que não foram reeleitos, Professor Luizinho (PT-SP), envolvido no escândalo do “mensalão”, exibiu de forma constrangedora o ato falho: declarou após a eleição que esperava algum cargo no governo Lula - e que, “em último caso”, voltaria a dar aulas no ensino médio.

Assim como Luizinho, o ex-presidente do PT José Genoíno (SP) esteve envolvido nas denúncias do escândalo do “mensalão” e se declarou professor de ensino médio. Outro parlamentar paulista que invoca a profissão até no nome, Professor Irapuan (PP), está entre os investigados no escândalo das ambulâncias (ou “sanguessugas”), mas não conseguiu ser reeleito.

Na bancada dos donos de instituições de ensino, a proporção entre os partidos é alterada. O PC do B aparece com um parlamentar, mas quem domina nesse campo é o PFL, com 5 dos 10 deputados. Entre os que receberam doações de instituições de ensino privado destacam-se também deputados de oposição ao governo Lula – sendo algumas faculdades doadoras de propriedade dos próprios parlamentares.

Pessimismo x Pressão

O deputado José Aristodemo Pinotti (PFL), afastado da Câmara para assumir a Secretaria de Ensino Superior do governo paulista, considera que há muita gente no Parlamento que pode contribuir para o tema. “Mas estão de mãos atadas, pelo domínio que o executivo faz do Congresso, pela questão das Medidas Provisórias, pela interferência do poder executivo, não só federal, mas estadual. A Comissão de Educação tem valores, é interessante, o nível de discussão é bom, mas a tramitação é muito lenta”.

A avaliação de Pinotti refere-se à legislatura que se encerra. Resta saber se a história se repetirá entre 2007 e 2010. É importante observar que todos os deputados de diferentes partidos valorizam a importância da pressão da sociedade sobre os deputados, para a definição dos temas prioritários. E saber quem é quem entre os parlamentares ligados à educação é o primeiro passo para cobrá-los.

Confira, partido por partido, quem é quem na área educacional no Congresso:

BANCADA DA EDUCAÇÃO - Conheça, por partidos, a lista dos deputados vinculados ao tema

A lista foi feita com base nos deputados eleitos (e que assumiram o cargo em 1º de fevereiro),

sem contar, portanto, os suplentes. Confira a quantidade de parlamentares por partido e, em seguida, quem são eles:

PT – 21
PSDB – 14
PMDB - 9
PFL – 9
PDT - 5
PSB - 4
PC do B – 4
PTB- 4
PL- 4
PSOL – 3
PP – 3
PPS - 2
PV – 1
PSC – 1

PT – Da tradição sindical a doações tímidas

O Partido dos Trabalhadores foi em boa parte formado no movimento sindical – e os sindicatos de professores, no ensino básico e no superior, foram sempre uma força presente. O partido perdeu durante o primeiro mandato de Lula alguns professores-parlamentares para o PSOL. Para completar, não foram reeleitos na Comissão de Educação e Cultura (CEC) a última presidente, Neyde Aparecida (GO), Iara Bernardi (SP) e Paulo Delgado (MG), este entre os mais influentes do Congresso.

Mas a nova legislatura tem professores de ensino médio como Genoíno (SP), Professor Iran (SE) e o reeleito Carlos Abicalil (MT). Este tende a ser a principal voz no embate contra o ex-ministro tucano Paulo Renato.

A deputada eleita Professora Dalva (PA) é a única entre os 513 parlamentares a se identificar como pedagoga. Dá aulas tanto de ensino médio como superior. Ela é uma das que devem disputar vaga na CEC. Há tantos membros do PT de olho nessa Comissão que, nesta legislatura, o partido emprestou cinco vagas de outros partidos, e ficou com 10 membros entre os 32 titulares. Cinco deles foram reeleitos, assim como todos os cinco suplentes.

Nenhum parlamentar do PT é sócio de alguma instituição de ensino, conforme as declarações à Justiça Eleitoral. Sete deles receberam doações de campanha vinculadas ao setor, entre R\$ 1 mil (o paulista Carlos Zarattini) e R\$ 13.410 (o paranaense Ângelo Vanhoni).

PSDB – Tucanos destacam-se entre os que receberam doações

A campanha do deputado Átila Lira, ex-secretário de Educação do governo do Piauí, foi a que mais recebeu recursos de instituições de ensino: R\$ 170,5 mil. E a maior parte das verbas (R\$ 141,4 mil) saiu de uma instituição que ele mesmo preside, a Associação Teresinense de Ensino – mantenedora da Faculdade Santo Agostinho.

O terceiro e o sexto lugares, pela ordem de valores das doações, também ficam com tucanos. São eles os paulistas Arnaldo Madeira, que recebeu R\$ 76 mil do Colégio Bandeirantes, e o ex-ministro Paulo Renato, com doações oriundas de três fontes – sendo a principal novamente o

Bandeirantes, conhecido “bicho-papão” nos vestibulares da capital.

Quatro entre os cinco parlamentares do PSDB na CEC foram reeleitos, entre eles a Professora Raquel Teixeira (GO). Átila Lira e Rafael Guerra (MG), entre os suplentes, também continuam na Câmara. Mas nenhum deles é considerado por entidades como o Diap (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar) um deputado muito atuante. Quem deve pautar o debate com petistas é mesmo Paulo Renato Souza.

PFL: Cinco dos dez donos de escolas estão no partido

Dois dos deputados do PFL na CEC foram reeleitos: Pinotti (SP) e Nice Lobão (MA). O primeiro era na última legislatura vice-presidente da Comissão da Reforma Universitária, tema da vez após o Fundeb. Embora José Aristodemo Pinotti, agora secretário do Ensino Superior do governo José Serra, secretário da Educação durante o governo de Franco Montoro, nos anos 80 (ainda quando os tucanos eram do PMDB), seja um parlamentar influente, não pode ser considerado um tradicional membro da família liberal.

Mais representativos do que ele em relação ao viés do partido na área educacional estão os representantes do ensino privado: Bispo Rodovalho (DF), Clóvis Fecury (MA) e os baianos Jusmari Oliveira e Jorge Khoury. Somente as faculdades declaradas por Fecury e Khoury giram em torno de R\$ 1 milhão, conforme os dados apresentados aos Tribunais Regionais Eleitorais.

Mas o grande milionário da educação no Congresso é o mineiro Lael Varella. Ele declarou um valor de mais de R\$ 3,67 milhões em sua faculdade em Muriaé, a Faminas. A empresa ainda financiou R\$ 130 mil de sua campanha eleitoral. As outras doações ao PFL tiveram valores bem mais tímidos.

PMDB: deputado milionário e professor do ensino médio

O PMDB é um partido sem perfil definido - no mínimo no que se refere à composição de sua bancada ligada à educação. De um lado, um dos deputados da CEC reeleitos, o professor universitário João Matos (SC), é o maior representante de uma instituição privada que tenha também ensino médio – e é o terceiro na lista de quem mais possui bens no setor, R\$ 879 mil no Sinergia Sistema de Ensino.

De outro, as doações de colégios e faculdades às campanhas não ultrapassaram R\$ 15 mil por deputado. Professor Sétimo Waquim (MA) foi um dos únicos no país a ser eleito com a profissão em seu “nome de campanha”, e é também um dos poucos professores do ensino médio.

O debate no PMDB passa por Gastão Vieira (MA), que foi secretário da Educação em seu Estado e presidente da Comissão de Educação. O paranaense Osmar Serraglio, que ficou conhecido como relator da CPI dos Correios, é um dos três peemedebistas reeleitos entre os suplentes da CEC. O partido cede uma vaga na Comissão para o PT e outra para o PDT.

PDT: tema é com Cristovam, não com a bancada na Câmara

O debate sobre educação no PDT passa prioritariamente pela Casa ao lado, o Senado. Apesar de Cristovam Buarque (DF) ter definido a educação como grande tema de sua campanha presidencial, o partido não tem, por exemplo, nenhum professor eleito – ou pelo menos nenhum que considere essa sua atividade principal.

No total, somente cinco parlamentares do partido fundado por Leonel Brizola – outro que adorava o tema – fazem parte dessa “bancada da educação”. Dois deles são os membros reeleitos da CEC: Maurício Lessa (AL) e Severiano Alves (BA).

O sindicalista Paulinho da Força (PDT) só entrou na lista por conta de uma doação de campanha de R\$ 600,00. Dagoberto Nogueira (MS), uma de R\$ 2.000. Finalmente, Barbosa Neto (PR) recebeu R\$ 40 mil da Universidade do Norte do Paraná. Nada muito parecido com o “choque de educação” que Brizola apregoava.

Na esquerda, PSOL tem posição política mais definida

Os três deputados eleitos pelo PSOL são professores: Chico Alencar (RJ), Luciana Genro (RS) e Ivan Valente (SP). Todos são da CEC (Luciana, suplente). Eles ilustram um fenômeno que pode ser observado em Assembléias e Câmaras: muitos deputados ligados a bases eleitorais formadas por professores deixaram o PT, pois não se sentiam mais à vontade votando contrariamente a posições históricas do partido.

Em outros partidos considerados de esquerda, somente a composição do PCdoB pode ser comparada com a do partido da senadora Heloísa Helena – por sinal, outra professora. O destaque midiático é a gaúcha Manuela, a mais votada no Rio Grande do Sul após carreira centrada no movimento estudantil. A baiana Alice Portugal, da CEC, foi reeleita. Mas Flávio Dino (MA) aparece na lista dos sócios de instituições privadas.

No PSB, uma das duas vagas na Comissão de Educação e Cultura chegou a ser cedida para outro partido. O único restante, Ariosto Holanda (CE), foi reeleito. Foi ele quem recebeu a doação de menor valor no setor, R\$ 100,00 de uma escola rural em Limoeiro do Norte.

O único membro do PPS na Comissão não foi reeleito. Entre os dois representantes, Arnaldo Jardim (SP) e Cezar Silvestri (PR), nenhum é professor. E eles só entram na lista por doações de campanha de, respectivamente, R\$ 250,00 e R\$ 3.000,00.

Outros partidos costumam ceder suas vagas na Comissão de Educação

O PP cede suas três vagas na Comissão de Educação e Cultura: duas para o PSDB e uma para o PT. Precisa dizer mais? O PTB cede uma de suas três vagas para o PT. O PL, as duas vagas para o PT. O PV, sua única vaga para o PSOL. Somente o PSC, entre os outros partidos que elegeram alguém ligado à educação para o quadriênio 2007-2010, ocupa sua vaga na CEC – e ele não foi reeleito.

Entre os reeleitos desses partidos está o paulista Ricardo Izar (PTB), mais conhecido por presidir a Comissão de Ética da Câmara, em tempos de mensaleiros e sanguessugas. O ex-prefeito e governador Paulo Maluf (PP) aparece na bancada quase por acaso, por conta de uma pequena doação de campanha. Alex Canziani (PTB) recebeu uma das maiores doações, de R\$ 35 mil.

BANCADA DA EDUCAÇÃO - Veja lista dos deputados professores e dos membros reeleitos da Comissão de Educação

Lista feita com base nos deputados eleitos (e que tomaram posse em 1º de fevereiro):

BANCADA DOS PROFESSORES:

- 1) Bispo Rodovalho (PFL-DF)
- 2) Carlito Merss (PT-SC)
- 3) Carlos Abicalil (PT-MT)
- 4) Chico Alencar (PSOL-RJ)*
- 5) Fátima Bezerra (PT-RN)
- 6) Ivan Valente (PSOL-SP)*
- 7) José Eduardo Cardozo (PT-SP)
- 8) José Genoíno (PT-SP)
- 9) Luciana Genro*
- 10) Nilmar (PFL-TO)
- 11) Nilson Pinto (PSDB-PA)
- 12) Paulo Renato Souza (PSDB-SP)*
- 13) Paulo Roberto (PTB-RS)
- 14) Pedro Eugênio (PT-PE)
- 15) Professor Iran (PT-SE)
- 16) Professor Sétimo Waquim (PMDB-MA)
- 17) Professora Dalva (PT-AP)
- 18) Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO)
- 19) Regis de Oliveira (PSC-SP)*
- 20) Simão Sessim (PP-RJ)
- 21) Thame (PSDB-SP)
- 22) Waldir Maranhão (PSB-MA)

* não declararam ao TSE a atividade de professor como a principal

MEMBROS REELEITOS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO:

- 1) Antônio Carlos Biffi (PT-MS)
- 2) Carlos Abicalil (PT-MS)
- 3) Fátima Bezerra (PT-RN)
- 4) Maria do Rosário (PT-RS)
- 5) Paulo Rubem Santiago (PT-PE)
- 6) Gastão Vieira (PMDB-MA)
- 7) João Matos (PMDB-SC)
- 8) Dr. Pinotti (PFL-SP)
- 9) Nice Lobão (PFL-MA)
- 10) Bonifácio de Andrada (PSDB-MG)
- 11) Lobbe Neto (PSDB-SP)
- 12) Nilson Pinto (PSDB-PA)
- 13) Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO)
- 14) Ricardo Izar (PTB-SP)
- 15) Ariosto Holanda (PSB-CE)
- 16) Maurício Lessa (PDT-AL)

- 17) Severiano Alves (PDT-BA)
- 18) Alice Portugal (PCdoB-BA)
- 19) Chico Alencar (PSOL-RJ)
- 20) Ivan Valente (PSOL-SP)

SUPLENTE DA COMISSÃO REELEITOS

- 1) Assis do Couto (PT-PR)
- 2) Gilmar Machado (PT-MG)
- 3) Henrique Afonso (PT-AC)
- 4) Nazareno Fonteles (PT-PI)
- 5) Walter Pinheiro (PT-BA)
- 6) Osmar Serraglio (PMDB-PR)
- 7) Osmar Terra (PMDB-RS)
- 8) Saraiva Felipe (PMDB-MG)
- 9) Paulo Magalhães (PFL-BA)
- 10) Átila Lira (PSDB-PI)
- 11) Rafael Guerra (PSDB-MG)
- 12) Milton Monti (PL-SP)
- 13) Evandro Milhomem (PCdoB-AP)
- 14) Marcelo Ortiz (PV-SP)
- 15) Luciana Genro (PSOL-RS)

BANCADA DA EDUCAÇÃO - Saiba quais deputados são sócios de instituições de ensino

1) LAEL VARELLA (PFL – MG)

- participação na empresa Lael Varella (Faminas) em Muriaé (MG) – R\$ 3.676.228,50

2) CLÓVIS FECURY (PFL-MA)

- quotas de capital da firma Ceuma (Centro de Ensino Unificado do Maranhão) S/C Ltda – R\$ 250.000,00

- quotas de capital da firma Sociedade Educacional São Luís Ltda – R\$ 779.871,00

3) JOÃO MATOS (PMDB-SC)

- 879.750 quotas de capital de Sinergia Sistema de Ensino Ltda – R\$ 879.750,00

4) JORGE KHOURY (PFL-BA)

- capital subscrito e integralizado pelo cônjuge na empresa Sociedade de Apoio à Educação, Ciências e Tecnologia do Estado da Bahia – R\$ 4.000,00

- créditos na empresa Sociedade de Apoio à Educação, Ciências e Tecnologia do Estado da Bahia – R\$ 31.000,00

5) INOCÊNCIO OLIVEIRA (PL-PE)

- quotas da Soc. de Ensino Superior de Serra Talhada/PE – R\$ 18.000,00

6) FLÁVIO DINO (PCdoB-MA)

- 50% de participação no Instituto Guará de Estudos Jurídicos – R\$ 10.000,00

- 50% de participação no Instituto de Estudos Jurídicos – R\$ 5.000,00

7) JUSMARI OLIVEIRA (PFL-BA)

- 50% das quotas da empresa Escolinha Vermelho-Preto – Barreiras – R\$ 5.000,00

8) ANTONIO MENDES THAME (PSDB-SP)

- cotas de capital do CLQ – Curso Luiz de Queiroz e CLQ Part. – R\$ 828,68

9) BISPO RODOVALHO (PFL-DF)

- 55% das ações ordinárias da empresa e faculdade Eurobrasileira para Educação Superior Privada – R\$ 0,00

10) ÁTILA LIRA (PSDB-PI)*

- Associação Teresinense de Ensino S/C Ltda.

* o dado é notório, mas o TSE não divulgou os bens de vários parlamentares do Piauí

BANCADA DA EDUCAÇÃO - Confira quem recebeu doação de campanha de escolas e universidades

Os dados sobre doações de campanha são do Tribunal Superior Eleitoral, conforme declarações entregues pelos deputados. Para este levantamento foram considerados os deputados eleitos (e que tomaram posse no dia 1º), portanto não estão incluídos os suplentes que assumiram o cargo desde o dia 1º de fevereiro.

1) ÁTILA LIRA (PSDB-PI)

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE DE ENSINO S/C LTDA
Faculdade Santo Agostinho - Teresina
R\$ 141.400

INSTITUTO PAULISTA DE DIFUSÃO CULTURAL S/C LTDA
Faculdades Integradas Interamericanas - São Paulo
R\$ 1.500,00

PAULISTA DE PEDAGOGIA LTDA
Colégio Oswaldo Cruz - São Paulo
R\$ 2.000,00

INSTITUTO EDUCACIONAL OSVALDO QUIRINO LTDA
Faculdades Oswaldo Cruz - São Paulo
R\$ 6.000,00

FACULDADE PITAGORAS DE MONTES CLAROS LTDA
idem - Montes Claros (MG)
R\$ 20.000,00

2) LAEL VARELLA (PFL-MG)

LAEL VARELLA EDUCAÇÃO E CULTURA LTDA.
Faculdade de Minas (Faminas) - Belo Horizonte e Muriaé (MG)
R\$ 130.000,00

3) ARNALDO MADEIRA (PSDB-SP)

COLÉGIO BANDEIRANTES LTDA
idem - São Paulo
R\$ 76.309,06

4) BARBOSA NETO (PDT-PR)

UNIÃO NORTE DO PARANA DE ENSINO LTDA.
Universidade do Norte do Paraná - Londrina, Araongas, Bandeirantes (PR)
R\$ 40.000

5) ALEX CANZIANI (PTB-PR)

AENA LTDA
Associação de Ensino Novo Ateneu - Curitiba

R\$ 35.000

6) PAULO RENATO (PSDB-SP)

COLÉGIO BANDEIRANTES LTDA.

idem - São Paulo

R\$ 26.209,14

ASSOCIAÇÃO ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING

ESPM - São Paulo, Rio, Porto Alegre

R\$ 1.200,00

FDH - FACULDADE DESENVOLVIMENTO HUMANO / ASSOCIAÇÃO CEARENSE
DE EDUCAÇÃO E CULTURA Faculdades do Nordeste - Fortaleza

R\$ 1.000,00

7) PAES LANDIM (PTB-PI)

COLÉGIO BANDEIRANTES LTDA

idem - São Paulo

R\$ 20.000,00

8) RICARDO BARROS (PP-PR)

UNIFAMA FACULDADE METROPOLITANA DE MARINGÁ

idem - Maringá (PR)

R\$ 6.000,00

UNINGA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR INGÁ LTDA

Faculdade Ingá - Maringá (PR)

R\$ 10.000,00

9) JOÃO CARLOS BACELAR (PL-BA)

ESCOLA PARQUE DA CRIANÇA

idem - Salvador

R\$ 15.000,00

10) JULIO DELGADO (PSB-MG)

SUPREMA SOC UNIVERSITARIA P/ENSINO MEDICO ASSIST LTDA

Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (MG)

R\$ 15.000

11) SOLANGE ALMEIDA (PMDB-RJ)

SOCIEDADE DE ENSINO DO TRIANGULO S/C LTDA

Centro Universitário do Triângulo - Uberlândia (MG)

R\$ 15.000,00

12) ANGELO VANHONI (PT-PR)

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL EXPOENTE LTDA

idem - Curitiba, Florianópolis

R\$ 13.410,00

13) RENATO AMARY (PSDB-SP)

ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO DE NEGÓCIOS LTDA
Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Sorocaba - Sorocaba
(SP)
R\$ 10.000,00

14) RICARDO BERZOINI (PT-SP)
EDITORA INTERACTIVE E SISTEMAS EDUCACIONAIS LTDA
Idem (editora) - São Paulo
R\$ 7.128,00

15) REGINALDO LOPES (PT-MG)
SUPREMA SOCIEDADE UNIVERSITARIA PARA O ENSINO MEDICO
ASSISTENCIAL LTDA
Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (MG)
R\$ 5.000,00

16) ALCENI GUERRA (PFL-PR)
MATESC MATERIAL ESCOLAR LTDA
Editora Dom Bosco, ligada ao Colégio Dom Bosco - Rio de Janeiro
R\$ 4.889,60

17) ANTONIO CARLOS PANNUNZIO (PSDB-SP)
CENTRO EDUCACIONAL SOROCABA UIRAPURU
Colégio Uirapuru e Uirapuru Superior - Sorocaba (SP)
R\$ 4.500,00

18) EDUARDO VALVERDE (PT-RO)
CENTRO DE ENSINO SÃO LUCAS LTDA
Faculdade São Lucas - Porto Velho
R\$ 4.000,00

19) MOACIR MICHELETTO (PMDB-PR)
UNIAO DE ENSINO SUPERIOR DO IGUAÇU LTDA
Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu (PR)
R\$ 4.000,00

20) WALTER PINHEIRO (PT-BA)
FN SERVIÇOS EDUCACIONAIS DE CAPACITAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO LTDA
Idem - Salvador
R\$ 4.000,00

21) CEZAR SILVESTRI (PPS-PR)
ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL EXPOENTE LTDA
idem - Curitiba, Florianópolis
R\$3.000,00

22) DAGOBERTO NOGUEIRA (PDT-MS)
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR C GRANDE S/S LTDA
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp -
Campo Grande
R\$ 2.000,00

23) ZÉ GERALDO (PT-PA)

SENA - SISTEMA DE ENSINO NAZARE

Sena Vestibulares - Belém

R\$ 2.000,00

24) ROBERTO MAGALHÃES (PFL-PE)

COLEGIO E CURSO INDEPENDENCIA LTDA

idem - Recife

R\$ 1.500,00

25) VANDERLEI MACRIS (PSDB-SP)

COLEGIO NETWORK S/C LTDA

Idem/ Faculdades Network - Nova Odessa (SP)

R\$ 1.000,00

26) WILLIAM WOO (PSDB-SP)

CBES COLEGIO BRASILEIRO ESTUDOS SISTEMICOS LTDA

Faculdade CBES - Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Belém

R\$ 5.000,00

27) BILAC PINTO (PL-MG)

FUND EDUC SANTARRITENSE COLEGIO TECNOLOGICO

Colégio Tecnológico Delfim Moreira - Santa Rita do Sapucaí (MG)

R\$ 1.000,00

28) CARLOS ZARATTINI (PT-SP)

PLURAL ASSESSORIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Plural (ONG) - São Paulo

R\$ 1.000,00

29) LÍDICE DA MATA (PSB-BA)

ABAPORÚ CONSULTORIA E PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

Idem (consultoria) - São Paulo

R\$ 1.000,00

30) PAULO MALUF (PP-SP)

ASSOCIACAO EDUCACIONAL MESCADOR

Colégio São José - Ribeirão Pires

R\$ 900,00

31) PAULINHO DA FORÇA (PDT-SP)

SIST. ED. PARQUE ECOLÓGICO PRESTAÇÃO DE SERV. ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Idem - Indaiatuba

R\$ 600,00

32) OTAVIO LEITE (PSDB-RJ)

CEMP - CENTRO EDUCACIONAL MARAPENDI - Rio de Janeiro

idem - Rio de Janeiro

R\$ 311,00

33) ARNALDO JARDIM (PPS-SP)

SOCIEDADE EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA LTDA

Colégio Comercial de Votuporanga (SP)

R\$ 250,00

34) ARIOSTO HOLANDA (PSB-CE)
SOCIEDADE PELA EDUCAÇÃO RURAL
Escola Normal Rural de Limoeiro - Limoeiro do Norte (CE)
R\$ 100,00

Disponível em : <http://www.reportersocial.com.br/>

ANEXO 05

Manifesto CEE

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PRESTA ESCLARECIMENTOS

Tendo em vista divergências surgidas sobre a constitucionalidade e a autonomia de atuação do Conselho Estadual de Educação, julgamos conveniente oferecer os seguintes esclarecimentos:

1. A competência do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais no campo do Ensino Superior deriva:

✘ da Constituição Federal, art. 24, IX : *compete à União, aos Estados e Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto;*

✘ da Constituição do Estado de Minas Gerais, art. 206 e Art. 82 do ADCT:

✘ da Lei Estadual Delegada nº 31, de 28 de agosto de 1985;

✘ da Lei Estadual Delegada nº 105, de 29 de janeiro de 2003;

✘ da LDB, art. 10: *os Estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;*

✘ da LDB, art. 17: *os sistemas dos Estados e do Distrito Federal compreendem, respectivamente.....*

.....
.....

“IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;”

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal;

✘ do Parecer 8.090 da Procuradoria Geral do Estado;

✘ do novo Código Civil brasileiro que define como equivalentes as entidades de direito público:

V – as demais entidades de caráter público criadas por lei. Parágrafo único. Salvo disposição em contrário, as pessoas jurídicas de direito público, a que se tenha dado estrutura de direito público, regem-se, no que couber, quanto ao seu funcionamento, pelas normas deste Código;

- do § 2º, alíneas “d”, “e” e “f”, e do § 3º do artigo 9º da Lei Federal nº 9.131, de 24.11.95, in verbis:

§ 2º -

d – deliberar sobre relatórios encaminhados pelo Ministro da Educação e Desporto, sobre reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por Instituições de Ensino Superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por Instituições não-universitárias;

e – deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidade, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e Desporto;

f – deliberar sobre estatutos das Universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do Sistema Federal de Ensino.

§ 3º - As atribuições constantes das alíneas “d”, “e” e “f” do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal.”

2. A fundamentação dos ensinamentos jurídicos dessa competência se baseia:

- no Vocabulário Jurídico do jurista De Plácido e Silva : *Neste sentido, as instituições se dizem públicas ou privadas, segundo a origem da vontade que as formou e o objeto para que se constituíram;*
- no conceito do estudo do jurista Antonio Augusto Junho Anastasia: *A alteração permitida pela Carta Mineira cingiu-se ao aspecto organizacional;*
- no estudo do professor da USP, Dr. Paulo Guilherme de Almeida: *“Em relação a todos os temas da legislação concorrente, entre eles a educação, circunscreve-se a ação legislativa da União à esfera das generalidades, ou seja, à produção de normas gerais,*

ficando com os Estados a competência para disciplinar as especificidades;

- no parecer de 16/09/97, de autoria do jurista e ex-conselheiro Gerson de Britto Mello Boson: *“para bom entendedor, meia palavra basta: a premissa não pode ser maior do que a conclusão” (latius hos quam praemissae conclusio non vult, como ensinava Aristóteles. Clara é a manifestação do constituinte mineiro”;*
- no estudo do Dr. Sergio de Andréia Ferreira, desembargador federal aposentado, autor de renomados livros na área: *Quando a Constituição Estadual alude à extinção dos vínculos, não significa, em absoluto, que a fundação que tenha feito opção por esse caminho passasse a ser particular: diversamente, significa que o controle estadual se expressa naquela supervisão. Aliás, o termo supervisão é expressivo, porque é o vocábulo indicativo do poder de controle e fiscalização do Poder Público.*

3. O Dicionário, a lógica do razoável e a hermenêutica sensata e salutar, ao explicar que *“os sistemas de ensino compreendem; as Diretrizes e Bases; os Estados incumbir-se-ão de organizar, “segundo a origem da vontade de; legislar concorrentemente; fornecem elementos irresponsáveis para essa competência:*

- *Compreender significa conter em si, estar ou ficar incluído;*
- *Diretriz significa norma de procedimento, conduta;*
- *Bases significa aquilo sobre o qual alguma coisa repousa ou se apóia;*
- *Origem significa a procedência, ou, no jargão jurídico: “Origo rei semper attenditur”, isto é, “a origem da coisa deve ser sempre atendida”;*
- *Vontade significa intenção ou desejo de se fazer alguma coisa;*
- *Organizar significa dispor de forma ordenada;*
- *Concorrentemente significa com igualdade ou com simultaneidade;*

4. Os atos administrativos reforçam o entendimento dessa competência:

- O MEC – Ministério da Educação e Cultura – devolve e encaminha pelo ofício 4477, de 23/7/97, a este CEE-MG, processo

de credenciamento da Universidade de Itaúna, em que o Conselho Nacional de Educação, fundamentado na Consultoria Jurídica do MEC, reconhece a competência estadual na matéria em face da nova LDB, de acordo com o disposto no Art. 10, inciso IV.

· O Relatório MEC nº 75/97, de 27 de fevereiro de 1997, sobre a autorização de funcionamento da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, mantida pela Fundação Presidente Antônio Carlos, com sede na cidade de Barbacena, “julga ser competência do Ministro de Estado da Educação e do Desporto expedir o ato de autorização de funcionamento da Instituição requerente, após aprovação pelo CEE-MG, nos moldes da legislação anterior, uma vez que a Fundação Presidente Antônio Carlos encontra-se sujeita à supervisão pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, nos exatos termos do artigo 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da mencionada Unidade da Federação.”

No caso de Ipatinga, ao examinar a decisão do MM. Juiz Federal Substituto da 15ª Vara de Belo Horizonte, o Relator do Tribunal Regional Federal entendeu que “**não seria razoável a antecipação da tutela concedida**”, concedendo de imediato o efeito suspensivo, “*para restabelecer as atividades do curso de Medicina da Faculdade de Medicina do Vale do Aço*”.

Assim, dessa maneira, o Tribunal Regional Federal cancela a **falta de razoabilidade** e recomenda que se aguarde a pendência da apreciação sobre a constitucionalidade do artigo da Carta Magna mineira, junto ao Supremo Tribunal Federal, restabelecendo a competência que fora usurpada deste Conselho e dos Governadores do Estado de Minas Gerais que, por meio de Decreto, após parecer do Conselho Estadual, autorizaram e reconheceram o curso.

Na oportunidade, citamos também o Parecer CNE/CES nº 268/2002, aprovado em 04.9.2002, da lavra do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer, in verbis:

“é preciso dizer que não há como instituições de educação serem constrangidas por sindicatos, assim como não podem ser constrangidas por Conselhos Profissionais, no tocante às questões relativas ao ensino. A jurisprudência de nossos tribunais é pacífica no sentido de que os assuntos pertinentes ao ensino se resolvem na academia, nelas não podendo interferir as autarquias corporativas criadas por lei para a fiscalização de profissões. Se assim é, não há como pretender que um sindicato, que não é órgão fiscalizador de profissão e nem atua no processo educacional possa pressionar (a expressão é adotada pela consulente) uma instituição de educação superior para rever atos tipicamente educacionais.”

Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Publicado no jornal “Estado de Minas” – sexta-feira – 08 de abril de 2005

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)