



**Mariana Brito Horta Nogueira**

**Política de Educação Permanente do Conjunto  
CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto  
Ético-Político do Serviço Social**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Ana Elizabeth Lole dos Santos

Rio de Janeiro  
Abril de 2024



**Mariana Brito Horta Nogueira**

**Política de Educação Permanente do Conjunto  
CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto  
Ético-Político do Serviço Social**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Profa. Ana Elizabeth Lole dos Santos**  
Orientadora  
Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

**Profa. Inez Terezinha Stampa**  
Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

**Profa. Virginia Alves Carrara**  
UFOP

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Mariana Brito Horta Nogueira**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atuou como assistente social e conselheira de direitos. Foi coordenadora de base do CRESS/SP, no período de 2016 a 2021. Integrante do Núcleo de Pesquisa Trabalho, Políticas Públicas e Serviço Social (Trappus-PUC-Rio) e do Núcleo de Extensão e Estudos em Formação e Trabalho em Serviço Social (NEESFT/UFOP), ambos registrados no DGP/CNPq. Premiada com Bolsa de Mestrado Nota 10 FAPERJ (2023).

#### Ficha Catalográfica

Nogueira, Mariana Brito Horta

Política de educação permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social / Mariana Brito Horta Nogueira ; orientadora: Ana Elizabeth Lole dos Santos. – 2024.

170 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Trabalho. 3. Serviço social. 4. Conservadorismo. 5. Educação permanente. 6. Projeto Ético-Político.

I. Santos, Ana Elizabeth Lole dos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Às minhas avós,  
Maria José (in memoriam) e Therezinha,  
mulheres que amo e admiro infinitamente.

## Agradecimentos

Quero expressar meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a construção desta dissertação de mestrado.

Primeiramente, agradeço à querida Profa. Dra. Ana Lole, não apenas minha professora e orientadora nesta dissertação, mas também uma amiga que esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores destes dois anos. Agradeço imensamente pelo apoio dado na construção do estudo, conduzindo esse processo com rigor teórico-metodológico regado ao afeto que cultivamos em nossa relação.

À minha família, minha mãe Jacqueline, e ao meu paizinho Carlos Alberto, meu melhor amigo. Minhas vizinhas Therezinha e Maria José (in memoriam), amores da minha vida. Meus tios, tias, primas e primos, a quem eu sempre vou ter como referência. Deixo aqui, o meu agradecimento especial à tia Lélia e a tia Ana Lúcia, pelo carinho, partilha de conhecimento e enorme incentivo durante a elaboração desta dissertação e a prima Lílian pela disponibilidade de sempre.

Ao meu companheiro de vida Luís César, meu maior incentivador e parceiro de todas as horas, obrigada por sua paciência, carinho e apoio incondicional. Aos meus sogros, Ana Cristina, Fernando César, e à querida Ana, por me acolherem de braços abertos na família e por sempre torcerem por mim.

Quero agradecer aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, especialmente às professoras e professores das disciplinas que cursei: Profa. Dra. Valéria Bastos, Profa. Dra. Ariane Paiva, Profa. Dra. Nilza

Rogéria, Prof. Dr. Rafael Soares e a Profa. Dra. Inez Stampa. Obrigada pela partilha de conhecimento. Sou grata por ter tido a chance de aprender com vocês.

Aos funcionários do Departamento de Serviço Social, Divisão de Bibliotecas e Documentações (DBD), PSICOM e de toda PUC-Rio, o meu reconhecimento pela eficiência, agilidade e suporte oferecido. Registro um agradecimento especial à psicóloga Fernanda pelo amparo no momento mais difícil desta caminhada.

Às/aos colegas da turma de 2022 do Mestrado em Serviço Social da PUC- Rio, em especial às queridas Maria, Esther, Ivana, Ana Paula, Thaís Suisso, Iany e Fabíola, o meu carinho e gratidão por compartilharmos não apenas o ambiente acadêmico, mas também os desafios e as conquistas ao longo deste percurso.

A minha gratidão à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde concluí a minha graduação em Serviço Social, aos docentes do Departamento de Serviço Social pelo fomento ao pensamento crítico e comprometido com a transformação social em sintonia com o Projeto Ético-Político de nossa profissão. Aqui deixo um agradecimento especial à Profa. Dra. Virgínia Carrara, minha eterna professora e inspiração, agradeço por sempre acreditar no meu potencial e me orientar desde os primeiros passos na iniciação científica. Sem você eu não estaria aqui, serei eternamente grata.

Às amigas/os da minha turma de graduação em Serviço Social da UFOP, que levarei para sempre no coração Ester, Denner, Ariane, Angélica, Alba, Gláucia e Bruna.

Às irmãs salesianas (Filhas de Maria Auxiliadora), ao Colégio do Carmo e toda Rede Salesiana de Ação Social, pela formação integral e confiança no meu trabalho profissional.

Aos colegas da Seccional de São José dos Campos do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo (CRESS-SP), o meu reconhecimento pela construção coletiva e pela luta incansável pela reafirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. A nossa experiência compartilhada no NUCRESS - Vale Histórico foi fundamental para a motivação e desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos de longa data, que são como irmãos e irmãs para mim: Nazinha, Linho, Mi, Pedro, Paula, Gabi e Capella (in memoriam). Minhas Evinhas Iza Sonis, Repri, Fixa, Bú, Fê, Rima, Poka, Sinsin e à amiga Lalá. A minha gratidão pela amizade e pela presença constante em minha vida.

Às amigas e companheiras de militância do PSOL Guaratinguetá, em especial à Géssica, Thais Baptista, Carol, Fabíola, Thaís Ozório, Laura e Layde, agradeço por compartilharmos a luta e o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, “ainda bem que a gente tem a gente”.

Às amigas e parceiras Pri, Luciana, Leila, Bruna, Fernanda e Ana Laura. Vocês são exemplos de profissionais e seres humanos, obrigada por todo afeto, ou melhor “Cafeto”.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo incentivo ofertado através da concessão da Bolsa de Mestrado Nota 10.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos/as vocês, a minha mais profunda gratidão. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de cada um/a.

## Resumo

Nogueira, Mariana Brito Horta; Santos, Ana Elizabeth Lole dos. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Rio de Janeiro, 2024. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como objetivo central analisar a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Busca refletir sobre a educação burguesa para a formação de capital humano e a educação em uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica; examinar o processo de transformação e precarização no mundo do trabalho e seus rebatimentos no Serviço Social no contexto do capitalismo contemporâneo; e compreender o acirramento da precarização do trabalho da assistente social. A questão norteadora desta pesquisa é que a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS fortalece o Projeto Ético-Político do Serviço Social, no entanto, o avanço da precarização do trabalho impacta os espaços de organização e formação das assistentes sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estratégias metodológicas que envolvem revisão bibliográfica e pesquisa documental com análise de documentos do Conjunto CFESS/CRESS, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e relatórios do Banco Mundial. A análise dos dados mostra a relação intrínseca entre educação e trabalho, a mercantilização da educação e a importância de uma educação como instrumento de emancipação humana. Explicita também os desafios colocados ao Serviço Social na defesa de uma educação permanente.

## Palavras-chave

Trabalho; Serviço Social; Educação Permanente; Projeto Ético-Político.



## **Abstract**

Nogueira, Mariana Brito Horta; Santos, Ana Elizabeth Lole dos (Advisor). **Policy of Permanent Education by CFESS/CRESS as a strategy for (re)affirmation of the Ethical-Political Project of Social Work.** Rio de Janeiro, 2024. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present master's thesis aims to analyze the Permanent Education Policy of the CFESS/CRESS as a strategy for (re)affirming the Ethical-Political Project of Social Work. It seeks to reflect on bourgeois education for the formation of human capital and education from an emancipatory and counter-hegemonic perspective; to examine the process of transformation and precarization in the world of work and its repercussions on Social Work in the context of contemporary capitalism; and to understand the intensification of the precarization of the social worker's labor. The guiding question of this research is that the Permanent Education Policy of the CFESS/CRESS strengthens the Ethical-Political Project of Social Work, however, the advancement of labor precarization impacts the spaces of organization and training of social workers. This is a qualitative research, with methodological strategies involving literature review and documentary research with analysis of documents from the CFESS/CRESS, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), International Labour Organization (ILO), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), and World Bank reports. Data analysis shows the intrinsic relationship between education and work, the commodification of education, and the importance of education as a tool for human emancipation. It also highlights the challenges faced by Social Work in advocating for a permanent education.

## **Keywords**

Work; Social Work; Permanent Education; Ethical-Political Project.

# Sumário

<b>1 Introdução</b>	16
<b>2 Educação em uma perspectiva emancipatória e contra hegemonia</b>	25
2.1 Relação trabalho-educação	25
2.2 Educação para formação de capital humano	29
2.3 Influência do Banco Mundial na política educacional brasileira	34
2.4 Mercantilização do ensino superior no Brasil	44
2.5 Formação em Serviço Social e os impactos da precarização do ensino superior	58
2.6 Educação como instrumento de emancipação humana	67
<b>3 Precarização do trabalho e Serviço Social no contexto do capitalismo contemporâneo</b>	76
3.1 Transformações no mundo do trabalho contemporâneo	76
3.1.1 As transformações no mundo do trabalho no capitalismo dependente: apontamentos sobre a América Latina e o Brasil	84
3.1.2 Divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho e Serviço Social	92
3.2 Serviço Social inserido em processos de trabalho	95
3.3 Serviço Social e a precarização do trabalho: aportes sobre as condições de trabalho da assistente social	99
3.3.1 O acirramento da precarização das condições de trabalho da assistente social e a importância da educação permanente	104
<b>4 Serviço Social e Educação Permanente: estratégias de (re)afirmação do Projeto Ético-Político profissional</b>	108
4.1 Serviço Social, ruptura com o conservadorismo e projeto ético-político hegemônico	108
4.2 Educação Popular e Serviço Social	119
4.2.1 Primeiros diálogos da educação popular e o Serviço Social	120
4.2.2 Educação popular e o Serviço Social: diálogos possíveis a partir da perspectiva emancipadora	127
4.3 Notas sobre Educação Permanente	131
4.3.1 Educação Permanente na história	134
4.4 Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS	139
<b>5 Considerações finais</b>	150
<b>6 Referências bibliográficas</b>	156

## Lista de siglas

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ANATED	Associação Nacional dos Tutores de Ensino à Distância
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centros de Ação Social
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELATS	Centro Latino-Americano de Trabalho Social
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CTPOP	Comissão de Trabalho Profissional e Organização Política
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq
DOC	Desenvolvimento e Organização de Comunidade
EaD	Ensino à distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icira	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IES	Instituições de Ensino Superior
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IF	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação do Brasil
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEESFT	Núcleo de Extensão e Estudos em Formação e Trabalho em Serviço Social
NUCRESS	Núcleo de Base do Conselho Regional de Serviço Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCB	Partido Comunista do Brasil
PEP	Projeto Ético-Político Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Política Nacional de Estágio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAA	Serviço Social Autônomo

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequena Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
TRAPPUS	Núcleo de Pesquisa Trabalho, Políticas Públicas e Serviço Social
UE	União Europeia
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Lista de quadros

Quadro 1	Diretrizes da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS	142
Quadro 2	Objetivos da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS	143
Quadro 3	Estratégias da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS	145

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

*Eduardo Galeano*

# 1

## Introdução

A presente dissertação, *Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social*, traz resultados do estudo desenvolvido durante o curso de Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa Trabalho, Políticas Sociais, Sujeitos Coletivos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A pesquisa de mestrado é fruto da inquietação em aprofundar o estudo sobre o trabalho profissional da assistente social<sup>1</sup>, que se inicia na graduação em Serviço Social, como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Extensão e Estudos em Formação e Trabalho em Serviço Social (NEESFT) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)<sup>2</sup> e se aprofunda posteriormente, na atuação como assistente social e coordenadora do Núcleo Descentralizado do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo (CRESS-SP – NUCRESS “Vale Histórico”).

Ainda na graduação em Serviço Social, durante o estágio supervisionado, tive a primeira vivência em campo e a compreensão do desafio que é para a assistente social superar as respostas mecânicas e imediatas das demandas cotidianas. Era comum ouvir desabafos da supervisora de campo, tais como: “*Não tenho tempo para nada*” e “*Aqui a gente apaga incêndio*”. Tais relatos alimentavam meu processo de problematização acerca do trabalho e da formação profissional da assistente social.

Após concluir a graduação e iniciar o trabalho como assistente social, pude vivenciar novamente as demandas imediatas impostas à assistente social e compreender a complexidade que se apresentava não só naquele, mas nos diversos espaços socio-ocupacionais. Sentia a necessidade cada vez mais latente da educação permanente, para além das capacitações técnicas propostas pela instituição, com o objetivo de aprofundar os fundamentos teórico-

---

<sup>1</sup> Optamos nesta dissertação usar o gênero feminino para se referir a profissionais e estudantes de Serviço Social. A escolha se deve por reconhecermos que nossa profissão é uma profissão historicamente construída por mulheres, sendo majoritariamente feminina até hoje.

<sup>2</sup> Bolsista do Projeto “Trabalho e Formação em Serviço Social na Região dos Inconfidentes”, coordenado pela professora Dra. Virginia Alves Carrara. Destaco que o resultou na apresentação do trabalho “Atualização da Formação Profissional e Trabalho em Serviço Social” no Seminário de Iniciação Científica da UFOP no ano de 2010.



metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos<sup>3</sup> que pudessem refletir o trabalho profissional, no compromisso com a efetivação diária do Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP).

A Educação Permanente que já se apresentava como uma dimensão indissociável do Serviço Social desde a graduação, somada a busca pela articulação e organização política junto à categoria, se viabilizou através da aproximação ao Conjunto CFESS/CRESS, por meio de encontros da seccional e posteriormente através do processo de interiorização que culminou na criação do Núcleo Descentralizado – NUCRESS “Vale Histórico”, do qual fui coordenadora no período de 2016 à 2021. Nessa experiência pude contribuir com a construção de momentos de formação e articulação junto a categoria e refletir o papel daqueles espaços, na perspectiva de (re)afirmação dos princípios e valores presentes do PEP, construído coletivamente pela categoria ao longo dos últimos 40 anos.

Em tempos de avanço do conservadorismo dentro e fora da profissão, o principal desafio colocado ao Serviço Social brasileiro é justamente a (re)afirmação do PEP, não só como um projeto profissional, mas também como um projeto coletivo, onde a materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, se apresenta como potencial instrumento de reafirmação de valores e conteúdos que expressem a direção social da profissão.

Desta forma, o objeto desse estudo é responder: qual a condução da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS na (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social? Já a hipótese é que a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS fortalece o Projeto Ético-Político do Serviço Social, no entanto, o avanço da precarização do trabalho impacta os espaços de organização e formação das assistentes sociais.

A pesquisa de mestrado tem por objetivo geral analisar a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. E por objetivos específicos: compreender os determinantes sociais, econômicos e políticos que perpassam a Educação na ordem do capital; examinar o processo de

---

<sup>3</sup> “A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite 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. Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais” (ABEPSS, 1996, p.7). Embora representem níveis diferentes de apreensão da realidade da profissão, essas dimensões são indissociáveis e formam uma unidade, mesmo diante de suas características específicas.

transformação e precarização no mundo do trabalho, considerando as relações de classe, gênero e raça, e seus rebatimentos no Serviço Social no contexto do capitalismo contemporâneo; e analisar a implementação da Política de Educação Permanente do Serviço Social pelo Conjunto CFESS/CRESS.

Diante das transformações do mundo do trabalho, a precarização se torna presente também nas relações de trabalho das assistentes sociais. Desta forma torna-se fundamental discorrer sobre a relação trabalho e Serviço Social. Para Ricardo Antunes (1999), o trabalho é elemento ontologicamente essencial e fundante da existência humana. Ele assume centralidade no mundo contemporâneo, tanto no plano teórico, sendo categoria explicativa da existência humana, como no plano empírico, da práxis. O autor afirma que não é possível uma sociedade capitalista sem exploração do trabalho, uma vez que o capital necessita do trabalho vivo, do “sujeito real da produção” (Antunes, 1999, p. 25), para que possa continuar se reproduzindo. Portanto, não é possível pensar um processo produtivo capitalista totalmente autônomo, automatizado e sem trabalhadores e trabalhadoras, tampouco a extinção do trabalho em si.

Na reestruturação produtiva do capital vê-se uma redução do proletariado tradicional, característico da fase taylorista-fordista, de base industrial, fabril, manual, “estável e especializado” (Antunes, 1999, p. 104). Países da periferia do capital, como o Brasil, que haviam presenciado grande expansão do seu proletariado industrial nas décadas anteriores, sofrem com “desindustrialização e desproletarização, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informatizado etc.” (Antunes, 1999, p. 105). Aqui destacamos, em acordo com Antunes (1999) o aumento expressivo da participação da mulher no mercado de trabalho.

O Serviço Social, enquanto trabalho inserido na divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho<sup>4</sup>, majoritariamente feminino e negro – os dados do CFESS (2022) revelam que 92,92% das assistentes sociais se declararam do gênero feminino e 50,34% se declararam pretas e pardas–, que participa do processo de produção e reprodução das relações sociais, não está alheio aos processos de transformação e precarização no mundo do trabalho. Ao contrário,

---

<sup>4</sup>. A escolha por incorporar o conceito “divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho” nesta dissertação é fundamentada por considerar que o capital se consolida com base em hierarquias e divisões entre o proletariado moderno, onde as relações de gênero e raça incidem diretamente no contexto da divisão social do trabalho, reservando as mulheres, especialmente as mulheres negras um sistema de “exploração-dominação-opressão” (Costa, 2019). “O capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo” (Federici, 2017, p. 37). Esse tema será aprofundado no subitem 3.1.2 que dispõe sobre a “Divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho e Serviço Social”.

a profissão sofre diretamente as investidas do capital implicando em desafios na sua vida cotidiana e no seu trabalho profissional.

Para a realização de seu trabalho a assistente social dispõe de “relativa autonomia”, pois depende da organização da atividade do Estado, do setor privado e do terceiro setor para efetivação da sua ação profissional. Essa relação entre o trabalho profissional e espaço socio-ocupacional atribui à profissão o estatuto de profissional assalariada. Desta forma, a instituição empregadora não é um fator condicionante, tampouco um fator impeditivo, ao contrário, ela é um fator determinante, pois como trabalhadora assalariada, a assistente social depende de uma relação de compra de sua força de trabalho especializada, por instituições que requisitam o trabalho profissional, em troca de salário (Iamamoto, 2011).

Além do efeito material, no ato de viabilizar o acesso as políticas sociais, o Serviço Social também apresenta efeito não-material, cuja objetividade não é material, mas é social. Aqui estamos nos referindo quanto a interferência da assistente social no processo de reprodução ideológica, inserido no “mar de criação de consensos” (Iamamoto, 2011, p. 68), na construção de bases para uma nova hegemonia social. Nesse caso, ao mesmo tempo que a profissional se mostra útil para interferir diretamente no comportamento produtivo da força de trabalho da classe trabalhadora, a assistente social é uma intelectual que pode contribuir para criação de formas de criação de um outro consenso. Desta forma, consenso não está apenas ligado a adesão ao que está posto, mas “é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra hegemonia no cenário da vida social” (Iamamoto, 2011, p. 69).

Sendo assim, a relevância pessoal da presente pesquisa se justifica pela aproximação com o tema Trabalho e Formação Profissional desde a graduação, e posteriormente a vivência como assistente social e coordenadora do Núcleo Descentralizado do Conjunto CFESS/CRESS (NUCRESS), conforme apresentado anteriormente. Experiências pessoais que juntas contribuíram para o despertar da reflexão sobre o desafio que é para a assistente social suspender o cotidiano e orientar seu trabalho profissional a partir das práticas antagônicas a ideologia do capital.

Sendo assim, é importante uma reflexão sobre a suspensão do cotidiano, uma vez que para superar as expressões de pensamentos conservadores precisamos construir práticas críticas e transformadoras da realidade.

Para Agnes Heller (1970, p. 20) a existência humana implica necessariamente a existência da vida cotidiana, “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. Segundo Heller (1970, p. 37), “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta a alienação”, o que não quer dizer, porém, que a estrutura da vida cotidiana seja necessariamente alienada, “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (Heller, 1970, p. 38).

A alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico<sup>5</sup> e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, ou seja, a distância entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Heller (1970) considera que esse abismo variou de época para época, tendo se fechado quase completamente no Renascimento italiano e se aprofundado desmesuradamente no capitalismo moderno, mas jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado.

A vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estrutura científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano (Heller, 1970, p. 39).

Segundo Faleiros (2014), o cotidiano se altera em suas relações e nos tempos sociais que é dado, e contextualizado pelas institucionalidades em que se imprime como no trabalho, na vida doméstica, no lazer, e nos encontros, nas atividades de forma articulada. “A institucionalização do trabalho profissional não se isola das outras formas de estar no mundo, pois implica relações entrelaçadas entre essas várias dimensões” (Faleiros, 2014, p. 714).

Conforme Netto e Carvalho (2000), a vida cotidiana é o espaço da práxis realizada pelas assistentes sociais, palco onde as complexas relações sociais de reprodução e dominação se concretizam e se afirmam. Esse cotidiano apresenta diversos desafios às profissionais, mas representa também grandes possibilidades de criação e transformação da realidade. Com base nos estudos

---

<sup>5</sup> Segundo Heller (1972), o humano-genérico é o ser humano por inteiro. O ser humano que se reconhece enquanto “nós”, que se identifica com o outro pela igualdade. É indivíduo social que possui a capacidade de usar todas as habilidades e possibilidades, vivendo livremente e inteiramente, sendo mudança, criação, criatividade, sendo vida. Tendo o trabalho como categoria ontológica central, mas não este trabalho que aliena, que explora, que é um castigo como se constitui em nossa sociedade, mas um trabalho para a emancipação humana, que o humanize.

de Agnes Heller (1970), os autores discorrem sobre a importância da “suspensão do cotidiano” como forma de romper com o pragmatismo, o automatismo e a alienação.

Essa passagem ocorre, como diz Agnes Heller, quando se rompe com a cotidianidade; quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca a inteireza de nossas forças e então suprime a heterogeneidade. Há nesse momento uma objetivação. A homogeneização é a mediação necessária para suspender a cotidianidade. Este processo de homogeneização só ocorre quando o indivíduo concentra toda a sua energia e a utiliza numa atividade humana genérica que escolhe consciente e autonomamente. A intensidade de uma grande paixão, um grande amor, o trabalho livre e prazeroso, uma intensa motivação do homem pelo humano genérico resultam na suspensão do cotidiano (Netto; Carvalho, 2000, p. 27).

A partir de Agnes Heller, Netto e Carvalho (2000, p. 28) citam quatro formas de suspensão da vida cotidiana, “de passagem do meramente singular ao humano genérico”, são elas:

O trabalho, a arte, a ciência e a moral. Esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida. Nesta suspensão, a singularidade se conhece como partícipe da universalidade (totalidade). O indivíduo sente, mesmo que temporariamente, a plenitude existencial, a plenitude de comunhão consigo próprio, com os homens e com o mundo. Esta suspensão é temporária, mas a apreensão de plenitude obtida permite ganhos de consciência e possibilidade de transformação do cotidiano singular e coletivo.

Em face das determinações alienantes da vida regida a partir da lógica do capital, onde os indivíduos sociais produzem e reproduzem formas alienadas e alienantes, tornava-se necessário buscar momentos de reflexão ou de suspensão da realidade social alienada e contraditória. É na vida cotidiana e sobre a vida cotidiana que a assistente social realiza seu trabalho, esta que é uma profissional que atua diretamente na relação entre os grupos subalternos, pauperizados e excluídos e o Estado.

Segundo Netto e Carvalho (2000, p. 55), “a direção social que se dá à prática é sem dúvida uma questão fundamental”. É importante que se tenha clareza que essa não é uma prática profissional neutra, mas uma atuação que deve estar embasada em uma visão de mundo, “é esta visão de mundo que, em última instância, fornece os horizontes, a direção e as estratégias de ação. Fornece igualmente, as bases de um ato reflexivo partilhado, portanto, coletivo, consciente e criativo” (Netto; Carvalho, 2000, p. 61).

Quanto a relevância social desta pesquisa de mestrado, considerando a conjuntura de crise mundial do capital e a consequente reação conservadora, precarização do trabalho, ataques aos direitos e o aprofundamento da pobreza da classe trabalhadora, defender um modelo de educação emancipadora e permanente do Serviço Social, entendendo os limites e alcances das ações político-pedagógicas das entidades representativas da profissão, em especial do Conjunto CFESS/CRESS, é constituir elementos fundamentais para potencializar a dimensão da Educação Permanente para além dos requisitos de empregabilidade e do saber meramente técnico-instrumental, mas como espaço privilegiado de construção coletiva e luta em defesa da efetivação do PEP e o legado do pensamento crítico do Serviço Social.

Na academia há uma lacuna teórica sobre o tema da Educação Permanente em Serviço Social, especialmente quando consideramos o recorte da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Na pesquisa integrada: “Educação Permanente” *and* “CFESS” realizada na plataforma da PUC-Rio (*EBSCO Discovery Service*) foram encontrados apenas quatro trabalhos sendo estes: uma dissertação de mestrado sobre o tema da qualificação profissional dos assistentes sociais do Rio Grande do Norte; uma dissertação de mestrado sobre Educação permanente e estágio supervisionado em Serviço Social; os demais dois trabalhos foram Trabalhos de Conclusão de Curso, um abordando a Educação Permanente no sistema penitenciário e outro a Política de educação permanente em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na busca realizada no *Google Scholar* foi encontrada apenas uma tese de doutorado intitulada: “Educação permanente: uma dimensão formativa no serviço social”. Sendo assim, a escassez de produções científicas, reforça a relevância acadêmica desta pesquisa de mestrado ora apresentada.

Esta pesquisa de mestrado, como descrito anteriormente, consiste em analisar a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia de (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social, para isso nosso recorte temporal será de 2012 a 2022, o ano de 2012 foi escolhido por ser o ano de criação da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2012, p. 21), com estratégias metodológicas que envolvem revisão bibliográfica e pesquisa documental. A *revisão bibliográfica*

será realizada para aprofundamento teórico das categorias de análise do projeto. A pesquisa bibliográfica é realizada, segundo Fonseca (2002):

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A *pesquisa documental* possibilitará “realizar alguns tipos de reconstrução”, pois “o documento escrito constitui [...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (Cellard, 2012, p. 295). A análise de dados primários será de: documentos do Conjunto CFESS/CRESS, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e relatórios do Banco Mundial. E a análise de dados secundários será constituída de documentos produzidos e já sistematizados pelo Conjunto CFESS/CRESS.

É urgente, no campo do Serviço Social, a reflexão em torno da Política de Educação Permanente. Nesta direção, a dissertação em tela consta com três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação em uma perspectiva emancipatória e contra hegemônica”, abordaremos a relação entre trabalho e educação, a influência do Banco Mundial na política educacional brasileira, a mercantilização do ensino superior e os impactos da precarização do ensino superior na formação em Serviço Social e a educação enquanto instrumento de emancipação humana.

No segundo capítulo, “Precarização do trabalho e Serviço Social no contexto do capitalismo contemporâneo”, investigaremos as transformações no mundo do trabalho, considerando o contexto do capitalismo dependente na América Latina e no Brasil, a divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho e seu impacto no Serviço Social. Também discutiremos o acirramento da precarização das condições de trabalho da assistente social e a importância da educação permanente.

Por fim, no terceiro capítulo abordaremos o “Serviço Social e Educação Permanente: estratégias de (re)afirmação do Projeto Ético-Político profissional”, incluindo a ruptura com o conservadorismo, a relação entre a educação popular

e o Serviço Social, e a importância da educação permanente, com destaque para a política do Conjunto CFESS/CRESS.

Nesta direção, o presente estudo busca trazer à tona o debate da educação permanente como estratégia de enfrentamento ao avanço do conservadorismo no interior da profissão e, também, por compreender que através de uma educação emancipadora podemos criar táticas e estratégias para fortalecer o Projeto Ético-Político profissional.



## **2**

## **Educação em uma perspectiva emancipatória e contra hegemônica**

Neste capítulo, iniciaremos nossa reflexão apresentando a relação entre trabalho e educação, fundamentada nas análises de Marx e Engels (2006) e de Gramsci (1999, 2000). Em seguida, analisaremos o atual modelo hegemônico de educação, introduzido a partir da crise estrutural do capital desencadeada no início dos anos 1970, bem como aprofundamos a discussão sobre a Teoria do Capital Humano e a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, na política educacional brasileira.

Num segundo momento, abordaremos a mercantilização do ensino superior no Brasil substanciada por dados extraídos dos relatórios do Banco Mundial e do Censo do Ensino Superior de 2022. Em seguida focaremos na discussão sobre a formação profissional em Serviço Social apontando os impactos da precarização do ensino superior, a expansão do ensino à distância (EaD) e os desafios colocados para a categoria, na perspectiva de defesa do Projeto Ético-Político profissional hegemônico. Por fim, encerraremos o capítulo trazendo uma perspectiva contra hegemônica da educação, destacando a proposta de Educação Popular introduzida por Paulo Freire, que ganha destaque sobretudo na década de 1980 no Brasil.

### **2.1**

### **Relação trabalho-educação**

Por muito tempo, a relação entre trabalho e educação se manteve oculta no pensamento filosófico. Segundo Charlot (2004, p. 09) no pensamento filosófico clássico “a questão da educação era central, enquanto do trabalho marginal”, e não relacionava as questões da educação e do trabalho. Assim, Charlot (2004, p. 10) destaca que em Platão “educar é desviar o olho da alma em direção ao mundo das ideias”, enquanto o trabalho “acorrenta a alma ao corpo e ao mundo”; e Voltaire por sua vez escreve que “não é preciso ensinar o latim àqueles cujos braços devem puxar o arado”. Já Rousseau (1995), na obra “Emílio ou Da Educação”, diz que a “educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas”, ele ensina carpintaria à Emilie, não pelo caráter

educativo do trabalho, mas pela autonomia e a não sujeição que o trabalho poderia lhe trazer, caso algo acontecesse na vida de Emílio.

Em Hegel, a educação e o trabalho começam a se relacionar de maneira efetiva. Conforme Charlot (2004, p. 10-11), essa ligação torna-se evidente na Dialética do Senhor e do Escravo<sup>6</sup>, na qual Hegel mostra como o escravo, ao confrontar-se com a natureza durante seu trabalho para o senhor, desenvolve-se, enquanto o senhor, por outro lado, torna-se totalmente dependente do escravo, inclusive para sua sobrevivência material. Há aí duas ideias fundamentais, segundo o autor: “o trabalho forma” e “o trabalho é um processo de domínio [...], domínio da natureza, de si-próprio e, pelo menos a prazo, dominação daquele que não trabalha por aquele que trabalha”.

A partir das ideias de Hegel, Marx concentra-se nesses conceitos fundamentais e sustenta que o trabalho é a essência do ser humano, estabelecendo uma conexão direta com a educação. Em “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório” de 1868 (Marx; Engels, 2006), Marx definiria por educação: a educação intelectual, a educação corporal e por fim, a educação tecnológica. Marx compreende que a combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, exercícios corporais e a formação politécnica oferecerão condições que “elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática” (Marx; Engels, 2006, p. 69).

Em “Trabalho Assalariado e Capital” de 1847 (Marx; Engels, 2006, 91), ao refletir sobre o salário e as relações de trabalho no interior da sociedade capitalista, Marx afirma que o tema da educação é muito apreciado pela burguesia, a esta classe interessa que a formação moral dos trabalhadores seja guiada pela apreensão dos seus próprios princípios. À burguesia, tampouco ao Estado e a igreja interessa oferecer aos operários uma verdadeira educação, que pudesse colocar sua hegemonia em risco.

Em contraposição à formação unilateral burguesa, a formação omnilateral<sup>7</sup> para Marx integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades. Frigotto (2012, p. 265) define educação omnilateral como a educação ou formação humana que “[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

---

<sup>6</sup> A discussão sobre a dialética do senhor e do escravo está contida na obra “Fenomenologia do Espírito” (*Phänomenologie des Geistes*), publicada por Hegel em 1807.

<sup>7</sup> “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (Frigotto, 2012, p. 265).

Enquanto a classe dominante apresenta uma formação pluriprofissional, sem alterar a organização da divisão do trabalho, a formação omnilateral apresentada por Marx opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual e sobretudo, opõe-se à divisão social do trabalho em si. Somente a partir desta unidade entre formação intelectual e formação manual em conjunto com a prática social é que Marx considera possível uma formação omnilateral, através da qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte (Santos, 2015).

A formação omnilateral desta forma, representa uma formação ampla do indivíduo enquanto ser livre que se constrói nas relações livres e emancipadoras, em todos os sentidos da vida humana. Nas palavras de Manacorda (2012, p. 11):

[...] uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais, platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas, para todas as formas da atividade humana, visando o homem onilateral. Este é o destino do homem e para isso deve visar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos.

Desta forma, a partir da concepção da formação omnilateral, Marx e Engels (2006, p. 13) apresentam no conjunto de seus escritos sobre educação, como propósito central “introduzir um novo tipo de ensino, unindo o trabalho manual ao intelectual, pretendem estabelecer as bases de um sistema novo que terminará com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas”. É partindo deste princípio, que Gramsci fundamenta sua proposta educativa, para o teórico marxista, educação é política e “toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399), já que:

[...] interage no processo de produção da humanidade em cada formação econômica e social; produz e difunde concepções de mundo, consolidando, combatendo ou propondo alternativas às hegemônicas; e a política manifesta nas sociedades ocidentais (formações econômicas e sociais onde o capitalismo mais se desenvolveu) tem clara dimensão educativa porque, para reproduzir ou transformar as relações sociais, é necessário educar as massas (Martins, 2021, p. 10).

Segundo Martins (2021), a proposta escolar de Gramsci se dá a partir de dois fundamentos e um compromisso. Os fundamentos consistem em entender a educação como indissociável ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo. Já o compromisso está em assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo.

Inspirado na reforma escolar russa, que desenvolveu a “escola única do trabalho”, Gramsci formula o conceito de “escola unitária”, a partir da crítica ao modelo tradicional burguês. Gramsci compreende a escola burguesa como “interesseira”, pois visa apenas o adestramento e a formação da mão de obra do trabalhador, em benefício de seus próprios interesses. Em contraposição, a escola unitária assume o compromisso da formação integral, segundo o ideal humano, em vista da superação do capitalismo e construção de um novo modelo de sociedade, o socialismo (Martins, 2021).

O nome atribuído a escola unitária não foi à toa, além de se inspirar na escola única do trabalho russa, a escola unitária em Gramsci articula um único processo formativo (manual e intelectual) e assume o compromisso de ser “uma única escola para todos, universalizada, sem distinção pela condição econômica ou por qualquer outra –, pública, estatal, gratuita e laica, pois, para Gramsci, escola não pode ser privilégio” (Martins, 2021, p. 13).

A escola unitária também pode ser reconhecida como escola democrática, mas é preciso reconhecer que o caráter democrático não consiste na visão de que todos os educandos devam receber o mesmo atendimento, uma vez que as condições históricas são marcadas pela desigualdade. Democracia aqui assume um sentido de “sociedade e escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana” (Frigotto, 1994, p. 73). Nessa proposta, após o amadurecimento de sua capacidade cultural formativa geral, a educação deveria se propor a tarefa de inserir os jovens a partir dos 18 anos nas escolas profissionalizantes politécnicas, que deveriam ter também uma educação unitária, princípio que assegura uma educação sem privilégio de classe e fundamenta a relação entre a escola e o meio socio-histórico-cultural da sociedade.

Cumprir destacar que na concepção gramsciana, assim como na concepção marxista, trabalho não se reduz ao emprego. Sendo assim, ao incorporar a qualificação para o trabalho, diferente do propósito exploratório burguês, a escola unitária e politécnica visa a qualificação para o processo social em todas as suas dimensões. Martins (2021, p. 13) afirma que sua finalidade está em “habilitar sujeitos para lidarem com o mais avançado mundo do trabalho [...] e formá-los como intelectuais, aptos a produzirem o exercício de uma nova hegemonia”.

A questão central para Gramsci é superar a subalternidade, isto é, a subordinação da maioria pela minoria. O filósofo sardo compreende que tal

condição de subalternidade apenas será superada por meio da autonomia, conquistada através de um “longo processo de uma luta complexa [...], contra a configuração do poder” (Buttigieg, 2017, p. 747-748). Para isto, Gramsci aposta no despertar da consciência dos subalternos, que ele chama de “espírito de cisão”, “[...] a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isso requer um complexo trabalho ideológico” (Gramsci, 2000, p. 79).

Para Gramsci, a luta pela hegemonia é luta de ideologias. A classe dominante possui sua própria “estrutura ideológica”, e é essa estrutura que permite “difundir direta e indiretamente sua concepção do mundo, inculcar seus valores e plasmar a opinião pública” (Buttigieg, 2017, p. 748). Ao versar sobre ideologia, Marilena Chaui (2016, p. 247) afirma que sua finalidade é “reproduzir uma universalidade imaginária” e sua eficácia dependerá da identificação e interiorização desse imaginário, bem como da sua capacidade de se manter oculta. Segundo a autora, “uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (Chaui, 2016, p. 247).

No próximo item analisaremos o atual modelo de educação hegemônico, introduzido a partir da crise estrutural do capital desencadeada no início dos anos 1970, e o impacto do modelo pós-fordista nos processos de trabalho e, consequentemente, na formação humana.

## 2.2

### Educação para formação de capital humano

A abordagem predominante na educação hoje está centrada nas Teorias do Capital Humano. Para o sociólogo Christian Laval (2004), essas teorias, mesmo que distorcidas ideologicamente, refletem uma tendência concreta do capitalismo contemporâneo: a mobilização crescente de conhecimentos, considerados tanto como fatores de produção quanto como mercadorias.

Embora a relação entre o processo econômico-social e a educação tenha suas raízes na escola liberal clássica<sup>8</sup>, a elaboração de um corpo teórico dentro

<sup>8</sup> Nas palavras de Shultz (1971, p. 33-34, grifo nosso), “dentre os poucos [economistas clássicos] que voltaram suas vistas para os seres humanos como capital, há três nomes a destacar-se. O

de um campo disciplinar específico, a Economia da Educação, que conceitua a educação como um fator de produção, torna-se evidente principalmente no contexto das teorias do desenvolvimento. Isso ocorre mais especificamente na teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial (Frigotto, 2010).

Para os economistas, o termo “capital humano” se refere ao conjunto de conhecimentos que têm valor econômico e que estão incorporados aos indivíduos. O que inclui as qualificações adquiridas tanto no sistema educacional quanto na experiência profissional. De maneira mais abrangente, essa noção pode abarcar os diversos atributos que um indivíduo pode destacar no mercado e ser reconhecido pelos empregadores como fontes potenciais de valor, como a aparência física, a civilidade, a maneira de pensar e ser, ou o estado de saúde, por exemplo. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o capital humano englobaria os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação de bem-estar pessoal e econômico (Laval, 2004).

Conforme Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano foi sistematicamente desenvolvida no grupo de estudos do desenvolvimento liderado pelo economista Theodoro Shultz nos Estados Unidos, na década de 1950. A equipe de Shultz buscava entender o “germe” ou o fator que explicasse as variações no desenvolvimento entre países, além dos fatores usuais de tecnologia (A), insumos de capital (K) e mão de obra (L) presentes na fórmula neoclássica de Cobb Douglas, Shultz se destacou ao “descobrir” o fator H, o capital humano, e desenvolveu um livro sintetizando essa teoria, o que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968.

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são

---

filósofo-economista **Adam Smith** audaciosamente incluiu todas as habilidades adquiridas e de utilidades de todos os habitantes de um determinado país como parte do capital. Assim também procedeu **H. von Thünen** que, então avançou para argumentar que o conceito de capital aplicado ao homem não o degradava nem punha em perigo a sua liberdade ou a sua dignidade mas, ao contrário, o fato do fracasso em aplicar-se ao homem este conceito era especialmente pernicioso nas guerras. [...]. **Irving Fischer** também apresentava uma conceituação abarcante, exaustiva, de maneira clara e imperativa, de capital. Não obstante, a principal corrente de pensamento tem sustentado que não é nem adequado nem de feição prática aplicar-se o conceito de capital aos seres humanos. **Alfred Marshall**, cujo o grande prestígio se estende para explicar por que um tal ponto de vista era aceito, sustentava que, apesar de os seres humanos serem incontestavelmente capital de um ângulo matemático e abstrato, era fora de dúvida, em relação à realidade do mercado, que trata-los como capital era algo inconcebível para a efetivação das análises práticas. O investimento nos seres humanos foi, em consequência, raras vezes incorporado ao núcleo formal significativo da ciência econômica, embora muitos economistas, incluindo-se Marshall, tivessem visto a sua relevância nesta ou naquela parte dos seus escritos”.

exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, em lugar algum, tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos do trabalhador (Schultz, 1971, p. 31-32).

A tese de Schultz (1971, p. 41) é de que o investimento nos “componentes de qualidade”, ou seja, a capacitação técnica, os conhecimentos e os atributos similares que afetam as capacitações, bem como a habilidade humana para a execução do trabalho produtivo, vai aumentar o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzindo assim “uma taxa de rendimento positiva”. O economista estadunidense elenca 5 (cinco) categorias que compreende como investimento que fazem avançar as capacitações humanas, são elas:

(1) recursos relativos à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; (2) treinamentos realizados no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; (3) educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; (4) programas de estudo para os adultos que não se acham organizados em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; e (5) migração de indivíduos e de famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos (Schultz, 1971, p. 42-43).

Tais investimentos para Schultz (1971, p. 52) significariam diretamente a elevação de ganhos para o capital, incluindo os países periféricos, estes que o autor entende necessitarem de assistência, “a fim de que recebam ajuda para o seu crescimento econômico”.

Aqui, mais ainda do que nos negócios domésticos, o investimento nos seres humanos tem a probabilidade de ser subestimado e negligenciado. É inerente ao clima intelectual em que os líderes e os porta-vozes de vários desses países se encontram. A nossa exportação de doutrinas do crescimento tem dado a sua contribuição. Estas atribuem tipicamente o papel principal à formação do capital não-humano e tomam, como fato óbvio, a superabundância de recursos humanos. [...]. Algum crescimento, sem dúvida, resulta do aumento de mais capital convencional, embora o trabalho disponível esteja carente tanto de capacitação técnica quanto de conhecimentos. Mas o índice de crescimento será seriamente limitado. Simplesmente não é possível ter-se os frutos de uma agricultura moderna e a abundância da moderna indústria sem que se façam grandes investimentos nos seres humanos (Schultz, 1971, p. 52).

A partir dessa concepção, a Teoria do Capital Humano obteve grande êxito nos organismos internacionais e governos ocidentais, não apenas por propor

uma estratégia de “crescimento duradouro”, como afirmam seus defensores, mas também por fornecer uma justificativa econômica para os gastos educacionais, atualmente considerados valiosos aos detentores do poder de decisão.

A versão ultraliberal dessa teoria será defendida por outro economista estadunidense, Gary Becker. Para Becker, o capital humano é percebido como um bem privado que gera uma remuneração para o indivíduo que o detém. Essa concepção estritamente individualista está alinhada com os fundamentos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele busca expandir ao longo de sua vida para aumentar sua produtividade, renda e vantagens sociais (Laval, 2004).

A teoria do capital humano, contrariamente a algumas pretensões à “equidade” da OCDE ou do Banco Mundial, não é, em nada, igualitária. Gary Becker legitima, ao contrário, as desigualdades escolares pelo cálculo racional do indivíduo: os alunos dotados aprendem rápido e, por um custo limitado, acumulam um capital muito rentável, ao passo que os menos dotados penam para obter os diplomas cujo custo não será compensado pelos rendimentos futuros. É esta lógica que se vê trabalhar no mercado da formação permanente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução (Laval, 2004, p. 28-29).

No Brasil, não por acaso, foi na década de 1970 que a Teoria do Capital Humano foi rapidamente incorporada às teorias do desenvolvimento e da equidade social durante a ditadura militar<sup>9</sup>, especialmente no período do milagre econômico. Economistas brasileiros, formados nos Estados Unidos foram responsáveis por introduzir no Brasil as teses de Schultz sobre a Teoria do Capital Humano. De acordo com Frigotto (2015, p. 12), dois economistas se destacam nesse processo de difusão, Carlos Geraldo Langoni e Cláudio de Moura Castro. Moura Castro completou seu mestrado na Universidade de Yale e seu doutorado na Universidade de Vanderbilt, ambos nos Estados Unidos. Carlos Geraldo Langoni, por sua vez, obteve seu doutorado na Universidade de Chicago. Moura Castro foi o pioneiro na introdução da disciplina de Economia da Educação no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1973, e também no curso de Pós-

---

<sup>9</sup> Ditadura militar ou regime militar é uma forma de governo autoritário onde o poder político é efetivamente controlado por militares. No Brasil, o regime militar compreendeu o período entre 1964 e 1985. De acordo com Salles e Stampa: “A ditadura militar foi um período conturbado da história brasileira. Essa época é marcada por vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que, porventura, fossem contrários ao regime militar. Os direitos fundamentais naquela época sequer eram respeitados” (2016, p. 166).



Graduação em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1974.

Frigotto (2010, p. 46) entende que o conjunto de postulados básicos da Teoria do Capital Humano influenciou diretamente nos “(des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do golpe militar de 1964, anos 1968 a 1975”. Na esfera política, de maneira autocrática, o economicismo atendeu às forças impulsionadoras do golpe, fornecendo a base conceitual e técnica para alinhar a educação com a escolha de um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A reforma universitária de 1968 e, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, materializam a essência desse ajuste.

Na sua versão inicial, a Teoria do Capital Humano entendia a educação como responsável em preparar as pessoas para participar de um mercado em expansão, demandando uma força de trabalho qualificada. A escola, nesse contexto, tinha a responsabilidade de formar a mão de obra que seria gradualmente absorvida pelo mercado, visando garantir a competitividade das empresas, bem como o aumento da riqueza social e da renda individual. Entretanto, após a crise da década de 1970, a importância da escola no processo econômico-produtivo foi mantida, mas a Teoria do Capital Humano assumiu um novo significado. O enfoque anterior, centrado em demandas coletivas como o crescimento econômico e a riqueza social, deu lugar a uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados. Essa nova abordagem destaca a ênfase nas capacidades e competências individuais adquiridas no mercado educacional para alcançar uma melhor posição no mercado de trabalho (Saviani, 2011).

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (Saviani, 2011, p. 430).

Configura-se a partir da década de 1990, o que Saviani (2011) chama de “pedagogia de exclusão”, cujo propósito é capacitar os indivíduos, por meio de diversos cursos, a se tornarem cada vez mais empregáveis, buscando escapar da condição de excluídos. Aqueles que não alcançam esse objetivo são ensinados pela pedagogia da exclusão a internalizar a responsabilidade por sua própria situação. Além do emprego formal, são apresentadas alternativas como a transformação em microempresários, envolvimento na informalidade, trabalho

por conta própria e a autotransformação em empresários individuais. Mesmo diante dessa variedade de opções, a falta de inclusão desejada é atribuída exclusivamente às supostas limitações intransponíveis do indivíduo.

A disseminação da Teoria do Capital Humano, vista como uma solução abrangente para enfrentar as disparidades entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento, bem como entre os indivíduos, aprofundou-se rapidamente nas nações latino-americanas, por meio de organizações internacionais e regionais, que predominantemente refletem a perspectiva e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 2010). Adiante abordaremos a atuação do Banco Mundial nesse processo de difusão da Teoria do Capital Humano e sua influência na política educacional brasileira.

## 2.3

### **Influência do Banco Mundial na política educacional brasileira**

Há décadas organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), têm implementado a prática de conceder empréstimos aos países periféricos da América Latina, exercendo controle sobre aspectos econômicos, culturais, políticos e educacionais. No contexto brasileiro e sul-americano, as políticas educacionais são influenciadas por esses organismos, que buscam reverter a crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970 através da mercantilização do ensino.

Na América Latina e no Brasil, em especial, ocorreu com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o predomínio da interferência dos Estados Unidos – EUA, fazendo esse continente refém da hegemonia externa exercida pelos norte-americanos, especialmente no campo tanto da economia quanto da política. Essa hegemonia se fortalecerá e se ampliará ao longo do tempo, sobretudo, pela criação e atuação de agências e órgãos controlados pelo capital financeiro internacional, como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BIRD, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das nações Unidas – ONU, Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, etc. (Amorim; Leite, 2019, p. 30).

Na área da educação brasileira, a influência do BM se intensifica a partir dos anos 1990, exercendo não apenas papel na elaboração e financiamento, mas também no controle das políticas educacionais. A abordagem da educação passa a ser considerada uma parte integrante do processo de expansão capitalista, especialmente no contexto rural, onde o termo “modernização agrícola” foi oficialmente adotado. Nesse cenário, a reestruturação,

universalização e adaptação do sistema educacional são vistas como necessárias para formar uma base de capital humano crucial nos projetos de expansão das fronteiras agrícolas e industriais dos países apoiados pelo BM. Assim, alinhando-se aos princípios da Teoria do Capital Humano, a educação é principalmente compreendida como um investimento socialmente produtivo, desempenhando um papel crucial no crescimento econômico, desenvolvimento social e na redução da pobreza, objetivos que o BM afirma buscar alcançar (Amorim; Leite, 2019).

De acordo com Saviani (2011), na década de 1990, com a ascensão de governos considerados neoliberais após o Consenso de Washington<sup>10</sup>, foram implementadas reformas educativas em vários países, caracterizadas por alguns analistas como neoconservadoras. Nesse cenário, o declínio dos movimentos progressistas também impactou a adesão às pedagogias contra-hegemônicas. As “pedagogias da Educação Popular”, a qual vamos aprofundar mais adiante nesta dissertação, perderam parte do vigor e entusiasmo que apresentavam na década de 1980.

Se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia (Saviani, 2011, p. 427).

No contexto da América Latina, o Consenso de Washington envolvia principalmente um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, alcançado por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias que incluíam substanciais cortes nos gastos públicos. Em segundo plano, buscava-se uma política monetária estrita para alcançar a estabilização econômica. Além disso, eram promovidas a desregulação dos mercados financeiro e de trabalho, a

---

<sup>10</sup> O Consenso de Washington se originou de um encontro nos Estados Unidos em 1989, organizado por economistas de instituições financeiras como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que buscavam avaliar as reformas econômicas na América Latina. Recebeu este nome de John Williamson, economista inglês, que fomentou a ideia de como os países latino-americanos deveriam agir para escaparem das crises. Segundo Belluzzo et al. (2007, p. 24), o Consenso de Washington foi “usado como ‘tratamento de choque’ para as nações endividadadas” e apresenta dez componentes elaborados pelo inglês John Williamson: “1. Disciplina fiscal e fim dos déficits; 2. Redução de gastos públicos e reordenação de prioridades governamentais; 3. Reforma fiscal; 4. Taxas de juros flexíveis; 5. Taxas de câmbio competitivas; 6. Liberalização do comércio; 7. Um ambiente favorável para os Investimentos Externos Diretos [Foreign Direct Investment - FDI]; 8. Privatização; 9. Desregulamentação; 10. Direitos de propriedade”.

privatização abrangente e a abertura comercial. Inicialmente, essas políticas eram em parte impostas por organismos internacionais por meio das chamadas condicionalidades. No entanto, em seguida, essas medidas “[...] perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (Saviani, 2011, p. 428).

Desta forma, é importante destacar que a atuação do Banco Mundial no Brasil e em outros países da América Latina e Caribe não ocorreu por meio de uma imposição unilateral, como uma intervenção de fora para dentro, ou seja, uma interferência do âmbito internacional sobre o nacional, onde os governantes latino-americanos e caribenhos seriam meras vítimas. Pelo contrário, conforme apontado por Florestan Fernandes (1975a, p. 113), “[...] as nações subdesenvolvidas da América Latina realizam, através da liderança de suas burguesias nacionais e de seus governos, uma rotação simétrica e complementar”. E ele complementa:

Para fugir a processos de integração nacional que conduzem, previsivelmente, à democratização da renda, do prestígio social e do poder, as burguesias nacionais e seus respectivos Governos preferem as transações envolvidas pelo desenvolvimento dependente (Fernandes, 1975a, p. 113).

As contrarreformas educacionais no Brasil durante os anos 1990 foram fortemente influenciadas pelos diagnósticos e diretrizes do Banco Mundial, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, houve um alinhamento estratégico notável entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o BM. Importantes figuras do governo brasileiro na área de educação, incluindo o ministro Paulo Renato Souza, Guiomar Nano de Mello e Cláudia Costin, tinham experiência anterior como diretores ou consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais (Mota Junior; Maués, 2014).

A descentralização da gestão educacional nas áreas administrativa e financeira implicou uma maior responsabilidade das instituições escolares pelo desempenho dos alunos, com parâmetros de avaliação externamente definidos. Isso incluiu uma busca por eficiência nos gastos, incentivando parcerias público-privadas e projetos de voluntariado, como o “Amigos da Escola”<sup>11</sup>. Ao mesmo tempo, houve uma centralização nos sistemas de avaliação, como o Sistema de

<sup>11</sup> Projeto fundado pela Rede Globo, em agosto de 1999, com o objetivo de fortalecer a educação e a escola pública brasileira “por meio do envolvimento de todos – profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade”. A partir do estímulo a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/novidades/noticia/2011/05/projeto-amigos-da-escola-lanca-programa-quer-ser-voluntario.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Avaliação da Educação Básica - SAEB (1990), o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998) e o Exame Nacional de Cursos - ENC (1995), visando estabelecer padrões de desempenho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, reflete essa abordagem, descentralizando o planejamento e a gestão, mas centralizando o controle por meio da avaliação (Mota Junior; Maués, 2014).

Durante os dois primeiros governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o vínculo do Brasil com o BM não apenas persistiu, como se intensificou. A confirmação desse alinhamento é constatada nas publicações tanto do Banco Mundial, como do próprio Governo Federal a época. Destaca-se o relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, em português "Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos", que teve sua versão final publicada pelo Banco Mundial em 2012. A importância deste documento não se limita a esclarecer a relação entre o Banco Mundial e os governos brasileiros, mas também revela a origem, os significados e o propósito das políticas educacionais no Brasil, centrados na busca por resultados.

À época, o documento do BM foi publicado no portal oficial do Ministério da Educação (MEC), com o seguinte título: "Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira". No artigo, o MEC afirma:

O estudo destaca os progressos alcançados nos últimos anos por meio de políticas continuadas e de reformas efetivas e duradouras e dá como referência os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009 – o Brasil está entre os três países que mais evoluíram nos últimos anos, principalmente pela redução da distorção entre idade e série. Outro destaque do relatório é a iniciativa brasileira de construir um indicador nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e a partir dele estabelecer metas para alcançar o nível de qualidade dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Para Makhtar Diop, o Brasil pode ser considerado líder na América Latina em áreas como avaliação de aprendizado e monitoramento do desempenho em educação, já que o sistema escolar sabe o quanto seus alunos estão aprendendo. "Tão importante quanto trazer ao Brasil experiências internacionais é levar as experiências do Brasil a outros países", afirmou o diretor (MEC, 2010).

No documento o Banco Mundial (2012) busca analisar as transformações resultantes das reformas educacionais implementadas pelo órgão durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (1995 a 2010) na educação brasileira, e continuar influenciando as diretrizes das políticas educacionais no país, buscando manter e aprofundar a predominância do seu modelo de educação. No relatório, o BM aponta o Brasil como país "modelo global" no cumprimento de metas e resultado esperados:

Como resultado de um notável período de 15 anos de continuidade de políticas e reformas sustentadas, os resultados do teste PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos] da OECD de 2009 confirmaram que o Brasil fez progressos substanciais na educação. Este relatório apresenta a agenda substancial pela frente, mas não há dúvida de que os esforços do Brasil ao longo dos últimos 15 anos estão dando frutos. De 1990 a 2010, o Brasil aumentou a qualificação educacional da força de trabalho mais rapidamente do que qualquer outro país em desenvolvimento, incluindo a China, que havia estabelecido o recorde global de expansão escolar nas décadas anteriores. As matrículas no ensino médio no Brasil cresceram mais rapidamente e são agora mais altas do que em qualquer outro país da América Latina e Caribe, embora parte dessa proporção reflita a alta repetência. Outras lacunas importantes em desempenho em relação aos países de renda média da América Latina e Caribe e em outros lugares também estão se fechando, como na conclusão do ensino fundamental e na cobertura da pré-escola. Em áreas-chave, como avaliação da aprendizagem dos alunos e monitoramento do desempenho educacional de forma mais geral, o Brasil em 2010 pode ser considerado não apenas o líder na região da América Latina, mas também um modelo global (Banco Mundial, 2012, p. 03, tradução nossa<sup>12</sup>).

O Banco Mundial (2012) utiliza o termo “revolução gerenciada” para se referir as reformas educacionais no Brasil iniciadas nos governos de FHC. Como principais motivos que levaram a essa “revolução gerenciada”, o documento destaca os seguintes fatores: (1) equalização do financiamento entre regiões, estados e municípios com a reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); (2) medição da aprendizagem de todas as crianças com base num critério nacional comum (SAEB); e (3) oportunidades educacionais de estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola).

Se referindo especificamente ao governo Lula, o Banco Mundial também não poupa elogios:

O governo Lula da Silva, eleito em 2002, não apenas manteve essas políticas centrais, mas as expandiu e fortaleceu. A equalização de financiamento do FUNDEF foi estendida para o ensino médio e pré-escola, sendo chamada de FUNDEB. O Bolsa Escola foi consolidado com outros programas de transferência no Bolsa Família, e a cobertura cresceu de 4,9 milhões de famílias em 2002 para 12 milhões em 2009, com transferências aumentando de 3,4 para 11,9 bilhões de reais (em preços de 2009). A avaliação de uma pequena amostra nacional de estudantes sob o SAEB a cada dois anos foi estendida para uma prova nacional de matemática e português chamada Prova Brasil e aplicado a todos os alunos do 4º, 8º e 1º ano do Ensino Médio. Combinado com dados sobre matrículas,

<sup>12</sup> “As the result of a remarkable 15-year run of policy continuity and sustained reform, the OECD’s 2009 PISA test results confirmed that Brazil has made substantial progress in education. This report lays out the substantial agenda ahead, but there is no question that Brazil’s efforts over the past 15 years are bearing fruit. From 1990-2010, Brazil increased educational attainment of the labor force faster than any other developing country, including China, which had set the global record for schooling expansion in the prior decades. Secondary school enrollments in Brazil have grown faster and are now higher than in any other LAC country, although part of this ratio reflects high repetition. Other major gaps in performance with middle-income countries in LAC and elsewhere are also closing, such as in primary school completion and preschool coverage. In key areas such as assessing student learning and education performance monitoring more generally, Brazil in 2010 can be considered not only the leader in the LAC region, but also a model globally”.

repetição e taxas de formatura dos alunos, foi gerado um índice abrangente de desempenho escolar, chamado IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com uma nota IDEB para todas, exceto as menores, das 175.000 escolas primárias e secundárias do Brasil, mais de 5.000 sistemas escolares municipais, 26 sistemas estaduais e os sistemas do distrito federal, cada segmento do sistema educacional brasileiro pode avaliar o quão bem seus alunos estão aprendendo e quão eficientemente sua escola ou sistema escolar está performando. Nenhum outro país federal grande no mundo alcançou isso (Banco Mundial, 2012, p. 19, tradução nossa<sup>13</sup>).

O otimismo do BM em relação ao período de 1995 a 2010, no entanto, não se manteve o mesmo no relatório publicado em novembro 2017, intitulado “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”<sup>14</sup>. Relatório este, que segundo o Banco Mundial foi solicitado pelo próprio governo federal, à época sob a presidência da república Michel Temer (2016-2018). Como o próprio título sugere, na versão de 2017, o Banco Mundial parece mais preocupado em implementar o que entende como um “ajuste justo”, vislumbrado colocar “[...] as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres” (Banco Mundial, 2017, p. 01).

Os princípios neoliberalizantes, como postos no Consenso de Washington, são recuperados e aparecem ao longo de todo o relatório sob uma nova roupagem, utilizando o termo de “sustentabilidade fiscal”. Para o Banco Mundial, “o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (Banco Mundial, 2017, p. 07). O relatório aponta que ao longo das duas últimas décadas o Brasil aumentou os gastos públicos de maneira demasiada, o que agora estaria colocando em risco sua “sustentabilidade fiscal”.

Quanto a Emenda Constitucional 95 (PEC do teto de gastos), aprovada em dezembro de 2016 pelo governo Temer, que limita por 20 anos os gastos públicos, o Banco Mundial (2017, p. 08) concorda e ainda chama a atenção para que este teto seja respeitado por meio de um “rigoroso exercício de priorização”. Tal priorização segundo o BM teria como objetivo “[...] proteger os mais pobres e

<sup>13</sup> “The Lula da Silva administration elected in 2002 not only retained these core policies, but expanded and strengthened them. FUNDEF financing equalization was extended to secondary school and pre-school and called FUNDEB. Bolsa Escola was consolidated with other transfer programs into Bolsa Família and coverage grew from 4.9 million families in 2002 to 12 million in 2009, with transfers increasing from 3.4 to 11.9 billion reais (in 2009 prices). The testing of a small national sample of students under SAEB every two years was extended to a nation-wide test of math and portuguese called Prova Brasil and applied to all 4th, 8th and 11th grade students. Combined with data on student enrollment, repetition and graduation rates, a comprehensive index of school performance was generated, called IDEB (Indice de Desenvolvimento da Educacao Basica). With an IDEB score for all but the smallest of Brazil’s 175,000 primary and secondary schools, 5,000-plus municipal school systems, 26 state systems and the federal district systems, every single segment of the Brazilian education system can benchmark how well its students are learning and how efficiently its school or school system is performing. No other large federal country in the world has achieved this”.

<sup>14</sup> “A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil”.

vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos”. A redução de gastos não seria a única estratégia para restaurar o equilíbrio fiscal, mas uma condição necessária.

Não obstante, o documento do Banco Mundial (2017, p. 08), faz ainda uma contundente defesa a (contra)reforma da previdência de Michel Temer, que considera ser “a fonte mais importante de economia fiscal a longo prazo [...]”. A recomendação diz ser fundamental adaptar o sistema de previdência à realidade de uma rápida transformação demográfica e alinhá-lo aos padrões internacionais. Para além da (contra)reforma da previdência, o BM considera que serão necessárias medidas adicionais para promover maior equidade e sustentabilidade financeira no sistema previdenciário brasileiro, considerando entre outras propostas, a desvinculação do valor mínimo da aposentadoria ao salário-mínimo vigente, a sugestão nesse caso é “corrigi-la somente pelos aumentos do custo de vida” (Banco Mundial, 2017, p. 09).

Além do apoio ao teto de gastos e a (contra)reforma da previdência, o que demonstra seu claro alinhamento com a gestão do presidente Michel Temer, o Banco Mundial (2017), recomenda: redução da massa salarial do funcionalismo público; melhora dos métodos de aquisições públicas de bens e serviços em todos os níveis de governo; promover eficácia e eficiência nos programas de apoio às empresas; e maiores critérios de elegibilidade para os programas de proteção social.

No âmbito da educação, as recomendações vão no mesmo sentido de redução de recursos e no enxugamento do Estado. O documento aponta que as despesas públicas, especialmente com o ensino fundamental e ensino médio apresentam “[...] ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local” (Banco Mundial, 2017, p. 13). A proposta do BM, a partir da análise de sua equipe<sup>15</sup>, é a redução de

<sup>15</sup> “Este relatório foi elaborado por uma equipe do Banco Mundial chefiada por Antonio Nucifora (Economista-Chefe para o Brasil, Banco Mundial), Cornelius Fleischhaker (Economista, Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal, Banco Mundial) e Fritz Koehler-Geib (Líder de Programa e Economista Líder para América Central, Banco Mundial), sob a orientação de Martin Raiser (Diretor para o Brasil, Banco Mundial) e Pablo Saavedra (Gestor para América Latina e Caribe, Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal, Banco Mundial). A equipe principal inclui: Fernando Andres Blanco Cossio (Política fiscal); Rafael Amaral Ornelas e Fabiano Colbano (Folha Salarial); Alexandre Borges de Oliveira (Compras públicas); Heinz P. Rudolph e Asta Zviniene (Previdência); Pedro Olinto, Andre Loureiro e Vivian De Fatima Amorim (Educação); Kathy A. Lindert (Programas de assistência social); Edson Correia Araujo (Saúde); Truman G. Packard e Matteo Morgandi (Programas do mercado do trabalho); Emmanuel Skoufias e Renata Mayer Gukovas (Análise de incidência); Mark Dutz (Programas de apoio as empresas); e Flavia Nahmias da Silva Gomes (Coordenação da equipe). [...] Vários especialistas e acadêmicos Brasileiros e internacionais também participaram no estudo: Andre Portela, Daniel Santin, Eduardo Pontual Ribeiro, Gabriel Ulyssea, Justin Barnes, Leonardo Lima Chagas, Stephen O’Connell, Ricardo Pais de Barros, Sergio Perelman, Stella Lobo e Tim Sturgeon. Embora cada um deles



37% dos recursos no Ensino Fundamental e 41% no ensino médio, o que levaria o governo federal uma “economia” de R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Para atingir a meta de redução orçamentária, a diminuição do número de professores é a estratégia central do Banco Mundial (2017, p. 13), apostando no “declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor”.

A desvinculação constitucional dos gastos em educação a 25% das receitas dos municípios também é uma recomendação apresentada no documento do Banco Mundial (2017). A afirmação é de que tal vinculação pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos, sendo provável que muitos municípios, especialmente os mais ricos, para cumprir as regras constitucionais, estejam sendo obrigados a gastar em itens desnecessários, que não necessariamente ampliem o aprendizado dos educandos.

Quanto ao ensino superior, ao qual vamos discutir com detalhes no próximo item desta dissertação, o BM entende que as despesas gastas são ineficientes e regressivas, entendendo que uma reforma nesse sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal.

O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçada. Isso também se reflete no fato que os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior que o gasto por aluno em universidades privadas. A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB. Além disso, embora os estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população. Portanto, as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira. Uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos), a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes. O Brasil já fornece esse tipo de financiamento para que estudantes possam frequentar universidades 14 particulares no âmbito do programa FIES. Não existe um motivo claro que impeça a adoção do mesmo modelo para as universidades públicas. A extensão do FIES às universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudo gratuitas a estudantes dos 40% mais pobres da população (atualmente, 20% de todos os estudantes das universidades federais e 16% de todos os estudantes universitários no país), por meio da expansão do programa PROUNI. Todas essas reformas juntamente melhorariam a equidade e economizariam pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal (Banco Mundial, 2017, p. 13-14).

---

tenha contribuído para partes específicas do relatório, eles não concordam necessariamente com todo o trabalho e suas conclusões e, claramente, não são responsáveis por quaisquer erros ou omissões, que são de inteira responsabilidade dos autores” (Banco Mundial, 2017, p. 03).

Após 04 anos, em meio a pandemia de Covid-19<sup>16</sup>, o Banco mundial publicou em março de 2021 o relatório: “Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID-19 no Setor de Educação na América Latina e no Caribe”. O título sugestivo não esconde a preocupação do BM na proteção de capital humano de crianças, futuros trabalhadores e trabalhadoras que serão, ou mesmo já são requisitados para manutenção dos lucros e da engrenagem capitalista.

No documento, o Banco Mundial (2021, p. 03) observa, que apesar dos esforços “a aprendizagem está despencando nos países da América Latina e Caribe por causa da pandemia”. O organismo internacional, sediado em Washington D.C. nos Estado Unidos, entende que os países da América Latina e do Caribe precisam assegurar, por meio de políticas e alocação de recursos adequados, que seus sistemas de ensino estejam prontos para uma reabertura segura e eficiente em todo o país. Isso visa acelerar a recuperação e corrigir os impactos adversos significativos decorrentes da pandemia.

Nessa direção, o Banco Mundial (2021, p. 04) compreende o momento de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, ainda que extremamente difícil, se apresenta como uma “janela de oportunidade”, em vistas de maior aprimoramento dos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, tornando-os mais “eficazes, igualitários e resilientes”:

Os países da América Latina e do Caribe devem aproveitar as boas práticas internacionais, regionais e nacionais que já estejam em uso e que possam ser adaptadas e ampliadas para acelerar a aprendizagem e melhorar a equidade. Muitas iniciativas inovadoras podem se tornar convencionais. O uso inteligente da tecnologia e dados pode oferecer oportunidades de longo prazo para um aumento da eficiência melhor ensino e aprendizagem para os mais vulneráveis, e o fortalecimento da gestão do setor de educação. A COVID-19 também pode ser uma oportunidade para transformar os sistemas educacionais e desenvolver uma nova visão na qual a aprendizagem aconteça para todos, em todos os lugares. A hora é agora.

Entre as ditas “boas práticas”, o relatório do Banco Mundial (2021, p. 08), cita “a continuação do aprimoramento do alcance e da aceitação do ensino a distância para os grupos mais desfavorecidos”. A implementação eficaz do ensino remoto segundo o documento, exige estratégias explícitas para alcançar grupos desfavorecidos, envolvimento ativo de pais e professores, formação adequada de professores e ênfase no currículo e avaliação. Fortalecer as

---

<sup>16</sup> A pandemia de Covid-19 foi decretada no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) devido ao elevado estado da contaminação do novo coronavírus (Sars-Cov-2). O fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19 foi declarada pela OMS no dia 05 de maio de 2023 em Genebra, na Suíça.

capacidades institucionais para garantir aprendizagem remota é crucial, enquanto a combinação de habilidades tecnológicas e pedagógicas, juntamente com o desenvolvimento profissional contínuo, orientação e mentoria dos professores é essencial para garantir apoio pedagógico eficaz aos estudantes.

O Banco Mundial (2021, p. 10) alerta os governos da América Latina e Caribe para a necessidade de garantia do financiamento para educação, para que aconteça uma reabertura segura e eficaz de escolas e universidades. No entanto, o documento aponta para a possibilidade de mobilização destes recursos fora do âmbito público, “[...] por meio de parceiros e de fontes não tradicionais, tais como contribuições de responsabilidade social corporativa ou de organizações filantrópicas”. E completa:

A melhoria do monitoramento, relatórios e o amplo acesso aos dados e à utilização do financiamento da educação de qualidade, além do uso de dados para fortalecer a relação entre o financiamento público e os resultados educacionais, têm demonstrado forte potencial para aprimoramento da eficiência em alguns países. Os países da América Latina e Caribe também têm potencial para muitas melhorias de gestão (Banco Mundial, 2021, p. 11).

O Banco Mundial (2021, p. 13) se diz “profundamente preocupado” e comprometido em auxiliar os países da América Latina e do Caribe a enfrentarem as consequências da pandemia em seus sistemas educacionais. Sendo assim, com base na sua “experiência global”, o BM diz que se envolveu desde cedo na resposta à pandemia com os países da região da América Latina e Caribe impulsionando rapidamente parcerias com importantes organizações multilaterais e bilaterais. O documento finaliza apresentando a agenda do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, que inclui:

(i) aumento do alcance, uso e eficácia da tecnologia para a educação, com foco na redução das desigualdades digitais, aprendizagem híbrida e remota e soluções de dados e tecnológicas para o longo prazo (aprendizagem adaptativa, sistemas de alerta e sistemas de informação de gestão da educação, entre outros); (ii) apoio às reformas pedagógicas e de gestão para recuperação e resiliência, com ênfase na avaliação, políticas de correção e apoio socioemocional, instrução personalizada, formação de diretores e professores, na apoio e gestão de sistemas e reformas no financiamento; (iii) apoio a escolas seguras, enfatizando os protocolos de saúde e higiene, segurança, infraestrutura e investimentos em conectividade; e (iv) desenvolvimento de habilidades para o mundo pós-COVID-19, com foco no desenvolvimento de habilidades nos primeiros anos, programas de educação secundária e terciária baseados em competências, flexíveis e acessíveis, habilidades transversais essenciais e transição entre escola e emprego (Banco Mundial, 2021, p. 13).

Os desdobramentos das contrarreformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais como o BM, vêm impactando os países da América

Latina há décadas. Os relatórios do Banco Mundial (2012, 2017 e 2021) demonstraram em comum o claro interesse no controle da educação dos países periféricos, de acordo com os princípios e interesses dos países centrais e as elites locais, que visam fortalecer o neoliberalismo<sup>17</sup>, por meio do molde de uma estrutura educacional fundamentada na Teoria do Capital Humano.

## 2.4

### **Mercantilização do ensino superior no Brasil**

Conforme abordado anteriormente, a América Latina, incluindo o Brasil, enfrenta desafios significativos relacionados às contrarreformas educacionais propostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. No cenário atual de avanço do neoliberalismo, os países centrais, juntamente com as elites locais, utilizam essas instituições internacionais como meios para exercer controle sobre os sistemas educacionais dos países periféricos, visando manter o regime de acumulação capitalista, baseando-se na Teoria do Capital Humano. Trataremos nesse item sobre a crescente mercantilização da educação, especialmente no ensino superior, tendo como referência: o modelo de competência, o Processo de Bolonha de 1999, a influência do Banco Mundial e os impactos na educação superior brasileira, sobretudo na formação profissional em Serviço Social.

Para Harvey (2008) os defensores do neoliberalismo ocupam posições de considerável influência na educação (em universidades e muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, nos conselhos de administração de corporações e instituições financeiras. Essa influência estende-se a instituições internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Desta forma, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como um modo dominante de discurso, influenciando amplamente os modos de pensamento e sendo incorporado às maneiras cotidianas de interpretação, vivência e compreensão do mundo pelos indivíduos.

Mészáros (2008), em seu clássico “Educação para além do capital”, argumenta que no contexto do sistema capitalista a educação é tratada como

---

<sup>17</sup> Para Harvey, o neoliberalismo é “[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2008, p. 12).

uma mercadoria em si mesma. Daí a crise do sistema público de ensino, que enfrenta pressões decorrentes das demandas do capital e da redução de recursos devido aos cortes nos orçamentos públicos. A mercantilização da educação se apresenta como um reflexo marcante do universo estabelecido pelo neoliberalismo, onde a ideia de “tudo se vende, tudo se compra” e “tudo tem preço” se torna especialmente evidente.

Atualmente, observamos como modelo global e hegemônico de educação institucionalizada pelo Estado capitalista a implementação de políticas que contribuem para reforçar a competição acirrada entre os indivíduos. O projeto educacional em vigor reflete de maneira objetiva os interesses de reprodução e da constante reconfiguração cotidiana do sistema capitalista, acentuando contradições que, ao mesmo tempo, são internalizadas e consideradas parte natural do cotidiano (Mészáros, 2008).

Há uma estreita relação entre as mudanças no mercado de trabalho capitalista e a formação dos trabalhadores e trabalhadoras, quer seja conduzida por instituições de ensino públicas, e em maior escala, privadas. Como já mencionado, com o processo de reestruturação produtiva, fez-se necessário adequar os trabalhadores e trabalhadoras aos novos requisitos dos postos de trabalho. Nesse sentido, a educação assume centralidade, na perspectiva de qualificar a mão de obra a partir das demandas da acumulação flexível (Harvey, 1992). Assim, as transformações técnicas e organizacionais que resultaram na reestruturação dos processos de produção, “[...] redirecionaram o olhar sobre a qualificação, aproximando-se, assim, do discurso do *modelo de competência*” (Araújo; Silva; Durães, 2018, p. 04).

O conceito de competência, emerge na França no setor empresarial nos anos 1990, e posteriormente é apropriado por economistas e sociólogos. Sua concepção surge da necessidade em avaliar e classificar os novos conhecimentos e habilidades emergentes em resposta às demandas evolutivas do ambiente de trabalho. Esse modelo implica uma reorganização do trabalho e maior participação na gestão da produção, exigindo atitudes como colaboração, espírito de equipe e disposição para aprender. Os trabalhadores e trabalhadoras são constantemente desafiados a adquirir novas competências, alinhando-se às demandas específicas de suas funções e refletindo a necessidade de atualização contínua (Araújo; Silva; Durães, 2018).

A noção de competência trata de um processo natural de desenvolvimento do ser humano. É essencialista no tocante ao conjunto de condições e características inatas aos seres humanos e que foram cooptadas pela dimensão da cultura para

atribuir funções na divisão social do trabalho, por exemplo, a distinção entre gênero e geração nas atividades cotidianas. No entanto, se colocada sob a lógica da produção, a competência refere-se a uma estratégia do capitalismo em aperfeiçoar o processo produtivo com a finalidade de aumentar a acumulação, reduzir custos e realizar a adequação dos avanços tecnológicos (Araújo; Silva; Durães, 2018, p. 05).

Se na fase fordista/taylorista o foco estava na qualificação tecnicista, baseada na transmissão imediata de informações necessárias ao trabalho, certificadas por instituições educacionais formais. Com a reestruturação produtiva, o modelo de competência passou a combinar diversas habilidades de forma flexível nas relações de produção. Isso impulsionou a necessidade de reformular currículos, especialmente em níveis pós-médio e superior, visando adaptá-los à nova dinâmica do mercado de trabalho, com ênfase na transmissão de conhecimento prático. O objetivo é capacitar os alunos a aplicar eficazmente o conhecimento adquirido na escola, convertendo-o em habilidades comportamentais e profissionais, destacando um aprendizado fundamentado em competências (Araújo; Silva; Durães, 2018).

Segundo Ramos (2006, p. 221), no modelo de competência a escola seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico acontece a transição de um ensino focado em saberes disciplinares para um ensino centrado a partir da produção de competências aplicáveis em situações e tarefas específicas. A autora afirma que no lugar de um “corpo de conteúdos disciplinares existentes” para amparar os conhecimentos considerados mais importantes, no modelo de competências se parte das situações concretas, buscando nas disciplinas à medida que as necessidades são colocadas de acordo com cada situação.

Na pedagogia da competência, além do ensino geral, passa a se exigir o ensino profissionalizante, um modelo de ensino comprometido diretamente “com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados” (Ramos, 2006, p. 222). O conhecimento acadêmico transmitido deve ter aplicabilidade na geração de habilidades que respondam as necessidades dos processos de produção. Desta forma, os currículos passam a se adaptar a uma lógica flexível e neoliberal, sustentando princípios como “globalização”, “integração” e “interdisciplinaridade”. Em síntese, segundo Ramos (2006, p. 273):

[...] na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade de tipo liberal. Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de

produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva – no plano político – pelo neoliberalismo e o no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna.

A interação entre o capital, a ciência e as mudanças tecnológicas na circulação da informação, conforme discutido por Chaui (2003), deu origem ao conceito de “Sociedade do Conhecimento”. Nessa sociedade, dominada pela lógica de mercado, especialmente pelo financeiro, há um destaque na utilização intensiva e competitiva do conhecimento e da informação como elementos essenciais do capital, fundamentais para sua acumulação e reprodução.

Em resumo: a noção de sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades) (Chaui, 2003, p. 09).

Chaui (2003) identifica claramente na realidade das universidades latino-americanas a presença marcante da heteronomia e da irrelevância. Na pesquisa básica, os objetos e métodos são fortemente influenciados pelos vínculos com centros de pesquisa de países economicamente e militarmente dominantes, condicionando tanto o financiamento quanto o reconhecimento acadêmico internacional. Além disso, a irrelevância se manifesta na deterioração das universidades públicas, percebidas como um peso para o Estado, o que impulsiona processos de privatização, terceirização e massificação do ensino superior, contribuindo para a desvalorização do trabalho acadêmico público.

No Brasil, a projeção da mercadoria-educação no ensino superior ganha impulso a partir da aprovação da LDB (Brasil, 1996). Essa lei foi promulgada à luz das recomendações do Banco Mundial, especialmente do documento “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (Banco Mundial, 1995, tradução nossa<sup>18</sup>), que utiliza de “boas práticas” de países do sul global, visando demonstrar como os países em desenvolvimento podem atingir “metas de maior eficiência, qualidade e equidade no ensino superior” (Banco Mundial, 1995, p. 04, tradução nossa<sup>19</sup>). O relatório destaca a extensão da crise que impacta os

<sup>18</sup> “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”.

<sup>19</sup> “metas de mayor eficiencia, calidad e equidad en la enseñanza superior”.

sistemas de ensino superior dos países em desenvolvimento e aponta quatro orientações fundamentais para a reforma:

(1) Promover uma maior diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. (2) Oferecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, como a participação dos estudantes nos custos e uma conexão estreita entre o financiamento público e os resultados. (3) Reconfigurar o papel do governo no ensino superior. (4) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (Banco Mundial, 1995, p. 04, tradução nossa<sup>20</sup>).

Segundo o Banco Mundial (1995), as instituições privadas constituem um elemento importante dos sistemas de ensino superior mais eficientes no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível às mudanças na demanda, expandindo as oportunidades educacionais com custos mínimos ou nulos adicionais para o Estado. Assim, neste documento, o Banco Mundial sugere um marco de políticas e regulamentações que evitem o desincentivo às instituições privadas de ensino superior, e cita que alguns países proporcionaram incentivos financeiros para estimular instituições privadas, em razão delas representarem um meio para ampliar as matrículas no ensino superior a um custo público mais baixo. O Banco Mundial criou inclusive uma expressão para designar sua nova concepção de educação superior: Educação Terciária.

O governo, em vez de exercer uma função de controle direto, agora tem a tarefa de criar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível terciário, tanto públicas quanto privadas, e usar o efeito multiplicador dos recursos públicos para incentivar essas instituições a atenderem às necessidades nacionais de ensino e pesquisa (Banco Mundial, 1995, p. 62, tradução nossa<sup>21</sup>).

É importante destacar, que em 1995, a Presidência da República do Brasil enviou ao Congresso Nacional um plano estratégico para uma “reforma emergencial do aparelho do Estado”, visando transformar a “administração pública brasileira burocrática em administração pública gerencial”<sup>22</sup>. Esse plano categoriza a educação e outras áreas sociais como atividades não exclusivas do

<sup>20</sup> “(1) Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. (2) Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiación, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. (3) Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior. (4) Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad”.

<sup>21</sup> “El gobierno, en lugar de ejercer una función de control directo, tiene ahora la tarea de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones de nivel terciario, tanto públicas como privadas, y emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones a que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación”.

<sup>22</sup> Para saber mais sobre o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ver Brasil (1995).



Estado, sugerindo que a produção e execução das políticas sociais devem ser conduzidas por instituições privadas ou públicas não estatais. Essa proposta, ao incluir a educação como uma atividade não exclusiva do Estado, abre espaço para a desresponsabilização estatal, privatização e execução por instituições públicas não estatais (Pereira, 2009). Nesse sentido a LBD (1996) regimenta em seu artigo 20:

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

O mencionado artigo regulamentado na gestão de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu as bases legais para distinguir instituições sem fins lucrativos de empresas educacionais. A legislação tornou explícito um processo anteriormente dissimulado: a mercantilização da educação superior. Esse processo é entendido como a transformação da educação em uma mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o objetivo central de obter lucro para os proprietários e acionistas, independentemente das restrições estabelecidas pelo governo federal em relação aos aumentos de mensalidades e às penalidades para estudantes inadimplentes (Carvalho, 2013).

Retomando ao documento de 1995 do Banco Mundial, observa-se a promoção do discurso que defende a diminuição do papel do Estado na educação superior. Esse posicionamento reflete a conjuntura da primeira metade da década de 1990, onde o BM não endossava a ideia de que a educação superior era prioritária para o desenvolvimento econômico, focando-se, em vez disso, na redução da pobreza por meio do investimento nos níveis básicos de educação. Essa abordagem foi posteriormente reformulada em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passando a considerar a educação superior como central em uma sociedade globalizada, competitiva e fundamentada no modelo de competências (Borges, 2010).

No contexto internacional, chamamos atenção para o Processo de Bolonha. Processo que se desenvolve a partir de uma declaração assinada por

29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha na Itália, em 19 de junho de 1999, que expressa com clareza a mobilização dos países, em busca de se adequarem ao modelo de competência, onde a mercantilização da educação se apresenta como um processo contínuo, crescente e integrado.

Segundo o documento, a declaração conjunta dos países europeus se dava em razão da “necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 01). Os declarantes, entendiam que a “Europa do conhecimento” se apresentava como um fator imprescindível ao crescimento social e humano. O documento retoma a declaração de Sarbonne, de 25 de maio de 1998, destacando o ensino superior como caminho crucial para “promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 01). Assim, o Espaço Europeu do Ensino Superior deveria, a curto prazo, levar adiante as seguintes premissas:

(1) Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. (2) Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus. (3) Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes. (4) Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários. (5) Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; (6) Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (Declaração de Bolonha, 1999, p. 02).

Já na primeira premissa, está claro a preocupação com a formação para a empregabilidade e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. Na segunda premissa, a ênfase recai sobre a eficácia e a celeridade no

processo de formação, para alcançar esse objetivo, propõe-se a diminuição da duração do curso de graduação para três anos, o que visa integrar os graduados ao mercado de trabalho de maneira mais rápida, ao mesmo tempo que facilita o acesso aos programas de pós-graduação. Na terceira premissa a preocupação está na adaptação dos currículos a fim de tornar efetiva a mobilidade dos estudantes nas instituições de ensino europeias. Na quarta premissa, temos a iniciativa de tornar mais efetiva e orgânica a cooperação entre as instituições de ensino superior, com o objetivo de potencializar a produção do conhecimento. Na quinta premissa o foco está na criação de critérios e metodologias padronizadas. Na sexta e última premissa, destaca-se a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino dos países, de modo a dar conta das novas demandas e padrões estabelecidos nos processos de produção.

O Processo de Bolonha representa uma proposta de reestruturação da educação superior na Europa, adaptando-se às exigências de um modelo neoliberal globalizado que valoriza a inovação e a competitividade. Para isso, são necessários ajustes nas instituições de ensino superior para promover a produção cooperativa de conhecimento, dada a inviabilidade de enfrentar as novas demandas tecnológicas de forma isolada (Almeida; Fávero; Tonieto, 2015). A estratégia da União Europeia (UE) parte da premissa de que as universidades europeias, não estavam adequadamente preparadas para competir efetivamente, de maneira lucrativa, no mercado internacional de educação superior. Portanto, é necessário defendê-las e capacitá-las para enfrentar essa competição, especialmente em relação aos EUA e Japão.

Segundo Araújo, Silva e Durães (2018), o Relatório de Implementação de Bolonha 2015 destaca que, nos últimos três anos, 47 países e mais de 4.000 instituições de ensino superior e outras organizações empenharam-se em realizar ajustes estruturais e de “qualidade” no Espaço Europeu de Educação. Embora nem todos os países e instituições tenham participado integralmente do processo, o que predominou nesse cenário foi um caráter de padronização, contrariando a tradicional característica de diversidade organizacional que sempre caracterizou as universidades europeias ao longo de sua história.

Não obstante, na reforma da educação superior europeia, alguns currículos foram sendo moldados com base em competências gerais e específicas, definidas pelo modelo conhecido como *Tuning Educational Structures in Europe*, em português “Ajustando Estruturas Educacionais na Europa”. Ao estabelecer competências, o projeto visa organizar os conteúdos de forma a atender não apenas à formação, mas também às estratégias didáticas

que favoreçam a aprendizagem, alinhando-se aos requisitos dos perfis profissionais. Observou-se grande influência dos organismos internacionais como a OCDE e Banco Mundial no processo de elaboração dos currículos em universidades europeias. Desta forma, o conteúdo educacional tem sido direcionado pelas necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se transfere para o indivíduo a responsabilidade pela aquisição das competências exigidas pelo mercado laboral (Araújo; Silva; Durães, 2018).

A educação superior, entendida como bem público, na perspectiva da cooperação e solidariedade internacional, bem como da produção e difusão do conhecimento sem limite de fronteiras, confronta-se cada vez mais com o referencial da educação superior como bem econômico, capaz de movimentar cifras monetárias significativas em âmbito mundial, visão que gera a disputa por mercados em âmbito global entre universidades, grupos educacionais e empresas. A mobilidade de professores, pesquisadores e alunos ganha uma dimensão mercadológica, tendo em vista atrair os melhores cérebros e a compra de serviços educacionais. Em tal cenário, somente é possível refletir sobre a educação superior e as universidades no contexto em que estão inseridas articulando-as com o processo de globalização econômica (Ferreira; Oliveira, 2010, p. 58).

As diretrizes do Processo de Bolonha para o ensino superior servem como base e impulsionam o avanço do conservadorismo no cenário da formação, indicando um retrocesso nas históricas lutas pela construção de uma formação profissional crítica, abrangente e comprometida com a transformação social. Muitas dessas tendências já estavam presentes no ensino superior brasileiro desde a década de 1990, notadamente com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1997. Entretanto, a adesão do Brasil ao Fórum Político de Bolonha em 2009 parece ter acelerado e aprofundado a assimilação dessas recomendações nos processos de contrarreforma do ensino superior no país, acarretando implicações significativas para o ensino em todos os níveis. As transformações em curso desde 1996, algumas delineadas na LDB, foram intensificadas com a proposta de “reforma universitária” durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), seguida pelos governos Lula e Dilma (PT) (Boschetti, 2015).

No documento do Banco Mundial *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), em português “A educação nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”, se observa uma mudança de tom em comparação ao documento de 1995. Seguindo a tendência do Processo de Bolonha, nesse documento o Banco Mundial passa a defender a priorização da educação superior, argumentando que ela desempenha um papel fundamental

no desenvolvimento econômico, especialmente em uma sociedade que valoriza o conhecimento.

A possibilidade de participar na economia do conhecimento exige um novo conjunto de habilidades humanas. O indivíduo deve estar muito mais capacitado do que antes e também deve demonstrar um maior grau de independência intelectual. Ele precisa ser flexível e estar disposto a continuar estudando muito além da idade em que isso era tradicional. Se os países em desenvolvimento não melhorarem significativamente o capital humano, inevitavelmente ficarão para trás, enfrentando marginalização e isolamento tanto econômico quanto intelectual, o que se traduzirá na persistência, e até mesmo no aumento, da pobreza (Banco Mundial, 2000, p. 20, tradução nossa<sup>23</sup>)

Na mesma direção, o documento “Conhecimento e Inovação para a Competitividade” (2008, p. 24), apresentado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em parceria com o Banco Mundial analisa “os problemas e deficiências derivadas do processo de preparação do Brasil para enfrentar os desafios da economia do conhecimento” e afirma ser preciso “adequar os sistemas educacionais ineficientes e desiguais, que não estão produzindo o tipo de capital humano necessário à competitividade global de hoje” (Banco Mundial; CNI, 2008, p. 30).

Segundo o Banco Mundial e a CNI (2008), a baixa taxa de matrícula nas universidades impacta na proporção muito pequena da força de trabalho com qualificação de nível superior, ou seja, 8%. Sobre a educação superior brasileira, entre outras questões apontadas, destaca-se as considerações do Banco Mundial e CNI: (1) Poucas universidades colaboram de forma significativa com os setores produtivos; (2) Há poucos estudantes nos programas de ciência e engenharia, bem como nas instituições técnicas não universitárias e nos cursos profissionais de curta duração; (3) Há uma discrepância entre a formação dos estudantes e as exigências de qualificação da força de trabalho; (4) O sistema administrativo das universidades é centralizado, restringindo de modo significativo seu desempenho; e, por fim, consideram (5) os custos das universidades federais são excessivamente altos.

A capacidade de uma nação de criar novos conhecimentos e tecnologia está intimamente ligada à habilitação técnica e avançada e a um sistema de ensino superior especialmente forte em ciência, engenharia e aplicação tecnológica. O Brasil enfatizou as ciências humanas e sociais, em detrimento das ciências físicas

---

<sup>23</sup> “La posibilidad de participar en la economía del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo. Si los países en desarrollo no mejoran considerablemente el capital humano, se quedarán inevitablemente a la zaga y sufrirán un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza.”

e da engenharia. Apesar do avanço lento, porém estável, nestas últimas disciplinas, o ensino superior brasileiro ainda dispõe de capacidade muito reduzida para treinar inovadores de alto nível que possam trabalhar na fronteira da criação de conhecimento global (Banco Mundial; CNI, 2008, p. 33).

A preocupação do BM e da CNI estava em adequar o sistema de educação superior brasileiro a serviço das competências exigidas pelo setor produtivo, nesse sentido a ênfase está no incentivo a cursos de engenharias e aplicação tecnológica, em detrimento das ciências humanas e sociais. O objetivo central é qualificar uma nova mão de obra, apta a trabalhar dentro de uma lógica de mercado mais competitiva, frente as demandas impostas pela acumulação flexível.

No Brasil, segundo Ferreira e Oliveira (2010), a reforma da educação superior do governo Lula (2003-2010) expressa o movimento de transformação desse modelo de ensino a partir da dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha em 1999 na Europa e as recomendações do Banco Mundial. Em síntese, verificou-se no Brasil nesse período, de acordo com os autores: a) Ênfase na avaliação e regulação dos sistemas, resultando em maior ranqueamento e competitividade entre as Instituições de Ensino Superior (IES); b) Estímulo ao estabelecimento de parcerias entre universidades e setor produtivo; c) Implementação de mecanismos de gestão estratégica ou gerencial; d) Diversificação de cursos e instituições de ensino superior; e) Definição de metas para expandir vagas, melhorar a relação professor-aluno e reduzir o custo-aluno nas universidades públicas federais; f) Crescimento de cursos e vagas por meio da modalidade de educação superior à distância; g) Criação e expansão de sistemas de concessão de bolsas para estudantes de baixa renda em Instituições de Ensino Superior privadas.

No que tange o ensino superior, o que se percebeu durante o primeiro e segundo mandato do presidente Lula são “elementos de continuidade, embora também de mudanças no que tange à modernização conservadora (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa), implementada no governo FHC” (Ferreira; Oliveira, 2010, p. 60). A lógica de mercantilização não se altera, a ampliação da privatização do ensino superior é uma característica marcante ao longo da década de 1990 e anos 2000.

Segundo Carvalho (2013) essa lógica de mercantilização do ensino superior brasileiro segue a tendência de expansão lucrativa do sistema educacional global, e torna-se mais pronunciado no final da década de 1990, impulsionado pelo processo de globalização e pela disseminação das

tecnologias de informação, que se manifesta através da oferta direta de cursos (presenciais e a distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e softwares) e do surgimento de consultorias empresariais responsáveis pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro e na gestão de recursos do setor.

Conforme dados apresentados por Mota Junior (2019), em 1995 a evolução do número de matrículas no ensino superior na rede pública brasileira foi de 39,8%, enquanto na rede privada 60,2%. No ano de 2002 a discrepância se apresenta ainda maior, as matrículas no ensino superior da rede pública cresceram 29,5%, já a rede privada 70,5%. A tendência se repete nos anos seguintes, em 2003 o aumento na rede pública é de 29,9%, e na rede privada 70,1%. E por fim, em 2010 a rede pública registra aumento de 25,8% contra 74,2% da rede privada. Fiéis a cartilha dos organismos internacionais, tanto no governo FHC, como no governo Lula, observa-se o aumento no número de matriculados no ensino superior, porém as matrículas nas instituições de ensino superior públicas aumentaram em um ritmo e em um percentual bem menor que no setor privado em ambos os governos.

Ao analisar dados recentes do Censo da Educação Superior (Inep, 2023b), essa lógica de privatização e mercantilização do ensino superior brasileiro se aprofunda. Há no Brasil hoje, 2.595 instituições de ensino superior, sendo destas, 1.449 instituições privadas com fins lucrativos, 834 instituições privadas sem fins lucrativos, 133 instituições estaduais, 120 instituições federais e 59 municipais. Quanto à organização acadêmica, 1.968 são faculdades, 381 centro universitário, 205 universidades e 42 institutos federais (IF) e centro tecnológicos (Cefet). A rede pública é responsável por 115 universidades, enquanto a rede privada 90 universidades. Já as faculdades, 146 pertencem a rede pública e 1.822 a rede privada, uma diferença muito significativa. Centros universitário são 10 pertencentes a rede pública, e 371 da rede privada.

Um dado importante: em 2022, foram ofertadas um total de 22.829.803 vagas em cursos de graduação no Brasil, sendo 5.657.908 (24,48%) em cursos de modalidade presencial e 17.171.895 (75,52%) em modalidade a distância.

A evolução do número de cursos de graduação a distância no Brasil, é um fenômeno que chama atenção. Entre 2018 e 2022, conforme o Inep (2023b), a modalidade de educação a distância (EaD), cresceu 189,1% no Brasil. O número de vagas ofertadas nos EaDs cresceu 139,5%, enquanto as vagas na modalidade presencial recuaram 11%. Segundo o Inep (2023b, p. 30), “o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado

substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de 3 milhões de novos estudantes em 2022”. Já os ingressantes na modalidade presencial vêm diminuindo desde 2014. “Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2022, foi registrado uma quebra da tendência e o número de ingressantes em cursos presenciais voltou a subir”.

A rede privada conta com mais de 7,3 milhões de alunos, o que garante uma participação de 78% do sistema de educação superior. O processo de expansão da educação superior, no Brasil, teve início no final dos anos 90 do século passado e encontra na rede privada o seu principal motor. O perfil de oferta entre as IES [Instituições de Ensino Superior] privadas com e sem fins lucrativos difere em relação à oferta de EaD. Enquanto nas IES privadas com fins lucrativos apenas 34% dos alunos frequentam cursos presenciais, nas IES sem fins lucrativos esse percentual salta para 76% (Inep, 2023b, p. 48).

É importante destacar que a precarização do ensino superior não se reserva apenas ao âmbito privado, mas atinge também o ensino público. Segundo Chaui (1999), ao reformar o Estado e converter a educação em um serviço, a perspectiva que enxerga a universidade como provedora de serviços imprime um significado específico à autonomia universitária. Nesse contexto, termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” são introduzidos. A autora destaca que ao ser transformada em uma “organização administrada”, a universidade pública perde a ideia e a prática de autonomia, uma vez que esse conceito agora se reduz a gestão de receitas e despesas e não a autonomia no sentido de “[...] assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com Estado” (Chaui, 1999, p. 05).

A “flexibilização” na universidade pública, segundo o MEC, está intrinsecamente ligada à “autonomia”. Essa flexibilização na linguagem do Ministério da Educação implica: (1) abolir o regime único de trabalho, concursos públicos e dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos temporários e precários; (2) simplificar os processos de compras, gestão financeira e prestação de contas, especialmente para proteger as chamadas “outras fontes de financiamento” que evitam exposição pública e controle; (3) ajustar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diversas regiões do país, alinhando-os às demandas das empresas locais; (4) separar docência e pesquisa, mantendo a primeira na universidade e transferindo a segunda para centros autônomos de pesquisa (Chaui, 1999). Em relação à “qualidade”, Chaui (1999, p. 06) afirma que ela é definida como competência e



excelência, com o critério sendo o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”.

Chaui (1999, p. 07) destaca a transição da universidade de uma condição de instituição para a de organização, refletindo as mudanças no modo de produção capitalista. Na primeira fase, a universidade evolui para uma “universidade funcional”, orientada para a formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho. A nova universidade, é uma “universidade operacional” porque, como organização, “está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contratos”.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (Chaui, 1999, p. 07).

A heteronomia da universidade autônoma é evidente de maneira clara: o aumento desenfreado de horas-aula, a redução do tempo dedicado a mestrado e doutorado, a avaliação baseada na quantidade de publicações, colóquios e congressos, a proliferação de comissões e relatórios, entre outros. “Virada para o seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso não age” (Chaui, 1999, p. 07).

Considerando o exposto, evidenciamos a flexibilização e burocratização do ensino superior público e a transformação da universidade pública em uma “universidade operacional”. Essa mudança ocorre simultaneamente ao aumento da presença da educação privada no Brasil, sendo essa a principal impulsionadora do crescimento no número de vagas no ensino superior, especialmente na modalidade a distância, ao mesmo tempo que se observa uma redução no número de vagas na modalidade presencial.

Como aponta Iamamoto (2010), essa tendência de mercantilização está alinhada com a premissa do capital, que considera o mercado como portador da racionalidade sociopolítica e o principal agente do bem-estar da República. Isso tende a transferir direitos sociais, incluindo a educação superior, para o setor de prestação de serviços definido pelo mercado, seguindo critérios de produtividade, competição e eficiência, resultando em uma descaracterização e mutilação da educação superior, “[...] ao tempo em que comprime o espaço público e amplia o espaço privado” (Iamamoto, 2010, p. 438).

No próximo item veremos os impactos desse processo de mercantilização do ensino superior na formação profissional em Serviço Social.

## 2.5

### **Formação em Serviço Social e os impactos da precarização do ensino superior**

Conforme evidenciado no item anterior, a estratégia empregada pela política governamental brasileira ao longo das últimas décadas destaca o setor privado como principal ator no contínuo aumento de vagas no ensino superior, “majoritariamente em IES não universitárias, passando ao largo da dimensão da pesquisa, em cursos mais lucrativos ao empresariado do ensino” (Pereira, 2009, p. 272). Antunes (2019, p. 15) observa essa nova pragmática da educação do capital atualmente como “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não-presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingido não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas.

Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) se dirigem a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada”. Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as (Antunes, 2019, p. 15).

Na mesma direção, Iamamoto (2010) afirma que a subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública. Isso resulta no desfinanciamento do ensino público superior, na desvalorização e desqualificação da docência universitária devido a perdas salariais acumulativas, como também na eliminação das funções essenciais da pesquisa e extensão na universidade. Desta forma, o ensino universitário tende a se limitar ao treinamento, transmissão de conhecimentos e adestramento, refletindo um modelo pasteurizado, fragmentado e parcializado.

Como destacado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011a, p. 04), no Serviço Social “o processo de ensino-aprendizagem [...] não se encerra nos conhecimentos específicos da profissão, necessita de um conjunto de outras ciências, sem as quais não conseguimos decifrar a realidade na sua totalidade e complexidade”. Nesta direção, Netto e Faleiros (1986) afirmam que

a ciência não é apenas um conhecimento isolado, mas integra-se na luta ideológica como uma visão de mundo imposta pela estrutura social organizada. A burguesia, para além de sua organização política e administrativa, conta com sua organização científica. A ciência, portanto, é uma instituição, um conhecimento articulado a um poder específico. Assim, a reprodução do conhecimento não se restringe à simples replicação do saber da burguesia, mas constitui um processo dinâmico permeado por lutas e confrontos.

O Movimento de Reconceituação latino-americano (1965-1975) desempenhou um papel significativo na crítica à neutralidade, ao positivismo, à lealdade institucional e à organização da ciência do Serviço Social (Netto; Faleiros, 1986). As forças acadêmico-profissionais acumuladas por esse movimento, somada à efervescência das lutas sociais no contexto ditatorial, criam bases materiais, intelectuais e políticas e são decisivas para a renovação da profissão no Brasil. Um dos importantes frutos desse processo de renovação do Serviço Social brasileiro foi a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares<sup>24</sup> pela antiga Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Segundo Pereira (2009), a aprovação dessas Diretrizes teve a participação de 67 unidades de ensino vinculadas à ABESS. Vale ressaltar que, até 1994, existiam 74 unidades de ensino em Serviço Social, o que significa que a participação dos cursos nos debates de revisão curricular alcançou uma expressiva marca de 90,5%, demonstrando um envolvimento altamente satisfatório.

O estabelecimento das diretrizes representa uma conquista para a categoria das assistentes sociais e tem suas raízes nos debates do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, e na construção das bases para o Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, aprovado na Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996, esta que era uma exigência do MEC a partir da LDB e deu origem em 1999 nas Diretrizes Curriculares. A proposta inicial apresentada pela ABEPSS ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sofreu significativas alterações e foi aprovada em 2001 (Abreu, 2007).

Quanto aos princípios que fundamentam a formação profissional, em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares dispõe sobre: (1) flexibilidade curricular;

---

<sup>24</sup> A elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social foi aprovada pela categoria em 1996 e aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 e, com a aprovação da Política Nacional de Estágio (PNE) em 2012. Informações disponíveis em: <https://www.abepss.org.br/historia-7>. Acesso em: 15 mai. 2024.

(2) rigor teórico, histórico e metodológico da realidade social; (3) Adoção de uma teoria social para apreensão da totalidade social; (4) superação da fragmentação curricular; (5) estabelecimento das dimensões investigativas e interventiva como princípios formativos; (6) padronização de desempenho e qualidade para os cursos diurnos e noturnos; (7) fortalecimento do caráter interdisciplinar; (8) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (9) pluralismo e debate de tendências teóricas; (10) ética como princípio formativo; e a (11) indissociabilidade entre estágio e supervisão (ABEPSS, 1996).

As Diretrizes Curriculares representam um compromisso histórico das entidades representativas da profissão, em especial a ABEPSS, na defesa da formação profissional e do Projeto Ético-Político hegemônico do Serviço Social brasileiro. O documento é fruto do aprofundamento do debate e do amadurecimento teórico-metodológico e ético-político da profissão, visando fortalecer a formação profissional crítica, no movimento contrário à contrarreforma do Ensino Superior, deflagrada na década de 1990. O desafio consiste em consolidar essas diretrizes e materializá-las nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em meio ao avanço neoliberal e a mercantilização do ensino superior, que conforme vamos apresentar adiante, afetam diretamente a formação em Serviço Social.

Dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023b), demonstram que há hoje no Brasil um total de 489 cursos de Serviço Social inscritos em instituições de ensino superior (IES), tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD. Destes, 176 em Universidades, sendo 67 em IES públicas (41 federais, 23 estaduais e 3 municipais) e 109 em IES privadas (49 com fins lucrativos, 60 sem fins lucrativos); 166 em Centros Universitários, todos privados (109 com fins lucrativos e 57 sem fins lucrativos); 146 em Faculdades, sendo 3 públicas (todas 3 em âmbito municipal) e 143 privadas (107 com fins lucrativos e 36 sem fins lucrativos); e 1 curso em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)/Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

O Censo da Educação Superior (Inep, 2023b) apresentou que *351 cursos de Serviço Social são na modalidade presencial*. Destes, 136 cursos são ofertados em Universidades, sendo 66 em IES públicas (41 federais, 23 estaduais e 2 municipais) e 70 em IES privadas (35 com fins lucrativos e 35 sem fins lucrativos); 96 cursos são em Centros Universitários, todos privados (63 com fins lucrativos e 33 sem fins lucrativos); 118 cursos são em Faculdades, sendo 3 públicas (todas 3 em âmbito municipal); e 115 privadas (84 com fins lucrativos e

31 sem fins lucrativos), e 01 curso em IF/CEFET. *Já na modalidade à distância (EaD), são 138 cursos de Serviço Social.* Destes, 40 são em Universidade, sendo uma IES pública (em âmbito municipal) e 39 privadas (14 com fins lucrativos e 25 sem fins lucrativos); 70 cursos são em Centro Universitários, todos privados (46 com fins lucrativos e 24 sem fins lucrativos); 28 cursos são em Faculdades, todas privadas (23 com fins lucrativos e 5 sem fins lucrativos).

Apesar de a maioria dos cursos de Serviço Social serem ofertados na modalidade presencial (351, aproximadamente 71,78%) em comparação com os cursos na modalidade EaD (138, aproximadamente 28,22%), a discrepância é evidente quando analisamos as vagas ofertadas. De acordo com o Inep (2023b), do total de 307.711 vagas oferecidas para o curso de Serviço Social no Brasil em 2022, *246.489 foram destinadas à modalidade à distância e 61.222 à modalidade presencial.*

Dentre as *246.489 vagas destinadas à modalidade à distância*, 152.127 foram em Universidades, sendo 70 para a IES pública (âmbito municipal) e 152.057 para as IES privadas (127.369 com fins lucrativos e 24.688 sem fins lucrativos); 71.624 vagas foram em Centros Universitários, todos privados (53.868 com fins lucrativos e 17.756 sem fins lucrativos); e 22.738 vagas foram ofertadas em Faculdades, todas privadas (17.713 com fins lucrativos e 5.025 sem fins lucrativos). *Já na modalidade presencial, foram ofertadas 61.222 vagas.* Dessas, 21.431 foram em Universidades, sendo 6.057 para as IES públicas (4.177 federais, 1.711 estaduais e 169 municipais) e 15.374 para as IES privadas (9.245 com fins lucrativos e 6.129 sem fins lucrativos); 20.836 vagas foram em Centros Universitários, todos privados (14.596 com fins lucrativos e 6.240 sem fins lucrativos); 18.880 vagas foram ofertadas em Faculdades, sendo 234 faculdades públicas (todas municipais) e 18.646 privadas (13.726 com fins lucrativos e 4.920 sem fins lucrativos); e por fim, foram oferecidas 75 vagas em IF/CEFET.

Observa-se que, das vagas totais oferecidas para o curso de Serviço Social em 2022, aproximadamente *80,11% correspondem à modalidade à distância*, enquanto aproximadamente *19,89% foram destinadas à modalidade presencial*. Essa distribuição posiciona o Serviço Social acima da média nacional (75,52%) para vagas de graduação oferecidas na modalidade à distância. Segundo o Inep (2023b), o curso de Serviço Social aparece entre os 10 maiores cursos de graduação, em número de matrículas na modalidade EaD em 2022. Além disso, outro dado importante de destacar: no total de 489 cursos de

graduação em Serviço Social, a maioria, 418 é oferecido por IES privadas, enquanto 71 cursos por IES públicas.

A distribuição das vagas de acordo com a natureza da IES, conforme mencionado anteriormente, evidencia o crescimento significativo do ensino privado no Brasil, especialmente no campo do Serviço Social. Segundo informações do Inep (2023b), no ano de 2022, apenas 6.436 vagas (*aproximadamente 2,09%*) foram oferecidas em IES públicas para o curso de Serviço Social, em contrapartida às 301.275 vagas (*aproximadamente 97,91%*) disponibilizadas em instituições privadas.

A categoria profissional, por meio de suas entidades representativas, tem se manifestado criticamente quanto a oferta dos cursos de Educação a Distância (EaD), especialmente sobre a penetração do EaD no âmbito da graduação em Serviço Social. Na campanha, “Educação Não é fast Food”<sup>25</sup> (CFESS, 2011a), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a ABEPSS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) reafirmam o compromisso das entidades com a “[...] educação superior pública, gratuita, laica e de qualidade, voltada para atender às necessidades da população brasileira e enfrentar a precarização e mercantilização das políticas sociais, bem como as desigualdades no país” (CFESS, 2011a, p. 01). Afirmam ainda que essa é uma bandeira de luta histórica de um conjunto de movimentos sociais que, “ao incorporá-la, evidencia que a graduação com qualidade e gratuidade não se coaduna com os cursos de graduação à distância” (CFESS, 2011a, p. 01).

A campanha “Educação Não é Fast Food” teve origem no 37º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, realizado em 2008, que culminou na criação do Grupo de Trabalho e Formação Profissional. Esse grupo, composto

---

<sup>25</sup> Em 12 de agosto de 2011, a campanha “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”, promovida pelo Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, com o apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), foi suspensa por ordem judicial. A decisão de cessar a campanha foi resultado de uma ação movida pela Associação Nacional dos Tutores de Ensino à Distância (ANATED), onde o juiz federal substituto Haroldo Nader da 8ª Vara da Subseção Judiciária de Campinas (SP) concedeu uma liminar alegando que “parte do material veiculado (ilustrações, vídeos e spot de rádio) expressava um caráter pejorativo ao ensino à distância (EaD) e ridicularizava os ‘consumidores’ deste método” (CFESS, 2011b). O CFESS reagiu ativamente contra a suspensão da campanha, exibindo a mensagem “Abaixo a censura” em seu site oficial. Em 2013, a 1ª instância da Justiça Federal de Campinas (SP) condenou o CFESS e a ABEPSS a pagarem uma indenização de R\$ 100 mil por danos morais à ANATED. Novamente, as entidades expressaram indignação com a decisão e anunciaram que recorreriam imediatamente. Por fim, em uma nota recente publicada em seu site oficial no dia 28 de março de 2024, o CFESS anunciou que o processo foi extinto: “No dia 26 de março, a turma julgadora do Tribunal Regional Federal da 3ª Região decidiu que a parte autora não tinha legitimidade para a representação no processo e, portanto, a ação foi extinta sem análise do mérito. Ou seja, a decisão foi favorável ao CFESS e à ABEPSS, que permanecem comprometidos com a luta e a defesa da formação profissional com qualidade” (CFESS, 2024).

por representantes do CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO, tinha como objetivo elaborar e acompanhar a implementação de um “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”. Em 2010, o resultado desse esforço foi publicado no documento “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS, 2015), que expôs dados e tornou público a precária situação dos cursos de graduação a distância oferecidos nas cinco regiões do Brasil (CFESS, 2011a).

Dentre os diversos dados revelados no documento, as entidades ressaltam que as diretrizes curriculares estão sendo “flagrantemente desrespeitadas” (CFESS, 2015, p. 11) pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade EaD. Um exemplo é citado de uma IES na modalidade EaD no estado do Pará, que inclui em seu currículo disciplinas como “processo negocial”, “nutrição e higiene” e “mediação e arbitragem”. Em São Paulo e no Espírito Santo, foram identificadas situações de encontros presenciais ocorrendo com intervalos de 60 e 30 dias, respectivamente. No que diz respeito ao perfil dos tutores, constatou-se uma situação em que a maioria dos tutores de sala não é assistente social, e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, o que infringe a Lei n. 8662/1993, que regulamenta a profissão de assistente social. Além disso, esses tutores enfrentam condições de superexploração do trabalho, com desvio de função e carga horária de até 60 horas semanais.

O estágio supervisionado é considerado o “nó górdio” da modalidade EaD, com diversas irregularidades constatadas: falta de credenciamento dos campos de estágio junto ao CRESS; número excessivo de estagiários por supervisor de campo; responsabilidade pela abertura de campo de estágio submetida apenas ao estudante; supervisores de campo atuando em mais de uma instituição simultaneamente; pressão sobre assistentes sociais para a abertura de campo de estágio; supervisão de campo e acadêmica centradas nos mesmos profissionais; ausência de supervisão acadêmica; supervisão de campo a distância; realização de estágio com carga horária reduzida; mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais etc. (CFESS, 2015). A partir dessas entre outras constatações, as entidades compreendem que:

Tais cursos, direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do

estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação (CFESS, 2011a, p. 02).

Como apontam os dados apresentados, o crescimento exponencial de vagas no curso de Serviço Social tem forte estímulo dos cursos de graduação a distância, autorizados pelo MEC, que começaram a funcionar a partir de 2006. Da quantidade total de 14.882 estudantes que concluíram o curso de Serviço Social em 2022, 5.326 (35,83%) realizaram a modalidade presencial, enquanto 9.556 (64,17%) pela modalidade a distância (EaD). Iamamoto (2010) chama a atenção para o crescimento do exponencial de profissional formados nessa modalidade de ensino, que a curto prazo, podem trazer sérias implicações para o trabalho profissional, gerando impactos para as relações de trabalho e condições salariais das assistentes sociais. A autora alerta para o possível crescimento do desemprego na área de Serviço Social, diante do ritmo acelerado do crescimento do contingente profissional, advindos principalmente das IES na modalidade EaD:

A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que se eleva a lucratividade nos negócios educacionais – um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino –, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva. Isto é, *aquele crescimento poderá figurar como um recurso de qualificação do voluntariado no reforço do chamamento à solidariedade enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe e da radicalização da exploração do trabalho que funda a prevalência do capital que rende juros, o qual mascara sua relação com o mundo do trabalho* (Iamamoto, 2010, p. 440).

Outro aspecto ressaltado por Iamamoto (2010) refere-se às implicações da massificação universitária, que visa adequar-se às demandas flexíveis do mercado. Esse processo estimula o fortalecimento de mecanismos ideológicos direcionados a submeter os profissionais às normas do mercado, como parte da estratégia do capital para conter as contradições sociais e políticas sintetizadas na questão social. Nesse sentido, a autora afirma que os “[...] desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrente, ainda, do isolamento do processo de ensino envolvido no EaD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária” (Iamamoto, 2010, p. 441).

Iamamoto (2010, p. 441), argumenta que a questão central não se resume apenas à modalidade de ensino à distância, tampouco à rejeição da tecnologia em si, mas sim ao “conjunto de diretrizes que guiam a reforma do ensino superior, liderada por sua privatização e pela lógica da lucratividade que redefine



os caminhos da universidade brasileira”. A promoção do EaD, de acordo com a autora, é um estímulo para a expansão da lucratividade das empresas educacionais, seu principal objetivo, ao qual a qualidade do ensino e da formação universitária se subordina. Essa abordagem permite perceber a precarização simultânea da educação superior e do trabalho profissional como aspectos interligados desse mesmo processo.

Florestan Fernandes (2011) ressalta que o padrão de desenvolvimento brasileiro, resultante de sua condição de dependência, inevitavelmente conduz a um crescimento “gradual” ou “acelerado” de natureza dependente. Para superar esse obstáculo limitador, as nações subdesenvolvidas precisam recorrer a soluções e recursos políticos. O que significa segundo o autor “adotar e pôr em prática formas socialmente conscientes e racionais de atuação societária” (Fernandes, 2011, p. 302) especialmente na esfera da educação escolarizada e na criação de novos modelos institucionais para as universidades. Esse processo envolveria a transição de um estado de passividade e imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada por interesses e objetivos nacionais. Nessas condições, a universidade seria colocada a serviço do desenvolvimento, deixando de ser um mero espectador e passando a ter meios para influenciar estrutural e dinamicamente o desenvolvimento, dando continuidade, intensidade e eficácia ao seu impacto sobre a autonomia como processo histórico-cultural.

Contrariamente à perspectiva de Fernandes (2011), a expansão de instituições privadas com fins lucrativos, com destaque para as EaD, voltadas para objetivos mercadológicos, está intrinsicamente ligada à desnacionalização e financeirização do ensino superior. Essa lógica sustenta a percepção de que essas empresas priorizam, primordialmente, a busca por lucros financeiros nos mercados de capitais, muitas vezes à custa de incentivos fiscais e sequestro de fundos públicos. Nesse contexto, a defesa da autonomia universitária, liberdade intelectual, desenvolvimento da extensão, pesquisa e produção do conhecimento científico e tecnológico de interesse social nacional aparece na contramão das prioridades dessas instituições de ensino superior privadas, que privilegiam seus interesses comerciais.

Em 2019, o “Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social”, composto por membros das Comissões de Formação do CFESS, dos CRESS, além da ABEPSS, ENESSO e instituições de ensino superior associadas à ABEPSS, lançou a campanha “Formação com Qualidade é Educação com Direitos para Você! Graduação em Serviço Social:

só se for legal, crítica e ética” (CFESS, 2019). Essa iniciativa visa alertar tanto aqueles que pretendem ingressar quanto os que já estão cursando a graduação em Serviço Social. A peça gráfica associada à campanha oferece informações essenciais para orientar a escolha da instituição de ensino e do curso de graduação:

- 1) Escolha uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- 2) O curso deve seguir as diretrizes pedagógicas das Resoluções CNE/CES nº 15/2002 e nº2/2007;
- 3) O projeto pedagógico precisa garantir ensino, pesquisa e extensão;
- 4) O Código de Ética do/a Assistente Social tem que ser um instrumento para embasar sua formação! (CFESS, 2019).

É importante ressaltar que a crítica à modalidade EaD não é baseada no desconhecimento ou preconceito, tampouco é direcionada aos estudantes e trabalhadores e trabalhadoras do EaD. Pelo contrário, as campanhas “Educação Não é fast Food”, “Formação com Qualidade é Educação com Direitos para Você! Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética” e demais posicionamentos das entidades representativas do Serviço Social, expressam a discordância com a política brasileira de ensino superior, altamente mercantilizada e discriminatória.

Essa política reforça as desigualdades sociais e regionais, proporcionando ensino de qualidade aos mais privilegiados, enquanto oferece cursos EaD aos que não têm acesso às poucas instituições públicas presenciais ou não têm condições financeiras para custear uma formação de qualidade. Essa lógica expansionista da educação segundo o CFESS (2011a), reflete a combinação de interesses do mercado interno com os interesses políticos governamentais, visando elevar os indicadores quantitativos do ensino superior para atrair investimentos estrangeiros, mas não garante um acesso democrático nem assegura a qualidade do ensino.

Esse panorama do ensino universitário compromete a direção social do projeto profissional que se propõe hegemônica, estimulando a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria (Iamamoto, 2010, p. 441).

A questão central reside na “produção” em massa de profissionais com conteúdos banalizados proposto por uma educação bancária e mercantilizada, não atendendo ao perfil delineado pelas Diretrizes Curriculares. Conforme exposto por Iamamoto (2010), como uma das decorrências desse processo de

precarização da formação profissional em Serviço Social, observamos a reação conservadora no âmbito do trabalho profissional. Na mesma direção Boschetti (2015), enfatiza que esse fenômeno “está intimamente relacionado e, até mesmo, determinado pelo avanço de certos traços conservadores na formação profissional”. É diante desse contingente de profissionais, que o Conjunto CFESS/CRESS terá o desafio de pensar uma educação permanente pois, como bem afirmou Boschetti (2015), “reafirmar nosso Projeto Ético-Político é mais necessário do que nunca, pois não podemos recuar diante da ofensiva conservadora e retroceder nas conquistas alcançadas por tantas gerações”.

## 2.6

### **Educação como instrumento de emancipação humana**

A luta contra hegemônica possui tarefas de caráter teórico e político-prático. No contexto da realidade brasileira, a partir da crise global do capital desencadeada nos anos 1970, no campo teórico, o embate se encontra na crítica ao arranjo neoliberal e neoconservador, que no âmbito da educação resgatam a teoria do capital humano, reduzindo a educação e o conhecimento à lógica da produção, alheios às relações de poder. No campo político destaca-se a organização da classe trabalhadora, a emergência de um partido de massa, um sindicalismo de “novo tipo”, movimentos sociais nas cidades e nos campos, que em conjunto impactam diretamente as relações de poder (Frigotto, 1994).

Segundo Buttigieg (2017), Gramsci defende a superação e substituição da ideologia dominante por meio da “consciência coletiva” dos subalternos. Uma ação organizada, que considere o “senso comum”<sup>26</sup> conformista ao sistema, em vista de sua superação e então a construção de uma nova hegemonia. Para isto é indispensável alicerçar um processo educativo contra hegemônico, na difusão de uma ideologia que expresse a concepção de mundo compatível com os reais anseios dos subalternos.

A educação institucionalizada, segundo Mészáros (2008), serviu, nos últimos 150 anos para prover condições técnicas e humanas à expansão do capital, entendendo que esse modelo de educação ao longo das décadas contribui para instalar valores que legitimam os interesses da ordem dominante.

<sup>26</sup> No Dicionário Gramsciano (Liguori; Voza, 2017) o conceito de “senso comum” aparece como o “[...] o folclore da filosofia [...] uma concepção de mundo desintegrada, incoerente, inconsequente, adequada ao caráter das multidões de que ele é a filosofia” (Gramsci, Q 8, 173, 1.045 apud Liguori, 2017, p. 724). Uma visão de mundo conservadora, que leva os subalternos acreditarem que aquilo que existe sempre existiu.

O filósofo húngaro defende que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, pois isso significaria somente uma mudança institucional isolada. É preciso ir além: “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (Mészáros, 2008, p. 47).

[...] Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. A internalização é a questão para a qual nós devemos voltar agora (Mészáros, 2008, p. 47).

Em Mészáros (2008), o conceito de internalização é compreendido como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore as metas de reprodução do sistema como suas próprias metas, sendo o instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas a educação, ao interesse do capital. Para Mészáros (2008, p. 53), “a aprendizagem é a nossa própria vida”, compreendendo que a educação não se esgota na escola, mas se estende a outros espaços, onde é possível “[...] encontrar alimento intelectual, moral e artístico” (Mészáros, 2008, p. 54). Desta forma, é preciso fortalecer o processo que o autor chama de “contrainternalização”, ou seja, um modelo de educação plena para toda a vida, o que não pode ser feito sem desafiar as formas dominantes de internalização que vigora atualmente no sistema educacional formal a favor do capital.

A contrainternalização se coloca no sentido de romper com a lógica educacional capitalista e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes. Não quer dizer, no entanto, que a educação formal seja dispensável, desde que se mova para um “progressivo e constante intercâmbio com processos de educação abrangentes com ‘a nossa própria vida’ [...] num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa à ordem existente” (Mészáros, 2008, p. 59).

De acordo com Frigotto (2015), a mudança na relação entre educação e trabalho, passando de educação para trabalho, ocorreu durante a década de 1980 no Brasil, marcada pelos esforços para superar os resquícios da ditadura e seu modelo de sociedade e educação baseado na ideologia do capital humano. O lema que unia diversas forças sociais, tanto teórica quanto politicamente, era o de inverter a direção ou sair do entulho autoritário. Em 1979, ainda sob a sombra da ditadura militar, alguns programas de pós-graduação, especialmente na área de História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenados pelo professor Dermeval Saviani, começaram a

introduzir sistematicamente o estudo das obras de Marx, Engels, Gramsci, Lênin, Lukács, Manacorda, Pistrak e outros pensadores marxistas. Essa abordagem trouxe conceitos como escola unitária, educação omnilateral e politécnica, e o trabalho como princípio educativo, indicando uma direção contra hegemônica que ia além da defesa da escola pública, universal, gratuita e laica.

No contexto de América Latina, já na década de 1960, inicia-se uma “profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação” (Gadotti, 2016, p. 137). De acordo Gadotti (2016, p. 137), a Educação Popular aparece como “uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal”, graças a abrangência internacional de uma das figuras mais importantes deste movimento: o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, e educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado (Gadotti, 2016, p. 137).

A Educação Popular, tanto como prática educacional quanto como teoria pedagógica, está presente em todo o mundo, com manifestações diversas e, por vezes, contraditórias. Ao longo de sua evolução, passou por diferentes momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização nas décadas de 1950 e 1960, a defesa de uma escola pública popular e comunitária nas décadas de 1970 e 1980, até a concepção de uma escola cidadã nos anos mais recentes. Essa “utopia latino-americana” e global superou tanto o otimismo pedagógico das décadas de 1950 e 1960 quanto o pessimismo pedagógico das décadas de 1970 e 1980, emergindo, na última década, como uma alternativa real em diversas experiências e formas, visando uma educação de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população (Gadotti, 2016).

Segundo Gadotti (2016), na década de 1950, a Educação Popular era predominantemente associada à educação de base e ao desenvolvimento comunitário. No final dessa década, surgiram duas tendências significativas na Educação Popular: uma focada na “educação libertadora” e “conscientização” (como proposto por Paulo Freire), e outra voltada para a educação funcional, visando o treinamento de mão de obra produtiva alinhada ao desenvolvimento nacional dependente, conforme os organismos internacionais. Na década de

1970, essas correntes persistiram, sendo a primeira compreendida principalmente como educação não-formal, alternativa à escola; e a segunda como um complemento à educação formal.

A concepção libertadora da educação destaca o papel crucial da educação na construção de um novo projeto histórico, baseando-se em uma teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber. Nesse contexto, o educando é considerado sujeito do conhecimento, e a alfabetização é encarada “[...] não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo fundamentalmente afetivo e social” (Gadotti, 2016, p. 138).

Na visão de Paulo Freire (1996), a educação emancipadora, em contraste com a educação burguesa, é essencialmente popular. Trata-se de uma abordagem educacional que se integra à reflexão sobre os processos de libertação interior, utilizando o conhecimento por meio da problematização dos conteúdos para promover uma visão crítica do mundo. A construção dessa consciência crítica é alcançada por meio de um processo educativo de conscientização, caracterizado por uma reflexão autêntica que envolve a exposição contínua da realidade. Freire (1996) destaca que essa educação busca aprofundar os conteúdos, visando à inserção crítica dos sujeitos no contexto que os cerca. Para o autor, a educação é um processo permanente fundamentado na inconclusão do ser, que se reconhece como tal (Freire, 1996).

Em “Educação como prática da liberdade” (1967), obra finalizada por Paulo Freire no exílio, em 1965, o atual patrono da educação brasileira, analisa a ausência da participação popular no processo socio-histórico brasileiro, fruto do que ele chama de “mutismo”, ou seja, o silenciamento das classes populares por meio do assistencialismo e do antidiálogo. Freire (1967) defende um modelo de educação que possa auxiliar a sociedade brasileira a construir sua democracia com a real participação popular, e para isso afirma a necessidade de uma educação que desenvolva a criticidade:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionaisismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (Freire, 1967, p. 85-86).

Para Freire (1967) é fundamental que os subordinados entendam a sua condição de subordinação, compreendam as relações em que estão inseridos, e isso só será possível se tiverem uma educação com essência crítica. Uma educação liberadora, que transforme a postura do sujeito no enfrentamento de problemas, apoiando no debate para a tomada de consciência. Uma educação que não seja arbitrária, antidemocrática, mas sim participativa, que apoie no diálogo como forma de construção coletiva do conhecimento e que parta sempre da análise da realidade social brasileira.

Com a instauração da ditadura militar no Brasil, a ampliação e intensa mobilização dos programas de Educação Popular, passam a ser ameaçadores pela nova ordem vigente. Para os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação Popular poderiam tornar o processo político incontrollável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras comprometidos com as causas populares (Pereira; Pereira, 2010). Paulo Freire, não foi poupado, logo após o golpe, em 1964, o educador foi acusado de subversão e preso durante 72 dias; em seguida partiu para o exílio no Chile, onde atuou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira) e escreveu seu principal livro: "Pedagogia do oprimido" publicado em 1968 (Cf. Freire, 1987). Paulo Freire ficaria exilado por 15 anos, retornando ao Brasil em 1979, com a publicação da Lei nº 6.683, a Lei de Anistia.

Além da prisão e exílio de Paulo Freire, segundo Pereira e Pereira (2010), logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação Popular. Com objetivos políticos de silenciamento destes movimentos, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), movimento que estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. O Mobral fazia restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire, o que viria a se repetir 50 anos depois no Plano de Governo de Jair Bolsonaro (2018)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Esvaziado de conteúdo e propostas efetivas, no que tange à educação, o Plano de Governo de Jair Bolsonaro (2018) aponta a necessidade de "[...] dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar" (p. 22). O documento também afirma: "Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE" (p. 41). O plano dispõe sobre a necessidade de alterar o método de gestão e a "modernização" do conteúdo da educação brasileira, "expurgando a ideologia de Paulo Freire" (p. 46).

A repressão imposta pela ditadura impulsionou o fortalecimento dos movimentos de resistência da população. Durante a década de 1970 o povo volta as ruas, os movimentos sociais ganham força e grande adesão popular, com pautas contra o custo de vida, movimentos pela anistia, a favor da democracia e abertura política.

Nos anos 1980 a organização popular da “classe-que-vive-do-trabalho” toma ainda mais corpo, e no ponto de vista educacional, segundo Pereira e Pereira (2010), este período, foi considerado um dos períodos mais produtivos de nossa história, sendo caracterizado pela intensa mobilização em prol da transformação da educação. Não à toa, é também nesse período, entre os anos de 1978 e 1992, que vimos nascer o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985, entre outros movimentos sociais.

Após o período efervescente dos anos 1980, a “década não perdida”<sup>28</sup> (Pereira; Pereira, 2010), marcada pela luta pelas diretas em 1984, a defesa e aprovação da Constituição Federal de 1988 – que garantiu o direito ao voto para os analfabetos e estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros e brasileiras – o Brasil viu acontecer, depois de 21 longos anos de ditadura militar, a eleição de seu primeiro presidente, Fernando Collor de Mello (1990-1992).

O mandato de Collor foi marcado por denúncias de corrupção e uma grave crise econômica, resultando no aumento da inflação e no confisco da poupança. Os movimentos sociais, notadamente o movimento estudantil “Caras Pintadas”, desempenharam papel crucial ao se destacarem no processo que levou ao *impeachment* de Collor em 1992, juntamente com outros movimentos sociais e sindicatos. Assume a presidência o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), que não barrou o avanço do neoliberalismo, tampouco seu sucessor Fernando Henrique Cardoso, que “realizou um governo totalmente articulado com a ideologia e a política neoliberal, portanto, com o capital internacional, aprofundando ainda mais as políticas de exclusão social” (Pereira; Pereira, 2010. p. 81).

<sup>28</sup> “Os anos da década de 1980 do século XX, conhecida como a ‘década perdida’ pelas perdas econômicas dos países da América Latina, foram paradoxalmente aqueles em que no Brasil se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade. [...] Sob o ponto de vista da organização do campo educacional, a década de [19]80 é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade” (Pereira; Pereira, 2010, p. 79).



Conforme observado por Pereira e Pereira (2010), o avanço e consolidação do neoliberalismo na década de 1990 não conseguiu apagar a história e a influência da Educação Popular. Pelo contrário, esse projeto político educacional destaca-se pela notável capacidade de resistir às adversidades, enfrentando dificuldades e o desmantelamento dos movimentos populares. Além de resistir, a Educação Popular desempenhou um papel ativo, inspirando educadores e educadoras a aplicarem nas escolas os conhecimentos adquiridos em suas experiências políticas nos movimentos sociais e sindicais.

Um exemplo notável dessa abordagem foi a administração democrática e popular do PT na cidade de São Paulo. Em 1989, Luiza Erundina, eleita prefeita, assistente social de formação, convidou Paulo Freire para liderar a Secretaria de Educação. Ao longo de sua gestão, Freire comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, enfatizando a educação como prática da liberdade (Pereira; Pereira, 2010). Essa integração entre a Educação Popular e as políticas governamentais democráticas evidencia como experiências passadas deixaram sua marca, influenciando e moldando o cenário educacional. Conforme apontado por Gadotti (2016), esse modelo se apresenta como uma alternativa possível e real em diversas experiências e formas, visando uma educação de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população.

Em tempos de crise do capital, ao contrário de negar o sistema, Mészáros (2008) em sintonia com o conceito gramsciano da escola unitária, alerta para a tarefa histórica de ir além do sistema, elaborar planos estratégicos na direção de uma educação ampla e emancipadora.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65).

Ao analisar a atual conjuntura da educação brasileira, Saviani (2020) considera este um grave momento de crise, no âmbito econômico, político, social e sanitário. No contexto sanitário, é relevante salientar que no dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou que a Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, passou a ser oficialmente classificada como uma pandemia. Em seu pronunciamento para o mundo, o diretor-geral da OMS afirmou: “[...] os países devem adotar uma abordagem de todo o governo e sociedade, construída em torno de uma estratégia integral para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar o impacto” (OPAS, 2020).

O alerta da OMS, no entanto, não foi o suficiente para conter a disseminação do vírus. No caso do Brasil, a pandemia da Covid-19 encontrou o país governado pela extrema-direita, no contexto de aprofundamento da crise do capital, que se soma à crise política e econômica, intensificada a partir do golpe de Estado de 2016.<sup>29</sup> A crise se torna ainda mais grave diante do público posicionamento negacionista do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que impediu a implementação de uma estratégia eficaz para combater a pandemia no Brasil.

Considerada a maior crise sanitária do último século, inúmeras mortes poderiam ter sido evitadas no Brasil, se “não fosse o negacionismo (e sua truculência e descaso)” (Behring, 2023, p. 18), do governo Bolsonaro. Behring (2023, p.18), também destaca “os aportes pífios de recursos no campo da saúde e em ciência e tecnologia porque o que o governo Bolsonaro fez foi aumentar de forma insignificante o orçamento da Saúde, o que foi absolutamente insuficiente frente a demanda”. O resultado foi o Brasil se transformar em um dos epicentros em número de mortes e contaminações (711.249 mortes no país, segundo o Ministério da Saúde de março de 2024<sup>30</sup>) de Covid-19 no mundo. Além do retorno ao mapa da fome, “[...] nós temos 33,1 milhão milhões de brasileiros que não tem o que comer segundo a Oxfam, e 58,75 milhões de pessoas convivem com situações de insegurança segurança alimentar de alguma forma” (Behring, 2023, p. 19).

Diante de tantas equações e relações que implicam a lucratividade, coloca-se como desafio e ao mesmo tempo saída a necessidade imediata de produções que atendam e se definam de forma solidária e comum junto à sociedade em que vivemos. A pandemia aflorou o lado mais perverso do capitalismo. Trabalho explorado sob ameaça de morte da classe trabalhadora (Martinelli, 2021, p. 175).

A crise econômica, política, social e sanitária se conecta a uma crise maior, que é a crise da sociedade capitalista. Crise global de caráter estrutural que impacta a educação de diversas maneiras, as quais Saviani (2020) divide em duas modalidades: a primeira corresponde à tendência crescente da educação, cada vez mais submissas aos mandos do mercado. A segunda, tem sua viabilidade condicionada a reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical da sociedade.

<sup>29</sup> Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016 que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT). Marcado pelo forte apelo misógino e midiático, o golpe de 2016 no Brasil, diferentemente do golpe militar, se caracteriza por uma organização profunda da classe dominante no cerne do Estado e na sociedade civil, conforme aponta Frigotto (2017). Para maiores informações ver: Mattos, Bessone e Mamigonian (2016); Souza (2016); Demier (2017); Miguel (2019).

<sup>30</sup> Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Saviani (2020) afirma que é preciso organizar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores e trabalhadoras, fomentar organizações culturais para que estes possam em igualdade de condições com os estudantes universitários, discutir os problemas que afetam toda a sociedade. O que seria segundo o autor, além de um incentivo à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores e trabalhadoras, um fomento à articulação entre trabalhadores/trabalhadoras e estudantes universitários, favorecendo a vinculação fundamental do trabalho intelectual e o trabalho material.

Partindo da compreensão da relação intrínseca de trabalho-educação, e considerando a hipótese desta pesquisa de mestrado que o avanço da precarização do trabalho impacta diretamente os espaços de organização coletiva e formação das assistentes sociais, propomos, no próximo capítulo, examinar o processo de transformação e precarização no mundo do trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo e seus rebatimentos no Serviço Social, em especial a precarização das condições de trabalho da assistente social.

### **3**

## **Precarização do trabalho e Serviço Social no contexto do capitalismo contemporâneo**

Neste capítulo nos aprofundaremos na análise sobre as transformações no mundo do trabalho contemporâneo, com o enfoque para a realidade que se manifesta no capitalismo hipertardio (Antunes, 2011, 2012) e dependente (Fernandes, 1975b), no contexto da América Latina, especialmente no Brasil, após a década de 1990, período que se efetiva o processo de reestruturação produtiva no país. Nossa análise, também, abrange os aspectos relacionados à divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho, debate que se faz fundamental ao considerar o perfil majoritariamente feminino e negro do Serviço Social brasileiro.

Em seguida, discutiremos as condições de trabalho enfrentadas pelas assistentes sociais em meio às transformações do mundo do trabalho, chamando a atenção para o agravamento da precarização das condições de vida e de trabalho nas últimas décadas. Por fim, abordaremos a importância da Educação Permanente para o Serviço Social brasileiro.

### **3.1**

#### **Transformações no mundo do trabalho contemporâneo**

A partir da aproximação do Serviço Social com a teoria social crítica, a categoria trabalho assume centralidade no debate contemporâneo da profissão. Desta forma, é preciso inicialmente delimitar que nossa apreensão aqui se dará a partir da concepção marxista de trabalho, entendendo-o como categoria fundante do ser social. Compreendendo que é por meio do trabalho que se constitui o ser social, onde o ser humano, em intercâmbio com a natureza adquire consciência. Nas palavras de Marx (2014, p. 211), trabalho é o “processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

O trabalho é elemento ontologicamente essencial e fundante da existência humana. Ele assume centralidade no mundo contemporâneo, tanto no plano

teórico, sendo categoria explicativa da existência humana, como no plano empírico, da práxis. Antunes (1999, p. 25) afirma que não é possível uma sociedade capitalista sem exploração do trabalho, uma vez que o capital necessita do trabalho vivo, do “sujeito real da produção”, para continuar se reproduzindo. Portanto, não é possível pensar um processo produtivo capitalista totalmente autônomo, automatizado e sem trabalhadores e trabalhadoras, tampouco a extinção do trabalho em si.

O mundo do trabalho foi se metamorfoseado ao longo da história. Em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, obra publicada em 1845, Engels (2010) destaca o impacto da evolução do maquinário no processo de transformação. A partir da situação vivenciada pelos tecelões na Inglaterra do século XVIII, o autor aborda sobre as condições de trabalho que se degradaram após a Revolução Industrial e o avanço da mecanização da fiação.

Antes do advento das máquinas, a produção de fios e tecidos a partir de matérias-primas ocorria nas residências dos trabalhadores, onde estes, segundo Engels (2010, p. 46) “não precisavam matar-se de trabalhar, não faziam mais do que desejavam e, no entanto, ganhavam para cobrir suas necessidades”. Esses trabalhadores “dispunham de tempo para um trabalho sadio em seu jardim ou em seu campo, trabalho que para eles era uma forma de descanso; e podiam, ainda, participar com seus vizinhos de passatempos e distrações”.

Entretanto, por volta de 1764 ocorre no contexto da produção de fios e tecidos a criação da máquina *jenny*, que embora ainda de funcionamento manual, representou um avanço na fiação. Em seguida, entre 1769 e 1771, se introduz a força hidráulica numa máquina de fiar, a *throstle*. Em 1779, é lançada uma máquina que combina as características da *jenny* e da *throstle*, a *mule jenny* (ou, abreviadamente, *mule*). Finalmente, em 1825 é criada a fiadora automática, a *selfacting mule ou selfactor* (Engels, 2010).

Segundo Engels (2010), não apenas na fiação, como nos principais setores da indústria inglesa, o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas invenções significaram uma vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho manual, onde os trabalhadores manuais foram gradativamente deslocados de suas posições pelas máquinas.

As consequências disso foram, por um lado, uma rápida redução dos preços de todas as mercadorias manufaturadas, o florescimento do comércio e da indústria, a conquista de quase todos os mercados estrangeiros não protegidos, o crescimento veloz dos capitais e da riqueza nacional; por outro lado, o crescimento ainda mais rápido do proletariado, a destruição de toda a propriedade e de toda a segurança de trabalho para a classe operária, a degradação moral, as agitações políticas [...]. Se, mais acima, vimos as transformações a Tear de

corrente, mesmo tão rudimentar como a jenny, não há por que se espantar com o que pode proporcionar um sistema plenamente coordenado de máquinas extremamente aperfeiçoadas, que recebe de nós a matéria-prima e nos devolve tecidos acabados (Engels, 2010, p. 50-51).

A evolução do maquinário industrial não apenas continuou, como se radicalizou ao longo dos séculos. No período recente, no qual vamos dedicar nossa análise, do pós-Segunda Guerra Mundial até meados de 1970 o taylorismo-fordismo foi o modelo que predominou na indústria, caracterizado pela produção em série, concentração e verticalização da indústria e a constituição do operário-massa. Nesse cenário, em que a economia de países centrais era predominantemente industrial, Harry Braverman, um dos maiores e mais radicais críticos do taylorismo/fordismo, analisou em sua obra “Trabalho e capital monopolista”, publicada em 1974, as condições e os mecanismos de controle de trabalho desse período, que segundo o autor, teria como resultado uma constante “degradação do trabalho” (Braverman, 1987), durante o século XX.

Braverman (1987), chama a atenção para o desenvolvimento de novas tecnologias ou “mecanização”, como um dos principais fatores que potencializam a “degradação do trabalho”. A “revolução técnico-científico” segundo o teórico estadunidense, é essencial para o desenvolvimento do capitalismo monopolista<sup>31</sup>, uma vez que assim, o trabalho passa a ser entendido não mais como um esforço humano, mas reduzido a movimentos universais e repetitivos, que integrado ao maquinário adquirido pelo capital, tem como consequência a produção de um volume maior de capital do que a que foi inicialmente investido (Braverman, 1987).

A “degradação do trabalho” promovida na fase monopolista do capital, gera não apenas a precarização das condições de trabalho, como também aliena o trabalhador do processo produtivo, o restringindo a cumprir uma função específica. Esse processo resulta na intensificação da reificação do trabalhador, ou seja, a fragmentação no processo de produção é tamanha, que o trabalhador

<sup>31</sup> O capitalismo monopolista é a fase superior do capitalismo, em seu mais alto nível de desenvolvimento. Também conhecido por Lenin (2011), como fase imperialista do capital, na qual o capital financeiro desempenha um papel central. Quanto ao seu momento de ascensão, “no que se refere à Europa, pode-se fixar com bastante precisão o momento em que o novo capitalismo veio substituir definitivamente o velho: em princípios do século XX [...] época anterior a 1860 pode dar-nos alguns exemplos de monopólios capitalistas; podem-se descobrir aí os germes das formas que são tão familiares na atualidade; mas tudo isso percente indiscutivelmente a época pré-histórica dos cartéis. O verdadeiro começo dos monopólios contemporâneos situa-se, no máximo, na década de 1860. O primeiro período importante do seu desenvolvimento começa com a depressão internacional da indústria na década de 1870 e prolonga-se até princípios da última década do século. Se examinarmos a questão no que se refere à Europa, a livre concorrência alcança o ponto culminante de desenvolvimento nos anos de 1860 a [18]80” (Lenin, 2011, p. 124-125).

não identifica o produto do seu trabalho, como parte do próprio esforço (Braverman, 1987).

É válido ressaltar que Lukács (2003), a partir dos estudos de Marx sobre o caráter fetichista da mercadoria, já tratava do conceito da reificação em seu estudo “História e Consciência de Classe”, publicado em 1925, especialmente no texto “Reificação e consciência do proletariado”, no qual o autor aponta que a divisão do trabalho e a mecanização progressiva dos meios de produção eliminam as características qualitativas que distinguem os trabalhadores entre si como seres produtivos e destroem as mediações entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho.

Se perseguirmos o caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho desde o artesanato, passando pela cooperação e pela manufatura, até a indústria mecânica, descobriremos uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador [...], o processo de trabalho é fragmentado, numa proporção continuamente crescente, em operações parciais abstratamente racionais, o que interrompe a relação do trabalhador com o produto acabado e reduz seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente (Lukács, 2003, p. 201).

Segundo Braverman (1987), a ascensão da “gerência científica”, pautada pelos métodos tayloristas de organização do trabalho, tinha como objetivo não apenas o controle sobre o processo produtivo, mas também a expropriação do caráter intelectual do trabalho do trabalhador e da trabalhadora. O parcelamento dos processos de trabalho torna mínimo o aprendizado e a aptidão necessária para a execução dos diversos procedimentos. Tal fragmentação e distanciamento das fases do processo de trabalho resultam, conforme Braverman (1987, p. 104), na “desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal”.

Com a crise estrutural do capital (Mészáros, 2009), período marcado pelos questionamentos da classe operária perante a exploração do sistema taylorista e fordista, e a consequente reestruturação produtiva, o taylorismo-fordismo deixa de ser exclusivo, passando a mesclar com formas de acumulação mais flexível. Harvey (1992) denomina esse processo como “acumulação flexível” e compreende que sua emergência está associada a um embate direto com a rigidez do paradigma fordista. A “acumulação flexível”, segundo o autor, consiste na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Ela se caracteriza “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços

financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 1992, p. 140).

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (Harvey, 1992, p. 140).

A “acumulação flexível”, também chamada de toyotismo ou modelo japonês, e as novas estratégias do capital produtivo para acumulação, inseriram a flexibilização, a descentralização da produção, o incremento tecnológico informacional, dentre outros elementos que vão refletir diretamente na redução do proletariado estável e no consequente aprofundamento da precarização do trabalho. Cumpre destacar que não há uma superação de um modelo de produção pelo outro, mas sim um movimento dialético, onde elementos “passados” ainda se fazem presentes, paralelamente à introdução de novos elementos, articulado à nova dinâmica social emergente. Enfim, não se enterrou o fordismo um dia e no outro nasceu o toyotismo, como se houvesse uma lógica temporal cronológica; ao contrário, o que se tem é uma (co)existência das formas de exploração e controle dos processos de trabalho (Antunes, 2011)

Contrariando os que entendem como classe trabalhadora somente o proletariado industrial, e que reduz o trabalho produtivo exclusivamente ao contexto fabril, Antunes (1999), no sentido de apreender dialeticamente as particularidades das novas formas sociais de relações laborais, apresenta uma noção ampliada do conceito marxista de classe trabalhadora: a “**classe-que-vive-do-trabalho**”. Conceito que optamos por adotar ao longo desta dissertação de mestrado e que, de acordo com Antunes, é fundamental para compreender a classe trabalhadora na cena contemporânea:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe



trabalhadora encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal (Antunes, 1999, p. 102).

Além dos trabalhadores produtivos, a “classe-que-vive-do-trabalho” incorpora também os trabalhadores improdutivos: “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia” (Antunes, 1999, p. 102). Em suma, “classe-que-vive-do-trabalho” inclui todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, inclusive os desempregados, e exclui os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital e que recebem rendimentos elevados. Exclui também os que vivem da especulação e juros do capital e a pequena burguesia urbana e rural proprietária.

Na reestruturação produtiva do capital vê-se uma redução do proletariado tradicional, característico da fase taylorista-fordista, de base industrial, fabril, manual, “estável e especializado” (Antunes, 1999, p. 104). Países da periferia do capital, como o Brasil, que haviam presenciado grande expansão do seu proletariado industrial nas décadas anteriores, sofrem com “desindustrialização e desproletarização, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informatizado etc.” (Antunes, 1999, p. 105).

Segundo Netto e Braz (2006, p. 219), a promessa era de que a flexibilização ou a desregulamentação do trabalho ampliariam as ofertas de emprego, afirmação que segundo os autores, foi invalidada já que, “em todos os países onde o trabalho foi ‘flexibilizado’, isso ocorreu juntamente com o crescimento de desemprego”.

A precarização e a “informalização” das relações de trabalho trouxeram de volta formas de exploração que pareciam próprias do passado (aumento das jornadas, trabalho infantil, salário diferenciado para homens e mulheres, trabalho semi-escravo ou escravo) e ao final do século XX, ao cabo de vinte anos de ofensiva do capital, a massa trabalhadora não parece apenas nas periferias – também nos países centrais a lei geral da acumulação capitalista mostra seu efeito implacável. (Netto; Braz, 2006. p. 220-221).

No mesmo sentido Harvey (1992, p. 140-141), afirma:

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas (salve, talvez no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra.

Soma-se a esse processo a expansão do ideário neoliberal, que ascende em meados da década de 1970 na Europa e se consolida no Brasil a partir dos anos 1990 (Antunes, 1996). Muito além das políticas de austeridade, da mercantilização das relações sociais ou da expansão dos mercados financeiros, o neoliberalismo “trata-se fundamentalmente, mais que de uma racionalidade política que se tornou mundial, que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até convertê-la na forma das subjetividades e norma de existências” (Dardot; Laval, 2019, p. 05, tradução nossa)<sup>32</sup>. Um modelo que se alimenta e se radicaliza pelas suas próprias crises:

[...] desde a década de 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que gera. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que a provocou, há que levá-la ainda mais longe e tratar de reforçá-la indefinidamente. Se a austeridade gera déficit orçamentário, há que acrescentar uma dose suplementar. Se a competição destrói o tecido industrial ou desertifica regiões, há que agudizá-la ainda mais entre as empresas, entre os territórios, entre as cidades. Se os serviços públicos já não cumprem sua missão, há que esvaziar estes últimos de todo conteúdo e privar aos serviços dos meios que necessitam. Se os cortes de impostos para os ricos ou para as empresas não dão os resultados esperados, eles precisam ser aprofundados ainda mais, etc. (Dardot; Laval, 2019, p. 06, tradução nossa)<sup>33</sup>.

O neoliberalismo faz parte da reação burguesa a crise do capital, desencadeada na década de 1970, e tem como orientação básica no âmbito econômico a expansão dos mercados, alinhada à privatização e à desregulamentação geral da economia. Por outro lado, sua orientação política se dava no enfraquecimento do poder dos sindicatos. Em linhas gerais, enquanto a reestruturação produtiva se deu como ofensiva econômica, de âmbito estrutural, o neoliberalismo buscou operar no âmbito político-institucional (Antunes, 2018).

Nas últimas décadas, testemunhamos o avanço significativo dos serviços online, sobretudo no período pandêmico. A crescente interconexão digital permite a realização de diversas transações e serviços com facilidade. No

<sup>32</sup> “Se trata más fundamentalmente de una racionalidad política que se ha vuelto mundial y que consiste en imponer por parte de los gobiernos, en la economía, en la sociedad y en el propio Estado, la lógica del capital hasta convertirla en la forma de las subjetividades y la norma de las existencias.”

<sup>33</sup> “[...] desde la década de 1970, el neoliberalismo se nutre de las crisis económicas y sociales que genera. Su respuesta es invariable: en vez de poner en tela de juicio la lógica que las ha provocado, hay que llevar todavía más lejos esa misma lógica y tratar de reforzarla indefinidamente. Si la austeridad genera déficit presupuestario, hay que añadir una dosis suplementaria. Si la competencia destruye el tejido industrial o desertifica regiones, hay que agudizarla todavía más entre las empresas, entre los territorios, entre las ciudades. Si los servicios públicos no cumplen ya su misión, hay que vaciar esta última de todo contenido y privar a los servicios de los medios que precisan. Si las rebajas de impuestos para los ricos o las empresas no dan los resultados esperados, hay que profundizar todavía más en ellas, etc.”

entanto, essa transformação na forma de conduzir atividades econômicas exige uma reorganização na produção, resultando em novas configurações no mundo do trabalho. Tais mudanças suscitam questões que merecem reflexão, com destaque para os potenciais impactos negativos associados ao chamado “capitalismo de plataforma” (Antunes, 2020).

Em conformidade com Engels (2010) e Braverman (1987), que, como discutido anteriormente, já consideravam, em seus respectivos tempos, a evolução do maquinário e das novas tecnologias como um dos principais fatores que potencializam a “degradação do trabalho”, Antunes (2020) explora essa nova dimensão do trabalho precarizado, aprofundando a compreensão dos diversos aspectos do trabalho em plataformas digitais em diferentes setores produtivos.

Antunes (2020, p. 9) argumenta que, em contraste com a rigidez taylorista-fordista da “era dos automóveis” durante o século XX, o que se vê nas últimas décadas são empresas “[...] liofilizadas e flexíveis, impulsionadas pela expansão informacional-digital e sob comando dos capitais, em particular o financeiro”. Empresas que vêm impondo “uma trípole destrutiva” ao trabalho global: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade. Esse cenário é caracterizado por diversas modalidades de emprego intermitente, que contribuem para a formação de uma força de trabalho global em condições precárias, que inclui tanto subempregados quanto desempregados. O autor também ressalta que, apesar do uso do termo “flexível”, a incorporação de novas tecnologias, como computadores, robôs e plataformas, nos processos de trabalho, tem ampliado a capacidade do capital de controlar o trabalho.

O termo “uberização”, uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber, é apresentado por Antunes (2020, p. 9), como “um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”. Estas formas de trabalho pejetizadas, informatizadas e uberizadas, são colocadas sob a forma sutil de “empreendedorismo”, mas na verdade, nada mais são do que uma forma oculta de trabalho assalariado, sob o disfarce de “independência e autonomia” (Antunes, 2020, p. 23), que leva o trabalhador a uma falsa sensação de liberdade.

Antunes (2020) destaca a expansão da “Indústria 4.0”, proposta que nasceu na Alemanha em 2011 e que se estrutura a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas”, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc. – como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob comando informacional-digital (Antunes, 2020, p. 12).

Com a Indústria 4.0 “teremos uma nova fase de hegemonia informacional-digital” (Antunes, 2020, p. 13), comandada pelo capital financeiro. Nessa nova etapa da ciberindústria do século XXI celulares, tablets, smartphones e similares tornam-se cada vez mais instrumentos de controle do capital. A expansão do trabalho digital e online vem demolindo a separação entre tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele, processo que o Antunes (2020) denomina de “escravidão digital”.

Esse conjunto de transformações tem sido observado desde a década de 1970, com a reestruturação produtiva do capital, na qual os serviços passaram a ser cada vez mais influenciados pela lógica do capital, associada à esfera informacional e ao domínio financeiro. No entanto, sua influência se intensificou consideravelmente desde o início deste século, com o crescente avanço das tecnologias informacionais digitais. Além disso, essas transformações se aprofundaram de maneira ainda mais significativa após o início da pandemia da Covid-19, em meados de 2020 (Antunes, 2020).

Considerando o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que, assim como nos demais países da América Latina, se manifesta de maneira “hipertardia” (Antunes, 2011, 2012) e dependente (Fernandes, 1975b), parece-nos fundamental avançar na compreensão das especificidades que se manifestam nesse contexto. A seguir, aprofundaremos nossa análise a partir das transformações no mundo do trabalho e do avanço da reestruturação produtiva no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, período em que esse processo se potencializa e se consolida no país.

### 3.1.1

#### **As transformações no mundo do trabalho no capitalismo dependente: apontamentos sobre a América Latina e o Brasil**

No contexto da consolidação do processo de reestruturação produtiva, aliado ao avanço do ideário neoliberal, ocorreram profundas transformações no

capitalismo recente do Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Essas mudanças foram impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas diretrizes estabelecidas no Consenso de Washington (Antunes, 2012).

As formulações definidas no Consenso de Washington, segundo Fiori (1998), tinham como principal objetivo a definição de um conjunto de medidas econômicas a serem implementadas pelos países latino-americanos. Em primeiro lugar, estava a estabilização macroeconômica, com prioridade absoluta para a obtenção de um superávit fiscal primário, envolvendo a revisão das relações fiscais intergovernamentais e a reestruturação dos sistemas de previdência pública. A segunda medida estava dedicada ao que o Banco Mundial denominou “reformas estruturais”, que incluíam a liberalização financeira e comercial, a desregulação dos mercados e a privatização das empresas estatais. Como consequência necessária da adoção dessas medidas, esperava-se a retomada dos investimentos e o crescimento econômico dos países da América Latina.

O prometido crescimento econômico não se materializou, pelo contrário, nos países de capitalismo periférico, como os latino-americanos, o cenário da pauperização contemporânea tornou-se ainda mais evidente. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 221), entre 1980 e o fim do século, os países da América Latina registraram uma notável queda no PIB per capita em dólares americanos: Argentina caiu de 3.359 para 2.862; México de 2.872 para 2.588; Uruguai de 3.221 para 2.989; Bolívia de 983 para 724; Nicarágua de 1.147 para 819; Brasil de 2.481 para 2.449; Peru de 1.716 para 1.503; e Costa Rica de 2.394 para 2.235.

O aumento da pobreza, está diretamente associado ao aumento do desemprego. Entre 1975 e 1999, a taxa de desemprego aumentou em todo o mundo, crescendo 53%. No entanto, nos países periféricos, esse aumento foi ainda mais acentuado, atingindo 200%. Durante esse mesmo período, o número de pessoas desempregadas cresceu em 85% nos países centrais, mas nos países periféricos, esse aumento foi muito mais expressivo, chegando a 390% (Pochmann, 2001).

Cabe aqui situar, que o capitalismo vai se expressar de maneira dependente (Fernandes, 1975b)<sup>34</sup> no Brasil e demais países da América Latina. Desta forma:

---

<sup>34</sup> Para maior aprofundamento, ver: Fernandes (1975b).

Não basta afastar da análise o modelo 'normal' ou 'clássico' nas interpretações da formação ou do desenvolvimento do capitalismo na América Latina [...]. É preciso colocar em seu lugar o modo concreto do capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial e extrai seus dinamismos organizatórios e evolutivos, simultaneamente, da incorporação econômica, tecnológica e institucional a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e do crescimento interno de uma economia de mercado capitalista. Esse modelo reproduz as formas de apropriação e de expropriação inerentes ao capitalismo moderno (aos níveis de circulação das mercadorias e da organização da produção). Mas possui um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes) (Fernandes, 1975b, p. 44-45).

Em países de capitalismo dependente, a evolução histórica da proteção social assume particularidades. Nestas nações, nunca houve um período de estabelecimento efetivo de um sistema abrangente de seguridade social semelhante ao Estado de Bem-Estar Social de alguns países do capitalismo central (Behring, 2003). Pelo contrário, sempre houve um déficit nesse campo, mesmo em momentos em que ocorreram relativos avanços, como o caso da Constituição Federal de 1988 no Brasil, a realidade concreta revela a manifestação de mecanismos associados à crise estrutural do capital em âmbito global, como o neoliberalismo, que corroeu as perspectivas de uma proteção social mais substancial e abrangente.

Dito isso, é importante compreender que o mundo do trabalho nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, refletirá uma realidade marcada pela dependência econômica, desigualdade, heterogeneidade, exploração e expropriação, que são legados históricos de sua formação social. Nesse contexto, as relações típicas de seu passado colonial coexistem de forma integrada com as relações inerentes ao capitalismo. Isso resulta em um padrão distintivo de acumulação de capital, que é periférico e dependente, e um processo de desenvolvimento capitalista de natureza "hipertardia" (Antunes, 2011), baseado na superexploração do trabalho.

[...] dada a particularidade da subordinação e dependência estrutural do capitalismo latino-americano em relação aos países centrais, o binômio taylorismo/fordismo teve – e ainda tem – um caráter periférico em relação àquele que se desenvolveu nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Na América Latina, esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico. E o fez sustentado em um enorme processo de superexploração do trabalho, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de *mais-valia* para o capital (Antunes, 2011, p. 22).

Seguindo o mesmo entendimento, Marini (2011) explica que a superexploração se refere à intensificação da exploração da força física do trabalhador, caracterizada pelo pagamento inferior ao valor real da força de trabalho. Em sua obra “Dialética da dependência” (Marini, 2011), o autor identifica três mecanismos de superexploração: (1) aumento da intensidade do trabalho; (2) extensão da jornada de trabalho e; (3) remuneração do trabalhador abaixo do necessário para a reposição de sua força de trabalho, resultando na conversão de seu fundo de consumo em acumulação de capital. Marini (2011, p. 149) argumenta que esses três mecanismos “[...] configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva”.

O Brasil vivenciou, ao longo do século XX, um verdadeiro processo de acumulação industrial, dando seu primeiro salto industrializante a partir da década de 1930 no governo de característica estatal/nacionalista de Getúlio Vargas (1930-1945), com o processo de transição de uma economia centrada no café para uma economia mais diversificada e industrializada. O segundo salto do padrão de acumulação industrial brasileiro foi dado em meados de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), conhecido pelo seu lema “50 anos em 5”, que simbolizava sua ambiciosa agenda de desenvolvimento e industrialização, com ênfase principalmente na construção de infraestrutura. O terceiro salto aconteceu a partir do golpe militar de 1964, quando se acelerou significativamente o ritmo da industrialização e a internacionalização do Brasil (Antunes, 2012).

Internamente a acumulação industrial se baseava na superexploração da força de trabalho, alcançada por meio de salários baixos, longas horas de trabalho e uma exigência pela alta produtividade. Esse padrão de acumulação, desde Kubitschek e com destaque para o período da ditadura militar, vivenciou longos movimentos de expansão, com elevadas taxas de acumulação, especialmente durante o período do “milagre econômico” (1968-1973). Nas palavras de Antunes (2012, p. 46), “o país vivia, então, sob o binômio ditadura e acumulação, arrocho e expansão”.

Diante do processo de reestruturação produtiva desencadeado nos países centrais, a América Latina também foi forçada a se readequar. Os países periféricos, com dificuldades na sua capacidade de pagamento de investimentos e empréstimos aos países centrais, passam a se ver cada vez mais subordinados aos princípios destes países ricos, os quais determinam “a

circulação do capital, sobretudo a partir das decisões das matrizes das empresas transnacionais” (Salvador, 2010, p. 105).

Desta forma, as transformações contemporâneas e a divisão internacional do trabalho contribuíram decisivamente para o colapso do padrão industrial anterior na América Latina, vigente entre as décadas de 1940 e 1970. Conforme descrito por Osorio (2012, p. 33, tradução nossa)<sup>35</sup>, a região passa a se reorganizar em um “novo padrão exportador de especialização produtiva”. Esse novo padrão é reestruturado principalmente para atender às demandas essenciais relacionadas à oferta de matérias-primas em um ambiente de aumento da produtividade e produção global descentralizada

Em todas as economias [latino-americanas], o novo padrão representou o fim da industrialização como um projeto de maior autonomia, embora tenha permanecido em alguns casos uma parcela industrial significativa, especialmente nas economias mais complexas, como Brasil e México. No entanto, nesses casos, os setores de exportação geralmente fazem parte de grandes cadeias produtivas globais sob a direção de empresas transnacionais (Osorio, 2012, p. 33, tradução nossa<sup>36</sup>).

Foi somente na década de 1980, ao fim da ditadura militar, durante o governo de José Sarney (1985-1989), que o gradativo processo de reestruturação produtiva no Brasil deu seus primeiros sinais. No entanto, segundo Antunes (2012, p. 47), a partir da década de 1990 que esse processo realmente se consolidou, estabelecendo uma realidade de reestruturação produtiva à brasileira, que inclui aspectos tanto de continuidade quanto de descontinuidades, em relação às fases anteriores.

No estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços (Antunes, 2012, p. 47).

Um fator que favoreceu o processo de reestruturação produtiva e o avanço das transformações no mundo do trabalho no Brasil, durante a “desertificação neoliberal” (Antunes, 2018) da década de 1990, foi a crise do chamado “novo sindicalismo”. Na contramão do mundo, em um contexto de ditadura militar, o

<sup>35</sup> “El nuevo patrón exportador de especialización productiva” (Osorio, 2012, p. 33).

<sup>36</sup> “En todas las economías el nuevo Padrón supuso el fin de la industrialización como proyecto de mayor autonomía, permaneciendo en algunos casos una franja industrial relevante, particularmente en las economías de mayor complejidad, como Brasil y México, pero donde los ejes exportadores constituyen, por lo general, segmento de grandes cadenas productivas globales bajo la dirección de empresas transnacionales” (Osorio, 2012 p. 33).



“novo sindicalismo” dos anos 1980, marcado pelo classismo e pelo confronto, configurou a organização dos trabalhadores naquela década e retardou a implantação do neoliberalismo no Brasil, sendo decisivo para a redemocratização do país. No entanto, as últimas duas décadas do século XX levaram o “novo sindicalismo” a uma “esdrúxula combinação, síntese ao menos de 3 movimentos: a velha prática peleguista, a forte herança estatista e a grande influência neoliberal (ou social liberal)” (Antunes, 2018, p. 214).

Antunes (2018), cita que o crescimento das terceirizações, que atuou corroendo os vínculos de solidariedade e pulverizam a representação dos trabalhadores, contribuiu para a crise do “novo sindicalismo”. O chamado “enxugamento” das fábricas e a preocupação dos trabalhadores com a manutenção de seus empregos, também impactam diretamente na organização sindical. O resultado foi o enfraquecimento da coletividade proletária, dos sindicatos em especial, ampliando o espaço de um sindicalismo de “parceria corporativa”.

Os padrões produtivos tecnologicamente mais avançados, combinados a requisição de melhor qualificação da força de trabalho, resultaram em um aumento da superexploração da força de trabalho, característica marcante do capitalismo brasileiro dependente. São pontos centrais do processo de reestruturação produtiva que se consolida a partir dos anos 1990 no Brasil: a requisição por novos trabalhadores multifuncionais; a expansão do “reino da terceirização”; e por fim, o chamado “infoproletariado” (Antunes, 2012).

Aqui destacamos como um exemplo claro desse período, a privatização dos sistemas de comunicação e o crescimento dos trabalhadores da indústria de *call-center* a partir dos anos 1990. As ocupações vinculadas ao setor informacional e o crescente contingente de trabalhadores absorvidos pelo setor de telemarketing ocorreram em empresas que se constituem grandes empregadoras de um conjunto de trabalhadores de média escolarização e, em sua maioria mulheres. Esses segmentos compõem o “infoproletariado”, com vínculos formais de emprego, numa versão taylorizada do trabalho informacional, sendo a maior parte destas trabalhadoras terceirizadas e em condições precárias de trabalho (Antunes; Braga, 2009).

Seguindo a tendência mundial, no contexto da evolução dos processos de automação e flexibilização do trabalho, observou-se no Brasil um fenômeno de feminização da força de trabalho. No entanto, essa feminização no mundo do trabalho não foi acompanhada por uma igualdade na progressão de carreira e na remuneração entre homens e mulheres. Ao contrário, o que se observou nos

diferentes postos de trabalho, cada vez mais ocupados pelas mulheres, foi tanto a persistência, como o agravamento das relações de poder e formas de exploração. Um processo de “desigualdades e segmentações entre gêneros” (Antunes, 2012, p. 51), que melhor abordaremos no próximo subitem.

A reestruturação produtiva do capital vem de maneira crescente promovendo a redução dos direitos trabalhistas ao mesmo tempo que aprofunda a exploração capital/trabalho. De maneira mais acirrada, nas últimas décadas com a intensificação da “trípode destrutiva” (Antunes, 2020): terceirização, informalidade e flexibilidade nas relações de trabalho. Na América Latina, essa dinâmica impacta significativamente as condições de vida da classe-que-vive-do-trabalho.

Conforme indicado no relatório Panorama Laboral 2022 (OIT, 2022), divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), apesar da última taxa de desemprego na América Latina e Caribe, ter sido inferior à de 2019, anterior à crise provocada pela pandemia, desde meados de 2020 a recuperação dos postos de trabalho tem sido impulsionada pelo crescimento das ocupações informais:

O emprego informal representa entre 40% e 80% do aumento líquido de emprego entre o terceiro trimestre de 2020 e o terceiro trimestre de 2022. [...] um dado preocupante é que em vários países da região, a taxa de informalidade no segundo ou terceiro trimestre de 2022 era semelhante ou até maior do que a observada no quarto trimestre de 2019. Isso ocorre em metade dos países considerados, inclusive entre aqueles que não recuperaram o nível total de emprego pré-pandemia. [...] A taxa média de informalidade na região (composta por 11 países) é de cerca de 50%, próxima ao registro de 2019 e ao observado há uma década. À medida que não sejam criados empregos formais em quantidade suficiente em relação ao retorno da força de trabalho daqueles que ainda estão fora dela, o risco de aumentos persistentes na taxa de informalidade laboral continua (OIT, 2022, p. 12, tradução nossa)<sup>37</sup>.

Em relação ao teletrabalho ou trabalho remoto, o relatório aponta que após 3 anos do início da pandemia, sua existência continua sendo maior do que antes da crise sanitária na América Latina e Caribe. “Com a aceleração dos processos de digitalização e o uso de tecnologias da informação, é provável que formas

<sup>37</sup> “El empleo informal ha dado cuenta de entre el 40 y 80 por ciento del aumento neto de trabajo entre el tercer trimestre de 2020 y el tercer trimestre de 2022. [...] un dato preocupante es que en varios países de la región la tasa de informalidad en el segundo o tercer trimestre de 2022 era similar o incluso más elevada que la observada en el cuarto trimestre de 2019. Ello se verifica en la mitad de los países considerados, incluso entre aquellos que no han recuperado el total del empleo prepandemia. [...] La tasa de informalidad regional (promedio de 11 países) es de casi 50 por ciento, cercano al registro de 2019 y también al observado una década atrás. En la medida en que no se genere una cantidad suficiente de ocupaciones formales en relación al retorno a la fuerza de trabajo de aquellos que aún permanecen fuera de ella el riesgo de aumentos persistentes en la tasa de informalidad laboral continua” (OIT, 2022, p. 12).

híbridas entre o trabalho presencial e o trabalho remoto continuem sendo mais comuns do que no passado” (OIT, 2022, p. 14, tradução nossa)<sup>38</sup>.

O relatório também apresentou dados quanto a perda do poder de compra dos latino-americanos e caribenhos, onde em quase todos esses países, a média salário/hora são inferiores aos registrados antes do início da pandemia:

A recuperação dos rendimentos reais do trabalho tem se tornado mais difícil desde 2021. Em um amplo conjunto de países, a diferença entre os rendimentos médios nominais e os rendimentos reais têm aumentado significativamente como resultado da aceleração da inflação e seu impacto negativo no poder de compra dos salários (OIT, 2022, p. 14, tradução nossa)<sup>39</sup>.

Chamamos atenção para o dado que foi exposto no relatório da OIT (2022): uma em cada duas pessoas na América Latina e no Caribe, trabalha no setor informal. Como já dito, o trabalho informal é acompanhado por instabilidade no emprego, baixa renda e falta de proteção social, com níveis maiores de precarização e exploração. No Brasil, o cenário não é diferente, segundo últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2023a), a taxa de informalidade em 2023 no país foi de 39,1% da população ocupada (ou 38,9 milhões de trabalhadores informais), contra 38,9% no trimestre anterior e 39,7% no mesmo trimestre de 2022.

Como resultado da inclusão inédita dos módulos “Teletrabalho” e “Trabalho por Meio de Plataformas Digitais” na PNAD Contínua (IBGE, 2023b), foi publicado recentemente os dados quanto a realidade desta visível crescente parcela de trabalhadores. De acordo com a pesquisa, em 2022, o Brasil possuía 1,5 milhão de pessoas que trabalhavam por meio de plataformas digitais e aplicativos de serviços, o que equivale a 1,7% da população ocupada no setor privado. Em comparação com o total de ocupados no setor privado, os trabalhadores das plataformas digitais e aplicativos de serviços trabalhavam mais horas semanais (46h em comparação com 39,6h) e contavam com menos trabalhadores contribuindo para a previdência (35,7% em comparação com 60,8%). Enquanto 44,2% dos ocupados no setor privado estavam na informalidade, entre os trabalhadores das plataformas digitais e aplicativos de serviços, esse percentual era de 70,1%.

<sup>38</sup> “De la mano de la aceleración de los procesos de digitalización y del uso de las tecnologías de información, resulta plausible esperar que formas híbridas entre el trabajo presencial y el teletrabajo continúen siendo más habituales que en el pasado” (OIT, 2022, p. 1).

<sup>39</sup> “La recuperación de los ingresos reales del trabajo ha ido dificultándose desde 2021. En un conjunto amplio de países la brecha entre los ingresos medios nominales y los ingresos reales se ha ido amplificando significativamente como consecuencia de la aceleración inflacionaria y de su impacto negativo sobre el poder adquisitivo de los salarios” (OIT, 2022, p. 14).

A realidade apresentada na América Latina, assim como a realidade brasileira no contexto pós-pandemia, confirma o processo de intensificação da reestruturação produtiva das últimas décadas, onde a superexploração e precarização do trabalho se apresentam de forma ainda mais acentuada. A narrativa sustentada pela classe dominante de que o incremento tecnológico e as relações flexíveis resultariam na maior oferta de emprego e no desenvolvimento econômico, não passa de um discurso fetichizado, que mascara o real interesse do mercado, “[...] que é ampliar suas bases de lucro através de sua fonte matricial: o trabalho. Assim é que se observam tendências atuais para mais intensificação do trabalho, configurando um contexto de verdadeira barbárie social” (Stampa, 2021, p. 71).

### 3.1.2

#### **Divisão homossexual e étnico-racial do trabalho e Serviço Social**

Elisabeth de Souza-Lobo (2021), teórica feminista que se dedicou com afinco na produção de conhecimento sobre as condições de trabalho enfrentadas pelas mulheres operárias brasileiras na década de 1970, afirma que a subordinação de gênero se manifesta na divisão sexual do trabalho, principalmente por meio das desigualdades salariais e da desqualificação das funções femininas.

Como exposto no subitem anterior, a condição de dependência dos países, gera subdesenvolvimento econômico, social, cultural e político, e uma superexploração da força de trabalho na América Latina. No caso da mulher, especialmente a mulher negra, o capitalismo dependente estrutura sua lógica via sistema de “exploração-dominação-opressão” (Costa, 2019).

No capitalismo, as economias dependentes necessitam produzir mais excedentes, pois se fundamentam na transferência de valores. Nesse processo de produção de mais excedentes, a força de trabalho de mulheres passa por um processo de exploração intenso e quando conjugamos as responsabilidades junto à reprodução da força de trabalho, temos um grupo de sujeitos que sustentam boa parte da lógica da dependência que se baseia em um sistema de exploração-dominação estruturado pelo racismo e o patriarcado que fundamenta uma realidade perpassada pela divisão sexual e racial do trabalho e o trabalho doméstico não pago e/ou mal pago e precarizado (Costa, 2019, p. 40-41).

Ao analisar o contexto brasileiro e latino-americano, Souza-Lobo (2021) observa a enorme disparidade salarial entre homens e mulheres. A autora apresenta que o salário médio feminino no ano de 1979 no Uruguai era

aproximadamente 55% inferior ao masculino. Já em São Paulo em 1978, essa discrepância se mostrava ainda mais acentuada, com os salários das mulheres sendo 60% inferiores aos dos homens em todos os setores da indústria.

Ainda que esse abismo salarial tenha se reduzido significativamente nas últimas décadas, a desigualdade ainda persiste. De acordo com as estimativas da OIT (2020), as mulheres ganham cerca de 17% menos do que os homens por hora trabalhada na América Latina e no Caribe.

A divisão sexual do trabalho é também uma construção social e histórica. Se é certo que o capitalismo utiliza uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de classe, de raça, de gênero e das práticas sociais. O capitalismo na América Latina não criou a subordinação das mulheres, mas certamente as relações de produção e reprodução social são aqui também sexuadas e assimétricas, marcadas por uma hierarquia que subordina as mulheres e seus trabalhos (Souza-Lobo, 2021, p. 175).

Embora sejam múltiplas as modalidades de subordinação das mulheres nas suas experiências de trabalho, o ponto comum é justamente a persistência da subordinação. Essa relação de subordinação é assimétrica entre homens e mulheres não são, porém, puro reflexo das relações econômicas, “mas se traduzem em representações e símbolos com que homens e mulheres enfrentam na sua vida cotidiana” (Souza-Lobo, 2021, p. 175). Ou seja, são relações assimétricas de trabalho, porque são relações assimétricas com a sociedade, relações de poder que se regem por meio de “leis e normas, tradições e hábitos” (Souza-Lobo, 2021, p. 176).

Para Saffioti (1987), o patriarcado, a família e o casamento estão diretamente imbricados na esfera da reprodução, sendo uma construção social, cultural e histórica. Nesse sentido, a autora observa que:

O patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico. Tanto a dona-de-casa, que deve trazer a residência segundo o gosto do marido, quanto a trabalhadora assalariada, que acumula duas jornadas de trabalho, são objetos da exploração do homem, no plano da família. Na qualidade de trabalhadora discriminada, obrigada a aceitar menores salários, a mulher é, no plano mais geral da sociedade, alvo da exploração do empresário capitalista (Saffioti, 1987, p. 50-51).

É fundamental destacar que além da disparidade de gênero entre homens e mulheres, há uma significativa divisão entre as próprias mulheres, considerando as relações de classe e raça. É o caso da divisão desigual do trabalho doméstico, que recai com muito mais peso sobre as mulheres, e se

apresenta como um obstáculo ainda maior para as negras e mais pobres. Especialmente quando são elas que realizam esse trabalho de maneira profissional em outros lares, como empregadas domésticas, categoria historicamente reconhecida como o segmento mais inferiorizado do mercado de trabalho (Biroli, 2018).

As mulheres negras continuam a ocupar os lugares subalternos, estão entre as maiores taxas de desemprego e permanecem por mais tempo desocupadas. Quando estão empregadas, lhes são reservadas as ocupações de menor qualidade, status e remuneração. De acordo com o Dieese, elas estão engajadas “em ocupações caracterizadas pela precariedade e enfrentando dificuldades para ascensão em suas carreiras profissionais” (Nascimento; Gonçalves, 2021, p. 282).

Não é possível vislumbrar qualquer reflexão sobre gênero sem considerar as relações étnico-raciais. Vale ressaltar que as mulheres negras historicamente não foram construídas como a figura da esposa e chefe do lar; pelo contrário, foram e continuam sendo excluídas e marginalizadas quando se trata de relacionamentos conjugais e da reprodução do padrão da família nuclear burguesa (mãe, pai, filhos). Também devemos lembrar que as mulheres negras sempre trabalharam, mas não com status de operárias e trabalhadoras formais. “Eram autônomas, vendedoras, informais, empregadas domésticas, passadeiras, lavadeiras, costureiras, e demais funções que, por vezes, por não estarem ligadas diretamente à esfera de produção, foram consideradas não trabalho” (Costa, 2019, p. 208).

Ao analisar as expressões da questão de gênero e étnico-racial no interior da categoria das assistentes sociais, podemos observar, de acordo com o relatório final da “Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais” (CFESS, 2022, grifo nosso)<sup>40</sup>, que *41.083 assistentes sociais ou 92,92%, se identificam com o gênero feminino*, enquanto 3.083 assistentes sociais, ou 6,97%, têm identificação com o sexo masculino. “Outras expressões de Gênero”<sup>41</sup> diferentes das anteriores, foi a resposta de 46 assistentes sociais participantes, correspondendo a 0,10%. Quanto a pertença étnico-racial, a

<sup>40</sup> A pesquisa sobre o Perfil de Assistentes Sociais no Brasil, organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2022), gestão Melhor ir à luta com raça e classe em defesa do Serviço Social (2020-2023), analisou a respostas de uma amostra de 44.212 profissionais, que correspondem a 25,04% de um universo de 176.524 assistentes sociais inscritas ativas nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

<sup>41</sup> “Há que se reconhecer que o formulário de questões não incorporou todas as designações que passaram a compor o universo da diversidade sexual, o que certamente limitou algumas respostas e pode ter contribuído para ampliar a incidência de respostas em “Outras expressões de gênero”. Estudos recentes, específicos sobre o perfil LGBTI+ no Brasil, vêm utilizando as seguintes designações. Para Identidade de Gênero: agênero, andrógino, gênero fluido, homem cis, homem trans, intersexual, mulher cis, mulher trans, não binário, queer/genderqueer, travesti, two-spirit. Para orientação sexual: assexual, bissexual, gay, heterossexual, lésbica, pansexual. Ver a pesquisa “Ensaio sobre o perfil da comunidade LGBTI+”. (CFESS, 2022, p. 23).

pesquisa aponta que *mais da metade das profissionais se reconhecem como de cor/raça preta/negra/parda, com 22.255 registros, o que representa 50,34% das participantes*. Enquanto 20.771, ou 46,98% das assistentes sociais se autodeclararam brancas, 819 (1,85%) amarelas, seguido de indígenas, com 140 profissionais (0,32%). Por fim, outra cor/raça sem identificação específica registrou 227 ocorrências, correspondendo a 0,51% das assistentes sociais participantes da pesquisa.

Assim, entendemos que o Serviço Social, enquanto trabalho inserido na divisão sociosexual e étnico-racial do trabalho, majoritariamente feminino e negro, que participa do processo de produção e reprodução das relações sociais, não está alheio aos processos de transformação e precarização no mundo do trabalho. Ao contrário, a profissão sofre direta e intensamente as investidas do capital, implicando em desafios na sua vida cotidiana e no seu trabalho profissional.

### 3.2

#### **Serviço Social inserido em processos de trabalho**

Processo de trabalho é considerado todo o procedimento de transformação de um objeto específico em um produto determinado, realizado por meio da atividade humana que utiliza meios e instrumentos de trabalho para sua execução (Marx, 2014).

Iamamoto (2011) afirma sobre a necessidade de relacionar a prática do Serviço Social com a categoria trabalho. Assim como Antunes (1999), a autora concorda que trabalho é o elemento constitutivo do ser social, já que este dispõe de centralidade na vida dos sujeitos, por meio dele os homens e mulheres satisfazem e criam necessidades, uma vez que agem conscientemente e se afirmam como ser social, se aprimorando, portanto, como seres humanos. “[...] O Serviço Social é considerado como uma especialização do trabalho e a atuação do assistente social uma manifestação de seu trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social” (Iamamoto, 2011, p. 27).

Nos anos 1980, além do aprofundamento sobre as políticas sociais e a aproximação junto aos movimentos e lutas sociais, as assistentes sociais passam a reconhecer a importância da análise das instituições e as relações de poder que ali se expressavam. Segundo Iamamoto (2011, p. 61), “[...] o esquema dominante de análise tinha no centro a ‘prática do Serviço Social’ e, no seu

entorno, a dinâmica institucional, as políticas sociais, os movimentos sociais como fatores relacionados ao exercício profissional”. A prática estava diretamente ligada à atividade da assistente social, assim, os demais elementos, ou seja, a política social e os movimentos e lutas sociais, eram postos de forma externa, como condicionantes dessa prática.

Segundo Iamamoto (2011), alguns elementos estão sempre presentes quando se pensa qualquer processo de trabalho:

*Qualquer processo de trabalho implica uma matéria-prima ou objeto sobre o qual incide a ação do sujeito, ou seja, o próprio trabalho que requer meios ou instrumentos para que possa ser efetivado. Em outros termos, todo processo de trabalho implica uma matéria-prima ou objeto sobre o qual incide a ação; meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade, ou seja, o trabalho direcionado a um fim que resulte em um produto. (Iamamoto, 2011, p. 62).*

Discutir processo de trabalho nem sempre foi uma tarefa fácil no interior da categoria profissional, uma vez que o tema prevê questões incômodas, difíceis de serem respondidas com precisão, como pensar o objeto de trabalho do Serviço Social; os meios de trabalho da assistente social; a própria atividade e/ou o trabalho do sujeito; e compreender qual seria o produto de trabalho da assistente social.

Apesar de sólida fundamentação teórica, como vamos expor adiante, a aceção de Serviço Social na categoria trabalho ainda não é absoluta na profissão. Para autores como Sergio Lessa (2012), o Serviço Social não é trabalho, pois não realiza intercâmbio orgânico com a natureza, não a transforma a fim de obter bens materiais necessários à reprodução social. O autor entende que diferente da práxis dos operários, a práxis da assistente social faz a mediação da ideologia junto a outros indivíduos, não havendo assim matéria prima, tampouco produto final.

O assistente social, portanto, não apenas não “trabalha” como o operário, como ainda é um “trabalhador” distinto do operário [...] suas práxis são muito distintas; atendem a funções sociais muito diferenciadas e, além disso, pertencem a distintas classes sociais [...] o assistente social pertence às “classes de transição” - cumpre, portanto, uma função social diversa, na reprodução da sociedade burguesa, da do proletariado. (Lessa, 2012, p.72).

Sob outra ótica, Iamamoto (2011) em sua obra “Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional”, que teve a primeira edição publicada em 1998 e se consolidou como uma das grandes referências para o Serviço Social brasileiro, discorre de maneira assertiva sobre cada elemento que relaciona a profissão nos processos de trabalho.



Primeiramente, quanto ao elemento “objeto de trabalho”, ao pensar o Serviço Social, Iamamoto afirma ser matéria-prima ou objeto do trabalho profissional a “questão social”<sup>42</sup>. Segundo Iamamoto (2011, p. 62): “É ela, em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional [...]”. Essa ação vai se dar junto aos diversos grupos, como a criança e adolescente, idoso, mulher, na luta pela terra, habitação entre outros. Dessa forma, o conhecimento da realidade, sobre o objeto que incide esse trabalho, se apresenta não apenas um mero pano de fundo, mas condição para o trabalho profissional.

Quanto aos instrumentos de trabalho da assistente social, Iamamoto (2011, p. 62), considera o “arsenal de técnicas” da profissão, que inclui: “entrevistas, reuniões, plantão, encaminhamento etc.”. Quanto aos meios de trabalho da assistente social, a autora amplia para além do conjunto de técnicas, considerando o “conhecimento como um meio de trabalho”, o que considera as bases teórico-metodológicas como essenciais para leitura da realidade e definição de rumos para atuação profissional, portanto, o conjunto de conhecimento adquirido pela assistente social ao longo da formação se caracteriza, como parte de seus meios de trabalho.

Ainda que regulamentado como uma profissão liberal o Serviço Social não se realiza como tal, uma vez que:

[...] o assistente social não detém todos os meios necessários para a efetivação de seu trabalho: financeiros, técnicos e humanos necessários ao exercício profissional autônomo. Depende de recursos previstos nos programas e projetos da instituição que o requisita e o contrata, por meio dos quais é exercido o trabalho especializado. Em outros termos, parte dos meios ou recursos materiais, financeiros e organizacionais necessários ao exercício desse trabalho são fornecidos pelas entidades empregadoras. *Portanto, a condição de trabalhador assalariado não só se enquadra o Assistente Social na relação de compra e venda da força de trabalho, mas molda a sua inserção socioinstitucional na sociedade* (Iamamoto, 2011, p. 63, grifo nosso).

Para a realização de seu trabalho, a assistente social dispõe de “relativa autonomia”, pois depende da organização da atividade do Estado, do setor privado e do terceiro setor para efetivação da sua ação profissional. Essa relação entre o trabalho profissional e espaço socio-ocupacional, atribui à profissão o estatuto de profissional assalariado. Sendo assim, a instituição empregadora não é um fator condicionante, tampouco um fator impeditivo, ao

<sup>42</sup> “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” (Iamamoto; Carvalho, 2013, p. 77).

contrário, ela é um fator determinante, pois como trabalhadora assalariada, a assistente social depende de uma relação de compra de sua força de trabalho especializada, por instituições que requisitam o trabalho profissional, em troca de salário (Iamamoto, 2011).

Quanto ao perfil social e histórico da assistente social, Iamamoto destaca:

Trata-se de uma profissão atravessada *por relações de gênero* enquanto tem uma composição social predominantemente *feminina*, o que afeta sua imagem na sociedade e as expectativas sociais vigentes diante da mesma. Este *recorte de gênero explica, em parte, os traços de subalternidade* que a profissão carrega [...]. Por outro lado, a recorrência a posturas e comportamentos messiânicos e voluntaristas tem a ver com *a forte marca da tradição católica oriunda das origens da profissão*. [...] O compromisso com valores humanistas, presente na cultura profissional, vem sendo, ao longo da sua história, depurado de um humanismo abstrato para um humanismo histórico-concreto, voltado a criação de condições para que o livre desenvolvimento de cada um seja condição para o livre desenvolvimento de todos. (Iamamoto, 2011, p. 64-65).

Por último, se questiona sobre o que a assistente social produz? Como o Serviço Social contribui no processo de produção do valor e da mais-valia e de sua distribuição social? Iamamoto (2011) afirma com veemência que o trabalho da assistente social interfere nas condições materiais e sociais da classe trabalhadora, uma vez que participa do processo de reprodução da força de trabalho, esta indispensável para geração de riqueza na sociedade capitalista. Por meio da mediação dos serviços sociais expressos nas políticas setoriais – saúde, educação, previdência social, habitação etc. – as assistentes sociais se apresentam como fundamentais, pois atuam no âmbito da sobrevivência social e material da classe trabalhadora.

Além do efeito material, no ato de viabilizar o acesso as políticas sociais, o Serviço Social também apresenta efeito não-material, cuja objetividade não é material, mas é social. Aqui estamos nos referindo quanto a interferência da assistente social no processo de reprodução ideológica, inserido no “mar de criação de consensos” (Iamamoto, 2011, p. 68), na construção de bases para construção de uma hegemonia social. Nesse caso, ao mesmo tempo que a profissional se mostra útil para inferir diretamente no comportamento produtivo da força de trabalho da classe trabalhadora, a assistente social é uma intelectual que pode contribuir para criação de formas um outro consenso. Desta forma, consenso não está apenas ligado a adesão ao que está posto, mas “é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra hegemonia no cenário da vida social” (Iamamoto, 2011, p. 69).

Ainda sobre o produto do trabalho desenvolvido pela assistente social, na esfera das empresas capitalistas, mesmo que não produza diretamente valor e mais-valia, este trabalho contribui para a produção de valores ou de riqueza social, por ser parte de um trabalhador coletivo, que no seu conjunto cria as condições necessárias para geração de riqueza na empresa pela qual é requisitada.

Tendo em vista a diversidade dos campos de atuação profissional, a análise das características e produtos produzidos pelo Serviço Social, também depende das características dos processos de trabalho que se inscreve. O que é importante ter claro, é que o trabalho da assistente social não se restringe a prática individual do sujeito, mas é “uma especialização do trabalho coletivo [...], participe do processo de produção e reprodução das relações sociais” (Iamamoto, 2011, p. 84), dentro da divisão sociosexual e étnico-racial do trabalho.

### 3.3

#### **Serviço Social e a precarização do trabalho: aportes sobre as condições de trabalho da assistente social**

Conforme exposto, no início deste capítulo, a reestruturação produtiva se desencadeia como resposta à crise estrutural do capital e acarreta profundas transformações para a “classe-que-vive-do-trabalho”. As metamorfoses no mundo do trabalho, segundo Iamamoto (2018), envolvem por um lado a privatização do Estado; o desmonte das políticas públicas; a flexibilização da legislação trabalhista, que fragiliza as formas de organização da classe trabalhadora e sua resistência; o aumento da carga tributária aos trabalhadores e trabalhadoras. Por outro lado, há o enxugamento da mão de obra, e o consequente aumento da intensidade e da jornada de trabalho; o estímulo à competição entre os trabalhadores e trabalhadoras, impactando na desmobilização sindical; o incremento de tecnologias poupadoras de mão de obra; a participação e consentimento dos trabalhadores e trabalhadoras às metas empresariais; tudo isso acompanhado de uma ampla regressão dos direitos, o que impacta diretamente na redução do padrão de vida da classe trabalhadora e o acirramento da “questão social”.

A radicalização da “questão social” e a ampliação de suas expressões, no entanto, não encontrarão respostas efetivas pela via Estatal, ao contrário, elas

tornam-se cada vez mais objeto de ações filantrópicas e de benemerência, transfere-se para as famílias e organizações sociais, o chamado terceiro setor, a responsabilidade de execução da política social. Paralelo a isso, se populariza a compra e venda de bens e serviços, como os seguros de saúde, a educação privada, os fundos de pensão etc., tornando as políticas públicas como fonte de lucros e domínio do mercado (Iamamoto, 2018).

O acirramento da “questão social” decorrente da reestruturação produtiva, somado ao receituário neoliberal, incide no Serviço Social, tanto pelos sujeitos usuários das políticas sociais, trabalhadoras e trabalhadores precarizados e empobrecidos com o qual o Serviço Social atua, como também a assistente social como parte do conjunto desta “classe-que-vive-do-trabalho” e os rebatimentos no seu mercado de trabalho.

Com as transformações no mundo do trabalho, segundo Raichelis (2019), percebe-se uma dinâmica contraditória no mercado de trabalho do Serviço Social nas últimas décadas: ao mesmo tempo que há a ampliação deste mercado de trabalho profissional, impulsionado pelo acirramento da “questão social” e o processo de descentralização e interiorização das políticas sociais, principalmente da política de assistência social, há também o aumento da precarização das condições que esse trabalho profissional se realiza.

Alves (2015, p. 195) ainda destaca, que as mudanças empreendidas na reestruturação produtiva, o caráter interventivo do Serviço Social leva a profissional a dar respostas imediatas às requisições que lhes são colocadas “restritas ao processo de percepção instrumental e superficial da realidade social, e reforça a ideia da teoria de resultados, que deve ser aplicada à realidade (tecnicismo)”.

A “Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais” (CFESS, 2022) nos revela dados importantes quanto a realidade das condições de trabalho da assistente social no cenário do mundo do trabalho contemporâneo.

Inicialmente, quanto aos vínculos contratuais, considerando os dados recolhidos pela pesquisa sobre a situação ocupacional da categoria profissional, constatou-se que a maioria das participantes declarou ter 1 vínculo contratual (71,56%), mas ainda há profissionais que possuem 2 vínculos (10,08%), e até mesmo entre 3 e 4 vínculos (0,63%). Importante destacar que em segundo lugar, 17,73% das profissionais responderam não possuir quaisquer vínculos de trabalho, o que inclui subcontratações ou mesmo situação de ausência de emprego e renda.

A pesquisa revela que 59,8% das assistentes sociais estão empregadas no setor público, sendo maioria na esfera municipal (43,58%), seguida da estadual (11,01%) e por fim a federal (5,20%). Como destacamos, a prevalência de vínculo contratual municipal se dá pelo processo de descentralização e interiorização das políticas sociais, especialmente da política de assistência social nas últimas duas décadas.

Importante pontuar, que a reestruturação produtiva não aparece exclusiva à esfera privada, das empresas capitalistas, ao contrário, seus efeitos serão sentidos de maneira profunda também na esfera pública Estatal, com impacto direto no campo das políticas sociais e no trabalho da assistente social.

Sobre as formas de ingresso aos postos de trabalho, apenas pouco mais da metade das assistentes sociais (52,7%), ingressaram por meio de modalidades públicas. “[...] tudo indica que esse quadro tende a se alterar a menor, pois como é sabido, está em curso um movimento de desconstrução de tudo que é público, incluindo servidores” (CFESS, 2022, p. 98). Paralelo a isso, esse contingente de vagas não ocupadas no setor público, sobrecarrega assistentes sociais tantos na esfera municipal, estadual como federal, que se veem cada vez mais sob pressão diante de uma demanda crescente de trabalho, acarretando inevitavelmente na redução da qualidade do serviço prestado à população e muitas vezes no adoecimento de profissionais.

A pesquisa destaca que 19% das assistentes sociais ingressaram no sistema público por uma via distinta do concurso público, com “critérios não transparentes e pouco republicanos” (CFESS, 2022, p. 101), sendo 8,07% por indicação, 6,93% convite, e 4,00% cargos comissionados. O que expressa segundo a pesquisa, a dinâmica sociopolítica e a incidência das relações patrimonialistas e clientelistas<sup>43</sup> no trato da “coisa pública”.

Ainda que a maioria das trabalhadoras participantes da pesquisa seja do setor público estatal, os dados revelam que apenas 34,57% são estatutárias/as, sendo quase 24,26% celetistas. É possível perceber a tendência nacional, onde cada vez mais servidores públicos estatutários são substituídos com contratos regidos pela legislação do trabalho do setor privado, ou seja, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), principalmente no setor público municipal. Reflexo direto da flexibilização dos vínculos contratuais, impulsionadas pela

---

<sup>43</sup> “No caso brasileiro, as políticas sociais, particularmente pós-[19]64, tem-se caracterizado pela subordinação a interesses econômicos e políticos. A matriz conservadora e oligárquica, e sua forma de relações sociais atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, emoldura politicamente a história econômica e social do país, penetrando também na política social brasileira” (Yazbek, 2018, p. 62).

contrarreforma trabalhista de 2017, e pela Emenda Constitucional (EC) 95 de 2016 (CFESS, 2022).

A pesquisa do CFESS (2022) observou um alto índice de trabalhadoras com contratos temporários no âmbito municipal (23,6%), o que reforça sobre o processo de flexibilização e precarização das relações de trabalho do conjunto da classe trabalhadora, processo esse que assistentes sociais estão incluídas, mesmo na esfera pública estatal, como já afirmamos anteriormente.

Essa presença significativa, e tudo indica em crescimento, de contratos temporários, foi favorecida pela nova lei da terceirização de atividades meio e atividades fim aprovada em 2017, assim como pelas contrarreformas trabalhista e previdenciária. Aliás, as pesquisas sobre mercado de trabalho constataam que o que mais cresce no mercado de trabalho é a informalidade, o trabalho intermitente, o trabalho por tempo determinado, conforme série histórica das PNAD/IBGE da última década (CFESS, 2022, p. 109).

A pesquisa chama atenção para uma parcela presente da categoria atuando como prestadora de serviço (4,43%). Com o recolhimento do Estado e a transferências da execução das políticas públicas e os serviços sociais para a esfera privada, no mercado de trabalho profissional amplia-se as estratégias da subcontratação, terceirização e precarização laboral das assistentes sociais. Se torna crescente a requisição de serviços individuais das assistentes sociais (“pejotização”) por empresas, assessorias e organizações não governamentais para prestação de serviços públicos. “Trata-se de transformações contemporâneas que moldam e redefinem competências e atribuições profissionais em função dos modelos e formatos que assumem programas e serviços sociais” (Raichelis, 2019, p. 73).

No que se refere a jornada de trabalho da assistente social, 44,37% possuem uma jornada semanal entre 25 e 30 horas semanais, seguido pela jornada de 31 a 40 horas (21,60%), e jornadas superiores a 40 horas correspondem a um percentual menor, mas ainda considerável de 9,55%. Os dados nos alertam que mesmo com a promulgação da Lei n. 12.317/2010, que dispõem sobre a jornada de trabalho de até 30 horas semanais de assistentes sociais, ainda se persistem jornadas superiores, indicando o contexto de flexibilização e precarização das relações de trabalho e os desafios apontados a categoria para consolidação desse direito historicamente conquistado.

Por fim, quanto à questão salarial e os rendimentos brutos das assistentes sociais, considerando todos os vínculos de trabalho, a maioria (24,52%) das participantes responderam ter rendimentos entre 2 e 3 mil reais, seguida daquelas que afirmam ter rendimentos entre 1 e 2 mil reais (18,05%). Apenas

12,20% recebem entre 3 e 4 mil reais, 8,63% que recebem entre 4 e 5 mil reais, 5 mil reais são a realidade de apenas 16,14% e as que recebem acima mais de 10 mil reais somam inexpressivos 2%. E acima de 15 mil reais, menos de 1% de assistentes sociais (0,44%).

Aqui fazemos um destaque: mais da metade das assistentes sociais afirmam ter o salário bruto de 1 a 4 mil reais, isso expressa “a intensa precarização dessa força de trabalho” (CFESS, 2022, p. 117-118), principalmente se considerarmos que se trata de uma profissão de nível superior, que exige qualificação técnica e educação permanente.

O recorte do relatório da pesquisa apresentado confirma o cenário de precarização do trabalho vivido por assistentes sociais nos mais diversos campos de atuação. Como afirma Raichelis (2019), essas profissionais são impactadas diretamente pelos efeitos da reestruturação produtiva: a instabilidade do emprego, precárias e flexíveis formas de contratação, redução e até mesmo ausência de benefícios e direitos trabalhistas, acompanhados pela intensificação do trabalho e das formas de controle, baixos salários, pressão por resultados imediatos, produtividade e cumprimento de metas, além da falta de perspectiva e de horizonte profissional.

De acordo com Yolanda Guerra (1999), para além das definições operacionais (o que fazemos e como fazemos) presentes no cotidiano imediato, é fundamental que a assistente social possa compreender o propósito mais amplo (‘para que’) das suas ações: para quem, onde e quando agir, bem como analisar as consequências que essas ações produzem em um nível mais profundo, ou seja, no âmbito mediato.

Ainda neste nível – do mediato – entendemos que as requisições dos profissionais vislumbram *uma modalidade de razão* que permita atuar com as dificuldades, limitações, e constrangimentos colocados pelas situações objetivas sob as quais a intervenção profissional se realiza; que possibilite operar com os dados coletados na intervenção profissional, transformá-los em conhecimento sobre a população atendida e revertê-los em conteúdo dos projetos sem que, contudo, o profissional tenha que capitular diante do pensamento conversador e reformista (Guerra, 1999, p. 30).

Outro ponto, que merece ser destacado, é a forma como o contínuo processo de precarização do trabalho afeta diretamente a saúde da “classe-que-vive-do-trabalho”. De acordo com Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 232), a precarização do trabalho é um processo multidimensional que impacta a vida dentro e fora do trabalho, incidindo de maneira marcante na saúde física e mental das trabalhadoras e trabalhadores. Para as autoras: “Trata-se da fragilização – orgânica, existencial e identitária – dos indivíduos pela

organização do trabalho com intensificação da multiexposição” (Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010, p. 232). Faermann e Mello (2016, p. 101) identificaram em seus estudos a presença do sofrimento e adoecimento no cotidiano profissional das assistentes sociais. Segundo as autoras:

Nos depoimentos das assistentes sociais apuraram-se vários indicativos que remetem ao sofrimento e ao adoecimento, resultantes de suas condições de trabalho, tais como: ansiedade, aumento de peso, desmotivação, sintomas da síndrome de burnout, angústia, esgotamento, estafa, conflitos pessoais e familiares, estresse, frustrações, sensação de incapacidade, esgotamento mental, infelicidade, gastrite, crises de enxaqueca e diabetes.

O contexto de crise do capitalismo contemporâneo e reestruturação produtiva, complexifica a relação capital-trabalho e gera processos contínuos de precarização para a “classe-que-vive-do-trabalho”. O Serviço Social não está alheio a esse processo, como confirma a Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais (CFESS, 2022), assistentes sociais sofrem diretamente os efeitos das transformações no mundo do trabalho: aumento do desemprego (maior do que a média nacional), fragilidade nos vínculos empregatícios, enfraquecimento dos concursos públicos, intensificação das contratações temporárias, predominância dos baixíssimos salários, bem como sofrimento e adoecimento físico e mental.

### 3.3.1

#### **O acirramento da precarização das condições de trabalho da assistente social e a importância da educação permanente**

Diante de um contexto de precarização do trabalho, urge problematizar as transformações na organização e natureza das relações de trabalho das assistentes sociais, especialmente após a declaração da pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Esse período é marcado pela radicalização dos processos de reestruturação produtiva, o agravamento da “questão social”, o fenômeno da “uberização” do trabalho, o avanço da extrema-direita e do conservadorismo, bem como por contínuos ataques às políticas sociais e aos direitos da “classe-que-vive-do-trabalho”. É importante destacar que antes da crise sanitária, as trabalhadoras e trabalhadores já enfrentavam formas intensas de exploração e precarização do trabalho.



Qual o cenário que tínhamos? Um cenário de contrarreformas neoliberais, onde a Emenda Constitucional n. 95/2016 – conhecida como a PEC do fim do mundo ou a PEC do teto de gastos – fragilizou o já precário funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS), do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), da Previdência Social, ou seja, exatamente as políticas que compõem o Sistema de Seguridade Social que, neste momento de pandemia da Covid-19, estão sendo demandadas para ações emergenciais e preventivas (Lole, 2021, p. 88-89).

Não há dúvidas, porém, que a pandemia da Covid-19 catalisou e escancarou as desigualdades sociais do nosso país, incidindo de maneira ainda mais perversas em grupos específicos. Retomamos aqui, a questão das desigualdades de gênero e étnico-raciais, que como já dito, se manifesta na desigual divisão sociosexual e étnico-racial do trabalho, atingindo sobretudo as mulheres pretas e pobres. É justamente esse grupo, como revelado na pesquisa do CFESS (2022), que constitui a maioria da categoria profissional e a maior parte das usuárias das políticas sociais, e que diariamente enfrenta um sistema de “exploração, dominação e opressão”.

No contexto da pandemia esse sistema de “exploração-dominação-opressão” persistiu e se aprofundou. As mulheres, especialmente as pretas e pobres, que sempre foram responsáveis pela tarefa do cuidado, seja da casa, dos filhos, dos idosos etc., e diante da frágil presença do Estado durante a crise sanitária, esse cuidado se mostrou ainda mais imprescindível, consequentemente acarretando o agravamento da sobrecarga física e emocional das mulheres (Lole; Nunes, 2021).

Amaral e Botão (2021, p. 108) afirmam que as assistentes sociais já enfrentavam condições precárias de trabalho, “conjugadas à solicitação de atividades incompatíveis às competências e atribuições privativas, previstas na Lei nº 8.662/1993 [que regulamenta a profissão], por parte das instituições e dos gestores”. No entanto, diante do cenário pandêmico e as demandas urgentes e de emergência, essas solicitações indevidas se manifestam de maneira ainda mais intensificada, associadas as “velhas práticas assistencialistas”.

Durante a pandemia, observou-se uma aceleração do processo contínuo de flexibilização do trabalho, impulsionado pela introdução das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Esse fenômeno também afetou o campo de atuação das assistentes sociais, resultando na implementação repentina do trabalho remoto ou teletrabalho nos mais variados espaços socio-ocupacionais.

Dentre as diversas notas e orientações publicadas pelo Conjunto CFESS/CRESS para orientar o trabalho das assistentes sociais em tempos de Covid-19, destacamos a nota “Teletrabalho e teleperícia: orientações para

assistentes sociais”, publicada em julho de 2020. Embora a nota não vede o teletrabalho ou trabalho remoto, o Conjunto CFESS/CRESS problematiza:

O teletrabalho ou trabalho remoto se insere como um dos experimentos para intensificar a exploração do trabalho e dificultar a organização política da classe trabalhadora. Tal cenário tem indicado que pensar em respostas pautadas somente na aposta de que este contexto está próximo de chegar ao fim pode não ser suficiente. Precisamos pensar em saídas e proposições consistentes, que respondam às demandas de médio e longo prazo (CFESS, 2020, p. 02).

O Conjunto CFESS/CRESS chama a atenção quanto as condições de trabalho e os custos gerados às trabalhadoras para execução do trabalho remoto, que podem envolver “[...] uso e aquisição de equipamentos, material de informática, conserto de equipamentos, rede de internet, material de consumo, energia e infraestrutura, entre outros” (CFESS, 2020, p. 05). Quanto as condições de trabalho, o conjunto também destaca as particularidades do trabalho feminino e o aprofundamento da desigual divisão sociosexual e étnico-racial do trabalho. Outro aspecto mencionado na nota do CFESS (2020), refere-se ao impacto do teletrabalho ou trabalho remoto na qualidade do serviço prestado à população, os limites de acesso dos usuários e usuárias, a dificuldades de apreensão da realidade do território e na manutenção do sigilo profissional. Uma importante dimensão a ser considerada, “[...] é que o teletrabalho pode fragilizar a classe trabalhadora, dificultando os processos organizativos para reivindicação de direitos e enfrentamento dessa precarização” (CFESS, 2020, p. 05).

Para fazer frente a esses processos contínuos de precarização, agravados após a crise sanitária da Covid-19, é preciso que assistentes sociais se reconheçam e endossem a luta coletiva, no conjunto dos movimentos sociais da classe trabalhadora, na perspectiva de defesa dos direitos sociais e trabalhistas, direitos estes, duramente atacados nos últimos anos. É na luta e na unidade que se consolidam as bases de uma perspectiva crítica e totalizante dos processos de trabalho em que se insere a assistente social. Nesse sentido, é fundamental que as assistentes sociais orientem sua atuação segundo os princípios ético-políticos da profissão, isso requer relacionar a dimensão interventiva com a dimensão investigativa do Serviço Social, condição para o desvendamento da realidade social a partir de uma leitura histórico-crítica em que se reproduz o cotidiano.

Como vimos no capítulo anterior, os processos formativos, não se limitam àqueles vivenciados na formação profissional acadêmica, tampouco nos cursos

de capacitação técnica e especializações escolarizadas, vinculados a manutenção do capital. Não é possível vislumbrar a real efetivação do Projeto Ético Político do Serviço Social, sem refletir sobre o processo educativo das assistentes sociais. Aqui destacamos em especial, a educação permanente, nosso objeto de estudo nesta dissertação, como estratégia de formação profissional e enfrentamento ao avanço do conservadorismo, em vista da real efetivação do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

## 4

### **Serviço Social e Educação Permanente: estratégias de (re)afirmação do Projeto Ético-Político profissional**

O capítulo final desta dissertação se organiza em quatro partes, tendo como objetivo central a reflexão sobre a trajetória do Serviço Social brasileiro e a construção do projeto ético-político da profissão, bem como as estratégias de (re)afirmação desse projeto por meio da educação permanente, em particular, a proposta pelo Conjunto CFESS/CRESS através da Política de Educação Permanente publicada no ano de 2012.

No primeiro item, apresentaremos um breve histórico sobre o Serviço Social, abordando sua ruptura com o conservadorismo e a construção do projeto ético-político hegemônico. No segundo item, exploraremos a relação histórica e indissociável do Serviço Social brasileiro com a Educação Popular. O terceiro item se concentrará na reflexão sobre a educação permanente, apresentando seu histórico, esclarecendo o conceito e discutindo sua relação com a educação popular. Por fim, no quarto item, realizaremos uma análise da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS (2012), detalhando suas diretrizes, objetivos e estratégias, refletindo sua articulação com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nesse contexto, ainda no último item abordaremos a proposta de descentralização e interiorização do Conjunto CFESS/CRESS por meio dos núcleos descentralizados.

#### 4.1

#### **Serviço Social, ruptura com o conservadorismo e projeto ético-político hegemônico**

O Serviço Social como profissão não surge a partir do acaso ou de um projeto sócio-político particular, mas sim a partir do projeto conservador burguês na era dos monopólios. Segundo Netto (2001), a emergência de sua profissionalização se dá como uma das variáveis da ordem monopólica, através da requisição de agentes técnicos pelo Estado burguês, para enfrentamento da “questão social” e execução de políticas sociais setoriais. Desta forma, a assistente social terá sua intervenção pautada na combinação da “dimensão prático-empírica e simbólica”:

De uma parte, a natureza interventiva que é própria do Serviço Social se revela na escala em que a implantação de políticas sociais implica a alteração prático-imediata de situações determinante; de outra, é componente desta intervenção uma representação ideal que tanto orienta a ação alteradora quanto a situação em causa (Netto, 2001, p. 73).

Assim como Netto (2001), Iamamoto e Carvalho (2006), aprofundam a discussão sobre o Serviço Social para além de si mesmo, reconhecendo o significado social da profissão nos limites do modo de produção capitalista e nos interesses antagônicos das classes sociais. Segundo os autores, o trabalho profissional está inserido no interior da relação entre as classes e vai expressar seu caráter contraditório, onde ao mesmo tempo que atende as demandas imediatas da classe trabalhadora via política social, contribui com a dominação capitalista.

Conforme exposto, a profissionalização do Serviço Social está diretamente articulada à relação entre as classes sociais e a ação regulatória do Estado, que atua nos conflitos e contradições de forma ainda mais acentuada na era dos monopólios. Desta forma, em meio ao aprofundamento do capitalismo monopolista e intensa agitação política, econômica e social no Brasil durante a Era Vargas<sup>44</sup> (1930-1945), são fundadas sob a égide da Igreja Católica – que buscava recuperar sua hegemonia na sociedade – as primeiras escolas de Serviço Social, sendo a primeira na cidade de São Paulo em 1936 e a segunda no Rio de Janeiro em 1937. Seguidas pela escola de Serviço Social de Pernambuco em 1940 e as escolas do Paraná e Rio Grande do Sul em 1945 (Raichelis, 2019).<sup>45</sup>

Com sua intervenção intimamente ligada as concepções ideopolíticas da classe dominante, a profissão será orientada inicialmente por uma prática “de cunho humanista conservador contrário aos ideários liberal e marxista na busca de superação da hegemonia do pensamento social da Igreja em face da ‘questão social’” (Yazbek, 2009, p. 131).

Durante as décadas de 1940 e 1950, o Serviço Social brasileiro vive a expansão do seu mercado de trabalho, principalmente a partir da criação da

---

<sup>44</sup> Período da história do Brasil compreendido entre 1930 e 1945, sob liderança de Getúlio Vargas, que governou o país de forma ininterrupta por 15 anos. Esse período engloba 3 fases distintas: o Governo Provisório, o Governo Constitucional e o Estado Novo. Foi durante o Estado Novo (1937-1945), fase ditatorial da Era Vargas, que a maioria das primeiras escolas de Serviço Social são fundadas. Esse período também se caracterizou pelo fortalecimento das políticas de caráter trabalhista e nacional desenvolvimentista, marcada pelo forte investimento no setor industrial e ampliação de seu proletariado.

<sup>45</sup> Cabe destacar que neste mesmo período temos a criação de escolas vinculadas ao Estado. Para maiores informações ver: Pinheiro (1985) e Lole (2014).

Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), primeira instituição assistencial brasileira criada em 1942 em função da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o Sistema S<sup>46</sup>, serviço assistencial da burguesia industrial e comercial destinado às famílias operárias, que se consolida ao longo da década de 1940. O fim da Segunda Guerra Mundial e a expansão da economia capitalista de base keynesiano-fordista também resultaram na expansão desse campo de intervenção profissional, uma vez que esse período contou com significativa ampliação das políticas sociais como forma de enfrentamento ao subconsumo (Raichelis, 2019).

Segundo Raichelis (2019), apesar de legalmente reconhecido como profissional liberal, as assistentes sociais são trabalhadoras assalariadas. Essa condição contraditória do seu trabalho junto a instituição empregadora incide na relativa autonomia desta profissional, mas não a impede de se organizar enquanto categoria em vista de materializar um projeto coletivo contra-hegemônico.

A crise do Serviço Social “tradicional” deflagrada nos anos 1960 não foi restrita ao Brasil, mas sim um fenômeno internacional. Alguns “núcleos problemáticos” (Netto, 2017, p. 232) que rebatem no Serviço Social, podem responder pelos motivos do esgotamento das formas até então consolidadas no contexto internacional. O pano de fundo desse processo está o exaurimento de um padrão de desenvolvimento capitalista:

O tensionamento das estruturas sociais do mundo capitalista, quer nas suas áreas centrais, quer nas periféricas, ganhou uma nova dinâmica; num contexto de desanuiamento das relações internacionais (superados já os tempos da Guerra Fria), gestou-se um quadro favorável para a mobilização das classes sociais subalternas em defesa dos seus interesses imediatos. Registram-se então amplos movimentos para direcionar as cargas da desaceleração do crescimento econômico, mediante as lutas de segmentos trabalhadores e as táticas de

---

<sup>46</sup> O “Sistema S” faz parte de um grupo que compreende um conjunto de entidades, chamado Serviço Social Autônomo (SAA). O Serviço Social Autônomo (SSA) é uma instituição do direito administrativo brasileiro que surgiu na década de 1940, alinhado com a visão corporativa do estado novo. Nesse contexto, as corporações profissionais foram autorizadas pelo governo a criar entidades civis sem fins lucrativos para desempenhar funções delegadas pelo Estado, especialmente nas áreas de formação e aperfeiçoamento profissional, além de contribuir para o bem-estar social dos trabalhadores das categorias que representam. Essas entidades são financiadas por contribuições compulsórias dos empregados sobre a folha de salários. O Sistema S é composto por diversas entidades, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI) vinculados à Confederação Nacional da Indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC) vinculados à Confederação Nacional do Comércio, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) vinculado à Confederação de Agricultura e Pecuária do Brasil, o Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) vinculados à Confederação Nacional do Transporte, e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), que faz parte do Sistema Cooperativista Nacional.

reordenação dos recursos das políticas sociais dos Estados burgueses (Netto, 2017, p. 233).

Esse cenário se apresentou favorável para a contestação de práticas profissionais, como é o caso do Serviço Social “tradicional”. Segundo Netto (2017, p. 235), a efervescência interna na profissão se deu por 3 (três) motivos, que afetam diretamente a reprodução da categorial profissional como tal: em primeiro está a “revisão crítica que se processa na fronteira das Ciências Sociais”; em segundo, o “deslocamento sociopolítico de outras instituições cujas vinculações com o Serviço Social são notórias: as igrejas – a Católica, em especial, e algumas confissões protestantes”; e por fim, mas não menos importante, está a emergência do movimento estudantil e o protagonismo discente da “rebelião juvenil”. Diante desses condutos e sujeitos principais, se iniciou um processo de profunda inflexão que resultou na erosão da legitimidade do Serviço Social “tradicional”.

Desta forma, tal processo de erosão determina, a partir de 1965 na América Latina, o chamado “Movimento de Reconceituação” do Serviço Social, que vai se apresentar intimamente vinculado ao contexto sociopolítico latino-americano da década de 1960, que tinha como questão central refletir “[...] a funcionalidade profissional na superação do subdesenvolvimento” (Netto, 2017, p. 237).

Algumas questões se fizeram presentes no movimento latino-americano de reconceituação da profissão, tais como a busca por compreender o papel das assistentes sociais perante as manifestações da “questão social”; as adequações dos procedimentos profissionais de acordo com as realidades locais; o questionamento quanto à eficácia das ações profissionais, bem como a eficiência e legitimidade das suas representações, e a aproximação a novos atores que emergiam na cena política, ligados principalmente às classes subalternas (Netto, 2017).

[...] tudo isso sob o peso do colapso dos pactos políticos que vinham do pós-guerra, do surgimento de novos protagonistas sociopolíticos, da revolução cubana, do incipiente reformismo gênero Aliança para o Progresso –, ao mover-se assim, os assistentes sociais latino-americanos, através de seus segmentos de vanguarda, estavam minando as bases tradicionais da sua profissão (Netto, 2017, p. 238-239).

Dentro do contexto do Movimento de Reconceituação, destacamos de acordo com Leila Lima Santos (1999), o surgimento do Programa da Capacitação Contínua do Centro Latino Americano de Trabalho Social (CELATS)

em 1974 na Bolívia. Segundo a autora, o Programa de Capacitação Contínua surgiu abrangendo os principais elementos teóricos da Reconceituação, dentro de um “[...] quadro de ruptura ideológica, teórica e metodológica” (Santos, 1999, p. 152), e encontra na universidade, entre professoras e estudantes, o terreno fértil para o seu cultivo.

A Reconceituação se articula e se fortalece no interior dos centros de formação: reestruturam-se os currículos, e se abrem novos campos de prática; os estudantes e os professores são os seus principais propulsores. Os resultados e os avanços alcançados na universidade deveriam se estender para as instituições e para os campos de exercício profissional. Procuram-se processos que garantam a “extensão” da Reconceituação aos profissionais que estão em atuação. São estes os elementos imediatos que deram origem ao Programa de Capacitação Contínua, em 1974, quando um grupo de assistentes sociais se reuniu para organizar um programa encaminhado para a redefinição da prática de campo (Santos, 1999, p. 153).

A autora aponta algumas contradições do Programa de Capacitação Contínua, incluindo o esvaziamento do contexto socio-histórico que impulsionou a Reconceituação e a falha por não considerar as especificidades de cada país, “[...] como se fosse possível implementar um programa de capacitação profissional generalizada, para toda a América Latina” (Santos, 1999, p. 154). Além disso, a autora considera que “[...] ao pretender desenvolver as proposições básicas da Reconceituação, a Capacitação Contínua incorpora, acriticamente e acomodadamente, seus erros e desvios” (Santos, 1999, p. 154). Sem negar os desafios e contradições apontados pela autora, que considera a necessidade de amadurecimento do programa, é importante reconhecer, no bojo do Movimento de Reconceituação, o esforço da CELATS e de um conjunto de assistentes sociais, já no início da década de 1970 para o desenvolvimento de um Programa de Capacitação Contínua, voltada à “[...] redefinição da prática de campo” (Santos, 1999, p. 153) das assistentes sociais latino-americanas.

Inicialmente unido em torno de um projeto comum, o movimento de reconceituação, que teve início em 1965, logo viu sua “grande união” desfazer-se. Isso ocorreu por dois motivos principais. O primeiro foi o impacto das mudanças sociais que ocorreram em grande parte do continente devido ao avanço da perspectiva burguesa da “modernização” por meio de regimes ditatoriais, começando no Brasil e depois se espalhando por todo o Cone Sul. Estes regimes vão se impor e derrotar as alternativas democráticas e revolucionárias em curso. O segundo motivo foi a distinção das posições e projeções da própria composição daquela “grande união”, que se dividiam entre aqueles que buscavam a modernização, ou seja, a atualização do Serviço



Social, enquanto outros investiam na ruptura com o passado profissional. Nesses dois polos estavam concepções de sociedade, de teoria e de profissões diferentes, que contavam com renovadores de um perfil bastante heterogêneo, e acabou resultando em um processo de renovação longe da ilusão de unidade presente na sua emergência (Netto, 2017).

Segundo Netto (2017) o que é importante destacar, no bojo do Movimento de Reconceituação na América Latina, é a aproximação com o pensamento de raiz marxiana, antes estranho ao universo profissional das assistentes sociais, bem como, a criação de uma nova relação das profissionais no contexto continental. Não que a relação fosse antes inexistente, mas agora essa unidade se constrói autonomamente, “e sem as tutelas imperiais” (Netto, 2017, p. 241).

O pensamento social latino-americano busca reconciliar-se com sua própria história, questionando as teorias exógenas e subordinando sua validação à capacidade que apresentem de explicar e iluminar os caminhos particulares trilhados pelo desenvolvimento na América Latina em suas relações com os centros avançados do capitalismo (Iamamoto, 2011, p. 206-207).

Alinhada aos debates que ocorriam no continente latino-americano, no qual desempenhou inclusive um papel de referência, destaca-se a experiência da Escola de Serviço Social da então Universidade Católica de Minas Gerais no campo da prática e da formação profissional, que culminou na elaboração do “Método Belo Horizonte”. O método, conhecido também como “Método BH” foi uma importante experiência realizada pela equipe de professoras da Universidade Católica de Belo Horizonte entre os anos de 1972 e 1975.

O “método” que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa das práticas próprias do tradicionalismo; envolvendo todos estes passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro projeto profissional, abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive do conjunto de suportes acadêmicos para a formação dos quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social (Netto, 2017, p. 399).

No entanto, o marco para a inflexão do “Método BH” haveria de emergir apenas uma década mais tarde, como vamos expor mais adiante. Até meados da década de 1970, o debate no Brasil diferencia-se radicalmente da temática que era desenvolvida no movimento de reconceituação de maior parte dos países da América Latina.

Diante do clima repressivo do período ditatorial, segundo Iamamoto (2011, p. 215-216), as construções teóricas do Serviço Social no Brasil são tomadas do “estrutural-funcionalismo e do discurso do positivismo”, onde a atenção das

assistentes sociais estava concentrada no “aperfeiçoamento do instrumental técnico-operativo, [...] nos marcos de uma crescente burocratização das atividades”. A compreensão sobre as expressões da “questão social” no interior da profissão, se caracterizava por “dificuldades objetivas do indivíduo para adaptação social”.

Segundo Netto (2017, p. 246), o primeiro momento do processo de renovação brasileiro é marcado por uma perspectiva “modernizadora”, que direciona a adequar o Serviço Social “enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-1964”. Esta perspectiva de desenvolvimento profissional, encontra o auge da sua formulação na segunda metade da década 1960, e seus grandes momentos são os textos apresentados nos seminários de Araxá e Teresópolis<sup>47</sup>. Nas palavras de Netto (2017, p. 246): “[...] o núcleo central desta perspectiva é a tematização do Serviço Social como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento”.

No que tange a perspectiva modernizadora ressaltamos que ela estava intimamente vinculada à ordem sociopolítica estabelecida a partir do golpe militar de 1964, “com a abertura de espaços socioprofissionais nas instituições e organizações estatais e paraestatais, submetidas à racionalidade burocrática das reformas promovidas pelo Estado ditatorial” (Netto, 2017, p. 247).

No segundo momento da renovação encontra-se a perspectiva de “reatualização do conservadorismo”:

Trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, nos domínios da (auto)representação e da prática, e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando, simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana (Netto, 2017, p. 250).

De forma geral, a “reatualização do conservadorismo” é uma perspectiva com inspiração fenomenológica, que buscava reatualizar o passado “com um consciente esforço para fundá-lo em matrizes intelectuais mais sofisticadas”

<sup>47</sup> “[...] Seminários de ‘Teorização do Serviço Social’, promovidos pela CBCISS [Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social] com o apoio de órgãos governamentais e patronais, em Araxá (1967) e Teresópolis (1970), que tiveram ampla repercussão nacional e internacional entre os Assistentes Sociais. Os resultados desses eventos estão no ‘Documento de Araxá’. Revista Debates Sociais, Rio de Janeiro, CBCISS, n. 4, ano III, maio 1967; e no ‘Documento de Teresópolis – Metodologia do Serviço Social’. Revista Debates Sociais, suplemento n. 4, 5. ed. Rio de Janeiro, CBCISS, set. 1978” (Iamamoto, 2022, p. 56).

(Netto, 2017, p. 250). Tinha como polo difusor instituições universitárias do Rio de Janeiro e São Paulo.

O reencontro com a herança da reconceituação latino-americana vai acontecer tardiamente no Brasil, em meio à crise da ditadura, “[...] quando o próprio revigoramento da sociedade civil faz com que se rompam as amarras do silêncio e do alheamento político forçado a que foi submetida a maioria da população no cenário ditatorial” (Iamamoto, 2011, p. 215). Nesse período, o Serviço Social vivia um descompasso: ao mesmo tempo que possuía condições materiais prático-profissionais e condições acadêmicas para dar o salto necessário no sentido de responder ao avanço das lutas pelos direitos sociais e pela ampliação da cidadania, por outro lado, a profissão ainda necessitava de massa crítica acumulada para embasar sua renovação naqueles rumos. “Este descompasso fez com que se produzisse um reencontro do Serviço Social brasileiro com as inquietudes profissionais e políticas do movimento de reconceituação” (Iamamoto, 2011, p. 217-218).

De acordo com Iamamoto (2022), a ruptura com a herança conservadora, não se reduz a um movimento “interno” da profissão, mas se apresenta como uma busca, por alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional da assistente social, que, compreendendo as contradições sociais presentes nas condições do trabalho profissional, busca se colocar a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Ou seja, esse processo faz parte de um movimento social mais amplo, “determinado pelo confronto e a correlação de forças entre as classes fundamentais da sociedade, o que não exclui a responsabilidade da categoria pelo rumo dado às suas atividades e pela forma de conduzi-las” (Iamamoto, 2022, p. 44).

A perspectiva de “intenção de ruptura” é tratada por Netto (2017), como a terceira direção identificada no processo de renovação do Serviço Social brasileiro, “ao contrário das anteriores, esta possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho ‘tradicional’ e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos” (Netto, 2017, p. 252). O autor destaca nessa perspectiva sua “intenção de ruptura” com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), e seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador).

A “intenção de ruptura” que teve sua emergência inicial, como já apontamos, na primeira metade da década de 1970, com o “Método Belo Horizonte”, vai se adensar à medida que avança a crise da ditadura e a aproximação ao

pensamento marxista. E vai se fortalecer durante o processo de transição democrática.

Na primeira metade dos anos 1980, é esta perspectiva que dá o tom da polêmica profissional e fixa as características da retórica politizada (com nítidas tendências à partidarização) de vanguardas profissionais de maior incidência na categoria, permeando o que há de mais ressonante na relação entre esta e a sociedade – e de forma tal que fornece a impressão de possuir uma incontestada hegemonia no universo profissional (Netto, 2017, p. 254).

Carregando influência do pensamento latino-americano do Movimento de Reconceituação, no final dos anos 1970 e o início da década de 1980, essa vertente cresce muito em razão do descrédito político da perspectiva modernizadora. Entretanto, os fatores que contribuem de maneira mais significativa para o avanço da “intenção de ruptura” no Brasil são, de acordo com Netto (2017, p. 254), em primeiro lugar as condições de trabalho da maior parte da categoria profissional e sua aproximação geral às camadas trabalhadoras; em segundo lugar, o novo perfil do público em que se recrutam os quadros técnicos; em terceiro lugar, o clima efervescente no interior do circuito universitário a partir da crise da ditadura. Finalmente, Netto (2017, p. 254), assim como Iamamoto (2022), destaca como fator principal a conjuntura que ora se apresentava, “[...] o quadro sociopolítico e ideológico dos primeiros anos da década, que conduziu à participação cívica amplos contingentes das novas camadas médias urbanas, com destaque para seus setores técnicos”.

Um marco no processo de renovação brasileiro na perspectiva da “intenção de ruptura”, foi a realização do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em São Paulo em 1979. Promovido pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais – CFAS (hoje Conselho Federal de Serviço Social – CFESS), o evento que ficaria historicamente conhecido por “Congresso da Virada”, foi marcado pelo enfrentamento da base crítica do Serviço Social e denúncia do conservadorismo profissional, abriu horizontes para um novo projeto profissional, comprometido com a defesa dos direitos da “classe-que-vive-do-trabalho”.<sup>48</sup>

É possível sustentar que o processo que coroou o Congresso da Virada já continha o embrião de um projeto profissional, que viria ao lume ao longo dos anos 1980, e nos anos subsequentes adquiriria maior nitidez e densidade ético-política, teórica e técnica. Em síntese: o III CBAS deu uma decisiva contribuição para forjar uma nova cultura profissional que continha e contém uma direção social estratégica [...] colidente com os interesses do grande capital, expressa na

<sup>48</sup> A dissertação de mestrado de Ariadne Rodrigues (2023) analisa os anais do III CBAS, nela encontramos o debate sobre o processo de “virada” do Serviço Social e seu comprometimento com a “classe-que-vive-do-trabalho”, através da leitura dos documentos do congresso.

atuação política das entidades representativas da categoria profissional, nos parâmetros jurídico-políticos da formação e atuação dos assistentes sociais (Códigos de Ética, na lei de regulamentação da profissão, nas Diretrizes Curriculares) e na produção teórica mais relevante da área do Serviço Social (Mota; Rodrigues, 2020, p. 202).

Na base desses processos está a mobilização de parcela significativa das assistentes sociais nas lutas populares enquanto “classe-que-vive-do-trabalho”. Abreu (2016), destaca o fortalecimento da organização sindical das assistentes sociais<sup>49</sup> no período de 1983-1994, vinculado ao movimento sindical dos trabalhadores, no contexto do “novo sindicalismo”, com perspectiva classista anticapitalista. E o envolvimento de luta e organização política das e dos estudantes de Serviço Social, que se engajam no movimento estudantil e nas entidades representativas.

A intenção de ruptura com as práticas tradicionais, introduzida pelo “Método BH” e amplamente defendida no “Congresso da Virada”, dará luz a aprovação do Currículo de 1982 e posteriormente as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Ao longo dos anos 1990, esse projeto é amadurecido e recebe aporte teórico-filosófico, que adensará as bases ontológicas para a conquista do Código de Ética de 1993 (Abramides; Cabral, 2019).

Criada em 1998, mediante a reestruturação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), a ABEPSS, segundo Abreu (2016, p. 241) “constitui-se como um dos principais sujeitos da construção da formação profissional, atuando desde os anos 1980 na afirmação/sustentação da perspectiva emancipatória da classe trabalhadora e de toda humanidade”. Contribuindo em conjunto com as demais entidades do Serviço Social brasileiro, o CFESS, os CRESS e a ENESSO, para construção e defesa do Projeto Ético-Político Profissional (PEP).

O Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro se expressa como continuidade do legado conquistado no Congresso da Virada, que consolidou a ruptura com o conservadorismo e inaugurou uma nova direção social da profissão:

[...] o PEP contém referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos hegemônicos, legitimamente conquistados; objetiva-se por um conjunto de leis e de regulamentações que conferem sua legalidade institucional, quais sejam: O novo código de Ética Profissional de 1993; A nova Lei de Regulamentação da Profissão de 1993; as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social de 1996; as legislações sociais que consubstanciam o exercício profissional voltados

<sup>49</sup> Com o processo de amadurecimento da categoria profissional dos assistentes sociais extingue em 1992 os sindicatos de assistentes sociais “por deliberação sindical unânime da categoria que passou a se organizar nos ramos de atividade” (Abramides; Cabral, 1995, p. 236).

para a garantia de direitos, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei Orgânica da Saúde de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993. (Abramides; Cabral, 2019, p. 48).

Os projetos profissionais se inscrevem no marco dos projetos coletivos, especialmente quando falamos de profissões que supõem uma formação teórica ou técnico-interventiva, em geral de nível acadêmico. Segundo Netto (2009), são os projetos profissionais que demonstram a “auto-imagem” de uma profissão, determinam os valores que a legitima na sociedade, delimitam sua função e seus objetivos, formulam requisitos, prescrevem normas para o comportamento das e dos profissionais, direcionam quanto a relação com o público destinatário de seu trabalho, a relação com as demais profissões e a relação no interior os espaços socio-ocupacionais.

Não é possível pensar projeto profissional sem o remeter aos projetos societários, estes que podem ser transformadores ou conservadores:

Entre os transformadores, há várias posições que têm a ver com as formas (as estratégias) de transformação social. Assim, temos um pressuposto fundante do projeto ético-político: a sua relação ineliminável com os projetos de transformação ou de conservação da ordem social. Dessa forma, nosso projeto filia-se a um ou outro projeto de sociedade não se confundindo com ele (Teixeira; Braz, 2009, p. 05).

Quando falamos do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, de acordo com Teixeira e Braz (2009), não há dúvidas de sua vinculação a um projeto de transformação da sociedade, uma vez que a atuação profissional se dá no movimento contraditório das classes, o que leva a assistente social imprimir uma direção social as suas ações, estas que serão a favor de um ou outro projeto de sociedade. Nas palavras de Netto (2009, p. 15-16):

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional.

Essa estrutura básica do PEP, que se configura na passagem dos anos 1970 para os anos 1980, segundo Netto (2009), possui seu caráter aberto, ou seja, uma estrutura flexível para sem perder sua essência, receber novas questões, problemáticas e desafios que se apresentem nos diferentes contextos

da história. Desta forma, podemos compreender o PEP como um projeto em constante construção.

A mesma clareza quanto aos seus compromissos fundamentais, se expressa na sua dimensão política:

[...] ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida (Netto, 2009, p. 16).

Quanto a perspectiva profissional, Netto (2009) destaca a relação do PEP com a competência profissional<sup>50</sup>. Segundo o autor, o projeto tem como base o aperfeiçoamento intelectual da assistente social. Sendo assim, o PEP está diretamente ligado à dimensão teórico-metodológica, a formação acadêmica comprometida com o viés crítico da profissão, que possibilite a compreensão da totalidade e a análise da sociedade para além do que está posto.

## **4.2 Educação Popular e Serviço Social**

Nesta seção, discutiremos a estreita e histórica relação entre o Serviço Social e a educação popular, introduzindo os primeiros diálogos dessa interação a partir da década de 1940. Utilizaremos como referência a atuação da assistente social no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e na Fundação Leão XIII, onde a Educação Popular se mostrava como uma ferramenta de ressocialização, visando principalmente controlar e disciplinar os trabalhadores e trabalhadoras, impedindo qualquer forma de contestação ou ameaça à ordem vigente. Em seguida, discutiremos a relação entre o Serviço Social e a educação popular emancipadora, defendida por Paulo Freire a partir da década de 1970, que está diretamente ligada ao processo de renovação da profissão e à busca por uma pedagogia emancipatória e conectada aos interesses das classes subalternas. Por fim, apresentamos a referência à educação popular como método na Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS de 2012.

<sup>50</sup> Para o debate sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais, ver: Matos, 2015.

#### 4.2.1

#### **Primeiros diálogos da educação popular e o Serviço Social**

Conforme exposto, o Serviço Social surge a partir do projeto conservador burguês na era dos monopólios e sua profissionalização está diretamente articulada à relação entre as classes sociais e a ação regulatória do Estado. Durante a expansão do seu mercado de trabalho a partir da década de 1940 temos o surgimento de instituições socioassistenciais como a LBA, o “Sistema S” e a Fundação Leão XIII, que segundo Iamamoto e Carvalho (2006, p. 248): “serão justamente estas entidades as que primeiro irão absorver, de forma contínua, os novos trabalhadores especializados no trato com as populações carentes e marginalizadas”. Destacamos, em particular, a atuação da assistente social no SENAI e na Fundação Leão XIII, onde a educação popular assume um papel de destaque no âmbito do trabalho profissional.

Buscando atuar fundamentalmente na adequação da força de trabalho às necessidades da produção, a implantação do SENAI em 1942, aparece como principal instrumento de ação coletiva do empresariado, sob comando de sua fração dominante. Até então o processo de adequação – qualificação – da Força de Trabalho aos fatores materiais do processo produtivo era extremamente limitado, e acontecia em geral, dentro das próprias empresas. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, bem como o aumento do fluxo de migração interna e sua pressão sobre o mercado de trabalho, torna-se fundamental tanto para o empresariado industrial como para o Estado, o desenvolvimento e aprimoramento de atividades específicas de qualificação da Força de Trabalho (Iamamoto; Carvalho, 2006).

Conforme Iamamoto e Carvalho (2006), o Estado assume gradualmente a responsabilidade pela educação elementar da população, ao mesmo tempo em que subsidia atividades educacionais profissionalizantes e apoia financeiramente instituições de natureza privada com objetivos educacionais, visando atender às necessidades de curto e médio prazo. Desafios relacionados ao equilíbrio orçamentário e à escassez de recursos induzem o Estado a buscar o envolvimento do setor empresarial na capacitação da Força de Trabalho, mesmo em atividades não diretamente vinculadas às unidades individuais de produção. Nesse contexto, o Estado desempenha o papel de influenciador sobre o empresariado industrial, incentivando-o a assumir responsabilidades diretas, ou seja, com recursos próprios, no processo de aprimoramento tecnológico da Força de Trabalho coletiva.



Procura-se estabelecer algo semelhante a uma divisão de tarefas, em que o Estado – como propiciador de economias externas – atua na educação elementar da população, assim como na preparação em nível superior de uma elite de *técnicos*, encarregando-se o empresariado da segunda etapa de qualificação da Força de Trabalho de acordo com as necessidades do mercado de trabalho operário (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 255).

As iniciativas de capacitação empreendidas pelo setor empresarial têm como principal objetivo otimizar seus rendimentos futuros, transformando a Força de Trabalho em um agente capaz de reproduzir seu valor agregado. Em termos mais simples, espera-se que os trabalhadores adquiram competências e habilidades específicas relacionadas às suas funções laborais, gerando um investimento adicional que será integrado posteriormente pela empresa. A abordagem de “valorização” da capacitação técnica e investimento no “fator humano”, delineada pelo SENAI a partir da década de 1940 no Brasil, como abordado no primeiro capítulo, foi posteriormente elaborada na década seguinte por Theodoro Shultz e sua equipe nos Estados Unidos, nas formulações da Teoria do Capital Humano.

A implantação do SENAI aparece como elemento constitutivo do processo de aprofundamento do capitalismo, com o objetivo de manter um sistema de adequação da Força de Trabalho capaz de suprir aquelas necessidades da indústria. A qualificação “se dá como processo de constituição do trabalhador ajustado à formação capitalista, isto é, também como formação de sua *personalidade básica capitalista*” (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 258).

Assim, o SENAI representará uma fusão de dois processos históricos de qualificação da Força de Trabalho. Para a reprodução efetiva da Força de Trabalho, irá integrar a influência simbólica do sistema educacional com a coerção e autoritarismo das instâncias de reprodução. A responsabilidade de aprimorar os atributos morais e cívicos da juventude operária será confiada pelo empresariado ao que definem como “verdadeiros educadores”. Estes educadores, em conjunto com a qualificação técnica, buscarão instilar os requisitos psicossociais indispensáveis à perpetuação da ordem capitalista industrial, ou seja, formar o trabalhador ajustado ao estágio de desenvolvimento da formação econômico-social brasileira (Iamamoto; Carvalho, 2006).

Entre os diversos profissionais técnicos que serão integrados ao empreendimento, a assistente social, mesmo em quantidade reduzida, ocupará uma posição de destaque. Estas profissionais atuarão, segundo Iamamoto e Carvalho (2006, p. 259), nos “principais fatores de desajustes, os motivos

preponderantes de entrave ao bom andamento escolar e ao desenvolvimento normal da aprendizagem industrial”, onde os serviços assistenciais aparecem como “fator indispensável à viabilização e produtividade do empreendimento”.

Iamamoto e Carvalho (2006, p. 259-260) destacam, com base em pesquisa patrocinada pelo Sindicato da Indústria de Fiação e Tecelagem em Geral de São Paulo, aspectos relacionados aos que são caracterizados como “maus hábitos” e “problemas de moralidade” entre os jovens proletários, que tornam necessária “a rápida implantação de serviços sociais junto às atividades de qualificação da Força de Trabalho juvenil”.

Visando explicitamente verificar ‘os principais fatores de desajuste, os motivos preponderantes de entrave ao bom andamento escolar e ao desenvolvimento normal da aprendizagem industrial’, e demonstrar o ‘complexo vital das necessidades que urge assistir, tendo em vista melhorar o padrão dos aprendizes e trabalhadores menores que frequentam as escolas do SENAI’, essa pesquisa procura retratar o perfil e as condições de existência do proletariado juvenil. Paralelamente, explicita de forma clara a necessidade de serviços assistenciais como fator indispensável à viabilização e produtividade do empreendimento, isto é, situa o quadro sobre o qual deverão ser implementadas medidas assistenciais (médico, dentárias, alimentação, etc.) e de educação social e moral, destinadas aqueles fins (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 259).

Entre os problemas identificados pelo relatório junto aos jovens proletários, estão a “subalimentação crônica”, “moléstia”, “recreação e higiene mental” e “acidentes de trabalho”. A tentativa de resposta por parte do SENAI será dada por meio da implantação de serviços sociais nas escolas mantidas pela instituição, que combinará a formação técnica com “educação social e moral”, aliada à prestação de serviços assistenciais para a Força de Trabalho juvenil. O que é denominada pelos implementadores como “pedagogia integral” – uma forma avançada de educação popular (Iamamoto; Carvalho, 2006). E será nesse contexto que a assistente social, além de outros profissionais, é chamada a atuar.

Outra instituição que requisita o trabalho da assistente social é a Fundação Leão XIII, que foi estabelecida em 1946 como uma iniciativa estatal em resposta à concentração de grupos populacionais urbanos marginalizados tanto economicamente quanto socialmente. Com substancial respaldo institucional do Estado e da hierarquia católica, a Fundação Leão XIII busca articular os serviços assistenciais oferecidos à população abrangida por sua atuação. Esse esforço será fundamentado na criação de uma infraestrutura própria, bem como na colaboração com outras instituições e entidades, onde o alicerce de sua estrutura será estabelecido mediante a implementação de Centros de Ação

Social (CAS) nas principais favelas urbanas do Rio de Janeiro (Iamamoto; Carvalho, 2006).

O Serviço Social da Fundação Leão XIII, segundo Iamamoto e Carvalho (2006), abrange uma ampla gama de atividades, incluindo o Serviço de Casos Individuais, que compreende matrícula, triagem, inquérito, visitação, seleção, orientação e tratamento; assistência jurídica; encaminhamento a empregos; questões civis; hospitais, entre outros. Também estão contemplados benefícios como caixas assistenciais, creche, merenda escolar, além de atividades de recreação e jogos para adultos e crianças, bem como programas de Educação Popular.

O cerne dessas iniciativas residia na “recuperação” da população que habitava as favelas no Rio de Janeiro, impulsionada pelo receio de que essas áreas se transformassem em redutos eleitorais do Partido Comunista do Brasil (PCB). Nesse contexto, para “frear o avanço do comunismo”, o Estado percebeu a necessidade de mobilizar seu aparato assistencial, consolidando, assim, seu controle sobre essa população. Para conter a disseminação dessas “ideologias exóticas”, consideradas como doenças endêmicas a serem combatidas, o Serviço Social institucional adotou a via educativa como a única solução viável. “A educação será, portanto, o meio de arrancar o proletariado das influências exóticas e reconquistá-lo” (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 286).

Desta forma, como instrumento para ‘atingir e redimir’ a família, os CAS serão adotados de escola maternal, jardim de infância, escola primária, ensino pré-vocacional, biblioteca e ‘círculos de palestras’. A educação popular constará de educação sanitária, educação alimentar, educação sexual, educação religiosa, profilaxia das doenças venéreas, cursos de imunização contra doenças infecciosas etc. E de novidade no arsenal da ‘educação popular’, a *educação democrática*. (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 286).

De acordo com Iasi (2020), a chamada educação popular tem suas raízes intrinsecamente ligadas à tradição cristã. Isso ocorre como uma reação à perda de influência da Igreja Católica, especialmente em suas bases rurais. Nesse contexto, a igreja concebe a ação de evangelização nas comunidades rurais como uma resposta para conter o avanço dos comunistas e a sindicalização rural, bem como para resistir aos socialistas das Ligas Camponesas. Assim, a educação popular, originada em princípios confessionais ou filantrópicos, sempre esteve fundamentada na ideia de “democratização” da cultura. Essa democratização, inspirada pela caridade cristã, propunha a transformação do mundo por meio da transformação individual, destacando a educação como elemento crucial desse processo.

Inserida em um projeto paternalista, mesmo quando se limitava, na prática, a uma semi-escolarização que oferecia rudimentos da cultura oficial, a educação era percebida como compreensão e oportunidade para ascensão social através do esforço individual contínuo. Essa abordagem partia da premissa de uma sociedade fundamentalmente justa, apesar de pequenas imperfeições corrigíveis com o progresso, e da necessidade de preparar os indivíduos para aproveitar plenamente suas oportunidades. Assim, o objetivo da educação popular passa-se por regenerar as populações desfavorecidas e carentes (Iamamoto; Carvalho 2006).

Para Iamamoto e Carvalho (2006), a educação popular, como principal ferramenta de intervenção do Serviço Social na Fundação Leão XIII, integrará vários aspectos do “adestramento profissional” já implementado pelo Sistema S, acrescentando novos elementos. O projeto educacional popular da Fundação Leão XIII, assume a função de elevar o padrão moral das populações em favelas, especialmente diante da nova conjuntura política que demanda o controle de massas parcialmente escolarizadas. Esse controle é percebido como necessário para legitimar o poder por meio do processo eleitoral.

Além de exercer controle, a educação popular, junto com os “lazer educativos”, representa um “empreendimento coerente” (Iamamoto; Carvalho, 2006, p. 288). Esse empreendimento visa disciplinar o tempo livre da classe trabalhadora, em especial da população favelada, cujo crescimento contínuo e “comportamento desviante” geravam preocupações para a ordem burguesa. Dessa forma, o projeto de prática institucional do Serviço Social da Fundação Leão XIII busca, por meio da administração regular de elementos da cultura oficial e de atividades recreativas educativas e edificantes, regenerar essa população, que vinha demonstrando diversas manifestações de inadaptação e rejeição às normas vigentes.

Tanto no SENAI quanto na Fundação Leão XIII, a educação popular se destaca como um instrumento crucial no âmbito da atuação do Serviço Social institucional. No primeiro contexto, sua ênfase reside na contribuição para a reprodução social da Força de Trabalho juvenil e adaptação do proletariado às novas demandas do mercado de trabalho, enquanto no segundo, seu foco está na ocupação do tempo da população marginalizada das favelas, temendo “comportamentos desviantes” que poderiam representar risco a manutenção do poder. Em ambas as circunstâncias, há uma ênfase acentuada no treinamento e controle dos trabalhadores e trabalhadoras, abrangendo tanto a parcela de trabalhadores formais quanto a “excedente” e marginalizada, especialmente

concentrada nas favelas. Assim, através da educação popular, o objetivo maior estava em exercer controle e disciplinamento, prevenindo a autonomia organizacional da “classe-que-vive-do-trabalho” que pudessem manifestar qualquer tipo de contestação e ameaça à ordem burguesa.

É importante destacar, que diferente da Educação Popular emancipadora defendida por Paulo Freire a partir da década de 1970, como abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, o que se tem entre a década de 1940 e 1950 sendo desenvolvido no âmbito do Serviço Social brasileiro, é a Educação Popular ressocializadora, o que Abreu (2018, p. 131) definiu como “pedagogia da ajuda”, que se pautava na “[...] intervenção via assistência social individualizada de cunho moralizador direcionada para a reforma moral e a reintegração social”.

Conforme apontado por Farage e Helfreich (2020), a resistência dos moradores das favelas em relação às abordagens das instituições, como a Fundação Leão XIII, instiga as assistentes sociais a uma necessária “atualização” e “modernização” de suas técnicas de trabalho, visando tornar os procedimentos mais aceitáveis. Assim, no âmbito do Serviço Social, observa-se a persistência de práticas conservadoras, porém agora acompanhadas por iniciativas de “modernização”, antecipando mesmo o período de renovação da profissão.

Desta forma, as transformações na correlação de forças das relações sociais, marcadas por demandas conflitantes, bem como os avanços e compromissos profissionais na direção de determinado projeto de sociedade, levaram ao surgimento de diferentes abordagens pedagógicas por parte das assistentes sociais. Estas abordagens, conforme destacadas por Abreu (2018), incluem a “pedagogia da participação” e o esforço de construir uma “pedagogia emancipatória” por parte das classes subalternas.

A pedagogia da participação desenvolve-se e consolida-se na prática do assistente social a partir, fundamentalmente, das propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), sob a influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora. Essas propostas são introduzidas e difundidas no continente latino-americano nos marcos das estratégias expansionistas do capitalismo monopolista, sob a hegemonia do imperialismo econômico dos Estados Unidos, contando com o adesismo e submissão de governos e lideranças nacionais nos diferentes países (Abreu, 2018, p. 158).

O Desenvolvimento de Comunidade (DC) destaca a importância da participação da população na melhoria do seu padrão de vida, respaldado pelo Estado para efetivar programas de ajuda mútua. Esse enfoque buscava envolver

a população em um processo de “desenvolvimento” nacional, prometendo melhorias para todos, alinhando-se ao princípio do Período Desenvolvimentista no Brasil. No entanto, a prática educativa da assistente social, mesmo atualizada, permanece ancorada em elementos da pedagogia da ajuda, que continuam a reforçar processos de subalternização das massas trabalhadoras e controle social. Esses elementos incluem a psicologização, a manipulação de recursos materiais e ideológicos pela assistência social, além do uso de processos de persuasão e coerção para legitimar o modelo econômico e social sob o domínio do capital (Abreu 2018).

Na perspectiva de industrializar o país, reconhece-se a necessidade premente de modernizar a agricultura e estabelecer condições propícias à consolidação do capitalismo nas áreas rurais. Nesse contexto, conforme apontado por Ammann (2003), em 1949, o Brasil sediou o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sob o patrocínio do governo brasileiro, da UNESCO e da União Pan-americana. O evento teve como objetivo analisar as experiências desenvolvidas nesse campo e formular uma doutrina alinhada com as ideias internacionais sobre a América Latina.

Considerando que o analfabetismo representa ‘um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso e uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América’; considerando a educação de massas como ‘um instrumento para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica’; considerando, ainda que é nas áreas rurais que, se concentram os maiores contingentes de analfabetos, vincula-se, então, a educação de adultos diretamente à solução dos problemas rurais. O Manual de Educação de Adultos, que deriva do Seminário, sugere explicitamente que se adotem os métodos do Desenvolvimento de Comunidade e chama a atenção para a relevância da extensão universitária, dos sindicatos, cooperativas, missões rurais e da extensão agrícola (Ammann, 2003, p. 34).

Diante da busca pela modernização da agricultura, a década de 1950 testemunha no Brasil o início da implementação de uma série de programas relacionados ao Desenvolvimento de Comunidade, fortemente inspirados nas experiências norte-americanas. Um programa de destacada relevância nesse período, tanto em termos de duração quanto de magnitude, e que reflete diretamente os princípios do Desenvolvimento de Comunidade, é a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>51</sup>, instituída em 1951 pelo Ministério da Educação.

---

<sup>51</sup> A CNER foi estabelecida em 9 de maio de 1951 pelo Ministro Ernesto Simões e criada como uma Campanha de Educação Rural destinada a promover uma renovação substancial dos métodos educacionais tradicionais. Ao contrário da abordagem convencional, que associava educação apenas ao ensino e, frequentemente, à alfabetização, a CNER buscava objetivos mais amplos. Seu propósito incluía a disseminação de técnicas de trabalho para transformar hábitos e

A década de 1950 presencia a realização de mais três seminários sobre Desenvolvimento de Comunidade, desempenhando um papel crucial na disseminação dessa disciplina no Brasil. Destacamos especialmente o Seminário de Educação de Adultos para Desenvolvimento de Comunidade, realizado em 1957 e promovido pela União Católica Internacional de Serviço Social, com o patrocínio da UNESCO. De acordo com Ammann (2003), durante este seminário, a conferencista brasileira Aylda Pereira Reis associa pela primeira vez os termos “Organização de Comunidade” e “Desenvolvimento de Comunidade”, propondo a fusão dessas duas disciplinas sob o título de Desenvolvimento e Organização de Comunidade (DOC). Essa fusão representa uma mudança significativa na atuação do Serviço Social na década de 1950, que, antes focada na coordenação de obras, passa gradualmente a envolver um trabalho direto com as populações, migrando do ambiente urbano também para o rural.

Essa mudança visa aprimorar os padrões de vida da classe trabalhadora, embora ainda sem considerar plenamente o antagonismo de classes na sociedade. Iasi (2020) entende que na década de 1950, o grande dilema era incorporar grandes massas da população de um país profundamente atrasado e desigual nas tarefas do chamado “desenvolvimento nacional” e isso, segundo se pensava, só seria possível com o desenvolvimento de uma “ideologia nacional”.

#### 4.2.2

#### **Educação popular e o Serviço Social: diálogos possíveis a partir da perspectiva emancipadora**

Conforme evidenciado, inicialmente, a educação popular estava distante de perspectivas transformadoras. No entanto, nos anos que se seguiram à instalação da ditadura em 1964, durante o que ficou conhecido como o processo de democratização, os setores da esquerda cristã refinaram os fundamentos estabelecidos no Movimento de Educação de Base (MEB) da década de 1950, o que resultou em formas de intervenção política que centralizavam a alfabetização e a educação dos trabalhadores, desenvolvendo estratégias

---

costumes. Além disso, a equipe gestora visava promover uma educação social e econômica que aprimorasse o uso de equipamentos e aumentasse a eficiência no trabalho. Ao atuar para transformar o ambiente rural, seus hábitos e cultura, a CNER resultou na desapropriação da terra, na alteração dos conhecimentos tradicionais das comunidades e, em alguns casos, na modificação dos estilos de vida, impactando a identidade camponesa, de acordo com Ferreira (2018).

educativas e abordagens pedagógicas que buscavam estabelecer um diálogo mais próximo com as camadas populares (Iasi, 2020).

Tanto a resistência à ditadura como o desenvolvimento na América latina da chamada Teologia da Libertação, contribuíram para estas experiências se aproximarem do marxismo e da tradição comunista. Esta aproximação não foi tranquila e muito menos harmoniosa. Enquanto os cristãos identificavam formas pedagógicas tradicionais, verticais e pouco participativas na tradição comunista, os militantes de esquerda viam nas práticas cristãs uma priorização da forma em detrimento do conteúdo e práticas que, se dialogavam mais com os setores populares corriam risco de reforçar elementos do senso comum sem superá-los (Iasi, 2020, p. 47-48).

A educação popular, conforme conhecemos a partir dos anos 1970, é o resultado da convergência desses dois segmentos. A educação de base católica, com suas formas de interação com os setores populares, busca a partir da realidade imediata, refletir sobre ela, enquanto simultaneamente incorpora a preocupação com a teoria social, uma compreensão das determinações da sociedade capitalista, da luta de classes e do objetivo socialista, características inerentes à militância e orientação marxista. O que define essas experiências é a interligação entre os processos educativos e os movimentos políticos que visam a transformação social (Iasi, 2020).

Como discutido anteriormente, na década de 1970, o Serviço Social atravessa um período de crise profissional, definido pelas contradições presentes no desenvolvimento da profissão diante das dinâmicas sociais. Isso se manifesta, por um lado, na rejeição das bases conservadoras da profissão em face das demandas e necessidades das classes subalternas, e na necessidade de superar essas bases por meio da construção de um projeto profissional alinhado às forças progressistas, no movimento de formação de uma nova ordem social. Por outro lado, há uma resistência à mudança, que exige a reatualização e reafirmação do projeto tradicional conservador. Segundo Abreu (2002), é nesse contexto de crise profissional a partir dos anos 1970, que surgem esforços direcionados à construção de uma pedagogia emancipatória no campo do Serviço Social.

No bojo do processo de renovação, que se relaciona diretamente ao movimento pela Teologia da Libertação, que incorpora elementos marxistas inspirados nas formulações pedagógicas de Paulo Freire, alguns setores da categoria de assistentes sociais conseguem impulsionar os esforços profissionais para se conectarem ao movimento de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas. Esses setores buscam articular a prática profissional com as lutas e organizações da classe



trabalhadora, indicando uma inserção nos processos de construção de uma nova cultura por essas classes. Esses esforços contribuem para uma maior organicidade desses segmentos no referido movimento, ao mesmo tempo em que aprimoram a contribuição deles por meio do aprofundamento e redimensionamento dessa orientação teórico-política no campo profissional (Abreu, 2018).

A prática pedagógica do Serviço Social está alinhada ao processo de politização das relações sociais e à intervenção consciente das classes subalternas na dinâmica histórica, refletindo nas formas de inserção das assistentes sociais nesse contexto. De acordo com Abreu (2018, p. 222), nesse período, destacam-se estratégias e táticas profissionais que incluem a “educação popular como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação profissional”.

Sobressaem-se nas décadas de 1970 e 1980, em toda a América Latina, no contexto histórico dos processos de democratização das relações Estado/sociedade, propostas de educação popular, apontando uma alternativa pedagógica do trabalho social junto às classes subalternas. Refiro-me à tendência pedagógica identificada com as lutas dessas classes, portanto, utilizada como instrumento de organização popular, com ‘acento especial nos processos de conscientização, de capacitação e de participação social ampla’ (Abreu, 2018, p. 222).

Em 1986, a ABESS, hoje ABEPSS, realizou o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, sediado em Salvador, na Bahia. Um dos principais focos de interesse desse seminário foi “movimentos sociais e a educação popular”. Esse tema foi considerado desafiador na conjuntura da época e fundamental para a prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo (Machado; Silva; Tolentino, 2019).

Segundo Machado; Silva e Tolentino (2019), na década de 1990, a educação popular não recebeu grande destaque nos debates acadêmicos da área de Serviço Social. Contudo, ao longo da década atual, esse tema tem ressurgido nas discussões. Em 2009, o CFESS organizou o seminário “O Trabalho do(a) Assistente Social no SUAS” na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), incluindo uma mesa de debate sobre “Assistência social, mobilização e educação popular”. Em 2013, o CFESS lançou o texto “Subsídios para a atuação na política de educação”, enfatizando a necessidade de problematizar as especificidades da educação popular para as assistentes sociais que atuam na área da educação.

Por fim, destacamos a referência à educação popular como método na Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS de 2012:

Logo, para materializar esta Política de Educação Permanente, vale apoiar-se na concepção de **educação popular**, por possibilitar a criação de espaços para o exercício dos sujeitos na construção coletiva de uma “consciência para si”, uma vez que as contradições, a dimensão política (aqui a política entendida como exercício do Ser Social), os interesses universais, são colocados como possibilidade de formação e motivação para ação dos/as profissionais envolvidos/as. A **educação popular** se propõe como espaço formativo, em sua dimensão ético-política, no sentido de buscar a reflexão do processo “Por quê? para quê? para quem? como?”, alcançando dessa forma o que Traspadini (2009) sugere como pressuposto do método de trabalho na formação (CFESS, 2012, grifo nosso).

O Conjunto CFESS-CRESS propõe na Política de Educação Permanente (CFESS, 2012, p. 13) uma formação para além da qualificação do trabalho profissional, mas “podendo alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria”. Sendo assim, “a formação política, com base na educação popular, nestes espaços é um elemento constitutivo dos encontros” (Traspadini, 2009 apud CFESS, 2012, p. 12), já que:

Com ela, vamos passo a passo, a partir do que os sujeitos trazem, reconsiderando nosso saber coletivo. Sujeitos que acham que sabem pouco, se reconhecem conhecedores de algo. Sujeitos que acham que sabem um pouco mais, reveem suas posições no encontro com outros. E o sujeito político que emana daí sai revigorado para uma práxis reflexiva e revolucionária. Sai com o ímpeto de aprender fazendo, fazer pensando, construir um processo fincando suas bases em um nós (Traspadini, 2009 apud CFESS, 2012, p. 12-13).

Ao examinar a estreita relação entre o Serviço Social e a educação popular, mesmo em cenários e abordagens distintas, torna-se evidente que a práxis educativa sempre foi intrínseca à intervenção profissional. Historicamente, essa dimensão esteve associada a uma perspectiva subalternizante, contrária a uma visão emancipadora. O processo de renovação e a proximidade com as ideias de Paulo Freire desempenharam um papel crucial ao impulsionar uma mudança significativa, direcionando a prática para uma abordagem crítica e buscando construir e fortalecer projetos populares junto às classes subalternas. Ressalta-se que, além de sua dimensão educativa como estratégia no trabalho profissional, a concepção de educação popular conforme aponta a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS é igualmente fundamental nos processos formativos da assistente social.

Na sua obra, especialmente em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Paulo Freire destaca a conscientização como um conhecimento essencial para a prática educativa. O educador brasileiro concebe a educação como uma

intervenção no mundo, acreditando que os educandos devem adquirir conhecimentos dominantes para enfrentar as dificuldades da vida e se armarem contra injustiças e discriminações. Freire reconhece na educação popular os elementos necessários para a luta pelo poder, visando desmantelar a ordem política opressora. Sua definição abrange a mobilização, organização e capacitação das classes populares, incluindo capacitação científica e técnica (Almeida; Lole, 2020).

A partir dessa breve reflexão e considerando um dos princípios fundamentais do Serviço Social, conforme estabelecido no Código de Ética da Assistente Social (CFESS, 2012), que preconiza a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”, e levando em conta a perspectiva contra-hegemônica e libertadora da educação popular, torna-se evidente que o Serviço Social e a Educação Popular não apenas compartilham um mesmo horizonte, mas estão historicamente interligados.

### **4.3**

#### **Notas sobre Educação Permanente**

O filósofo e educador francês Bernard Charlot (2000, p. 51) argumenta que o ser humano, desde seu nascimento, está “obrigado a aprender para ser”. De acordo com o autor, ao nascer, o ser humano é compelido a se inserir em sua condição humana, ou seja, a participar de uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Ingressar em um mundo onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade. Dessa maneira, ao nascer, significa encontrar-se sujeito à obrigação de aprender.

Aprender é essencial para viver em sociedade, compartilhando o mundo com outros seres humanos. Envolve a apropriação de uma parte do mundo, contribuindo para a construção de um mundo coletivo que já existe. Nascer e aprender significam ingressar em um complexo conjunto de relações e processos que formam um sistema de significados, onde se define a própria identidade, a natureza do mundo e as relações com os outros. Esse sistema se realiza no próprio movimento através do qual “eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (Charlot, 2000, p. 53).

Seguindo nesse entendimento, consideramos fundamental revisar a ideia de que a educação e a formação estão restritas a uma determinada etapa da vida. Segundo Gadotti (1989), a concepção de continuidade da educação durante toda a vida do ser humano não é recente, Lao Tsé, um filósofo chinês, já dizia sete séculos antes de Cristo que “todo estudo é interminável” (Gadotti, 1989, p. 94).

No mesmo sentido, Freire (2001) compreende que a educação vai muito além da sala de aula e se apresenta como uma prática necessariamente permanente. Segundo o autor, o homem não é determinado, mas se transforma histórica e culturalmente pela educação. A educação se apresenta como processo de ensino e de aprendizagem, incorporada na vida dos seres humanos à sua natureza, e o os sujeitos jamais param de se educar:

Aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades (Freire, 2001, p. 12).

Freire (2001) entende que o processo educativo é coletivo, não existe aquele que só ensina e aquele que só aprende. Assim, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, **permanente**, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987 p. 33, grifo nosso). O caráter “permanente” da educação, segundo o autor, se atribui em razão da finitude do ser humano, e também a consciência que ele tem sobre esta sua finitude, “mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (Freire, 2001, p. 12).

A educação permanente não se trata de uma atividade específica, como se reduzisse a educação de adultos, vai muito além disso. Segundo Osório (2003), a educação permanente pode ser entendida como um processo, em todas as fases da vida, que transcende os muros das instituições, vai além de programas e métodos, não se caracterizando um sistema, tampouco de um setor educativo, mas sim um processo contínuo. Fernandes (2016, p. 25) destaca para além dos muros da escola, outros espaços sociais, tais como o domicílio e o trabalho como campo de aprendizagem, segundo a autora “o espaço de aprendizagem é aqui – em qualquer lugar –, e o tempo de aprender é sempre”.

Em acordo com Freire (2001, 1987) e Fernandes (2009, 2016), entendemos que prática educativa, na sua perspectiva permanente, não ocorre apenas no contexto acadêmico formal, mas também a partir do conjunto de experiências vivenciadas pelos trabalhadores e trabalhadoras e a reflexão crítica dos processos de trabalho em que estão inseridos. Para Saviani (2007), a compreensão de que o desenvolvimento da espécie humana é resultado de um processo acumulativo de aprendizado permite entender que as categorias trabalho e educação surgiram com o próprio homem como ser social, “[...] apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Na sua relação com a natureza, o indivíduo aprende trabalhando e ao se relacionar educa a si e as novas gerações, garantindo assim a reprodução da espécie humana.

Desta forma, conforme já abordado no primeiro capítulo desta dissertação, é importante reconhecer o “trabalho como princípio educativo” (Gramsci, 2000), bem como o potencial formativo das situações de trabalho, já que estas vivências, ao propiciarem a produção de estratégias, de mecanismos e de práticas de formação, valorizam o processo de aprendizagem pela via experimental e o papel central de cada sujeito, de cada trabalhador e trabalhadora, na análise de sua realidade na perspectiva de revisão e autoconstrução como pessoa e como profissional. “As situações de trabalho se configuram como um espaço de criação, em que a atividade do labor é o que ainda produz sentimento de pertença ao trabalhador” (Fernandes, 2016, p. 34).

São os trabalhadores e trabalhadoras que estão inseridos e vivenciam na pele o cotidiano do trabalho e as especificidades do espaço socio-ocupacional que estão inseridos, desta forma são estes sujeitos que possuem condições de mobilizar para as situações de formações os saberes adquiridos, bem como reinvestir nas situações de trabalho o que apropriou no campo da educação. Assim, “nesse espaço de atividade, espaço experimental, o sujeito se constitui como espaço de criação de sua identidade profissional, aprendendo e compreendendo modos de ser e modos de fazer-se na profissão” (Fernandes, 2016, p. 34).

Atualmente tem-se notado uma ampla disseminação do termo “educação permanente” para englobar diversas modalidades de formação de indivíduos, tanto em contextos formais quanto informais, como é o caso da associação do discurso da educação permanente a “educação ao longo da vida” ou como sinônimo de “educação ou formação continuada”. Entretanto, essa associação esvaziada negligência a dimensão crítica, política e ética intrínseca a essa categoria. Nesse sentido destacamos a importância de se fazer um resgate

histórico da discussão da educação permanente para esclarecer os conceitos, antes de apresentarmos o debate da Política Nacional de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

#### 4.3.1

##### Educação Permanente na história

Os historiadores do Ocidente nos recordam que é no final do século XVIII que surge pela primeira vez o que conhecemos hoje como “educação permanente”, tendo como referência o próprio Relatório de Condorcet<sup>52</sup>. Esse texto notável, ao mesmo tempo em que estabelece a criação dos sistemas educacionais modernos (“o Estado deve garantir a educação para todos”), proporciona uma oportunidade para refletir sobre as funções da instrução “além da escola”. Entretanto, é crucial lembrar que a história não se restringe à nossa cultura ocidental e que, em outras culturas, ocorreram reflexões importantes em períodos mais remotos. O reconhecimento do enraizamento histórico da prática da educação permanente em diferentes culturas não impede de reconhecer que seu impulso mais significativo ocorre no século XX (Osório, 2003).

Em 1919, o termo “educação ao longo da vida” (*Lifelong education*) foi introduzido no relatório sobre a educação de adultos pelo primeiro-ministro britânico Lloyd George ao Ministério da Reconstrução. O relatório enfatiza que a educação de adultos não deve ser vista como um luxo para alguns indivíduos isolados, nem como algo relevante apenas por um curto período no início da idade adulta. Pelo contrário, deve ser considerada uma necessidade contínua, uma parte essencial da cidadania, e, portanto, deve ser estendida a toda a vida (Osório, 2003).

Conforme Osório (2003, p. 17), em 1955, a obra de H. Kempfer introduziu o conceito de “*Lifelong education*” (“educação ao longo da vida”), essa denominação só ganhou destaque na Conferência Mundial de Montreal em 1960, situando a educação de adultos em um contexto mais amplo. O reconhecimento oficial da educação de adultos como elemento indispensável da

---

<sup>52</sup> O “Relatório de Condorcet” é o documento apresentado pelo filósofo e matemático francês Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, conhecido como Condorcet, à Assembleia Legislativa Nacional da França em 1791. Este relatório abordou as propostas de Condorcet para a organização do sistema educacional francês após a Revolução Francesa, defendendo uma educação pública universal, laica e gratuita para garantir o acesso de todos os cidadãos à educação, independentemente de sua origem social. O relatório contribuiu para a concepção dos sistemas educacionais modernos e teve impacto nas discussões sobre educação ao longo do século XIX e além.

educação permanente ocorreu na Conferência de Nairobi, em 1976. Essa fase inicial da educação permanente estava intimamente ligada à educação de adultos, considerada necessária tanto para a sociedade, relacionada ao desenvolvimento democrático e econômico, quanto para o desenvolvimento individual, abrangendo o aprimoramento profissional e a democratização da cultura.

Na década de 1960 e 1970, a proposta da educação permanente se conecta à necessidade de adaptação do sistema educacional às rápidas mudanças no mundo do trabalho. Autores como Ph. Coombs defendiam uma educação contínua ao longo da vida para acompanhar o avanço do conhecimento e da tecnologia. O objetivo era manter as pessoas atualizadas, integrar a educação ao ambiente de trabalho e lidar com o aumento do tempo livre. A educação permanente dessa forma, poderia inicialmente parecer apropriada e positiva, mas estava muito mais focada ao incentivo de certificações e diplomas. A falta de participação nesses processos segundo Osório (2003, p. 26, tradução nossa<sup>53</sup>) poderia levar ao “desacordo e à automarginalização, pois diante da ‘recomendação’ e até de uma certa ‘obrigação’ associada a esses diplomas, não se reconhece o direito de toda pessoa à educação permanente para exercê-lo”.

Em sua tese de doutorado, Moacir Gadotti (1977) critica esse modelo de educação permanente, argumentando que sua verdadeira intenção é fornecer um excedente de formação profissional para tornar as pessoas mais lucrativas e adaptadas às demandas das mudanças tecnológicas. Ele a vê como uma nova religião, ligada à obrigação de uma formação interminável para manter a continuidade de uma ordem social marcada pela competição econômica e injustiça nas relações de produção. Segundo Osório (2003), Gadotti destaca que a razão técnica prevalece sobre a razão emancipadora e a consciência tecnocrática se impõe à consciência crítica, transformando o homem de sujeito de conhecimento, interesses, desejos e comunicação em um mero produto do sistema de produção capitalista.

No entanto, ao longo da década de 1970 a educação permanente vai se conectando gradualmente com as experiências de educação popular de jovens e adultos, de forma minimamente estruturada e fora do sistema formal de ensino.

---

<sup>53</sup> “al desacuerdo, a la automarginación, porque frente a la ‘recomendación’ y hasta cierta ‘obligación’ de esos diplomas, no se proclama el derecho de toda persona a la educación permanente para poder ejercitarlo”.

Durante a década de 1970, um grupo denominado Grupo Diretor sobre Educação Permanente, com patrocínio do Conselho da Europa, visitou e observou 25 experiências piloto de educação popular, o que culminou em um relatório final apresentado em 1978. O grupo classificou as experiências descritas em função do posicionamento de maior ou menor intensidade em dois vetores: 'a participação dos adultos na sua própria formação e a intenção globalizante do projeto'. O segundo veto expressa o sentido atribuído ao popular como um futuro desejado. É, então, esse futuro desejado que acabará por criar meios de agir sobre o ambiente natural e social. 'Para lá do saber/conhecimento passa a desenvolver-se o saber/poderes para agir' (Fernandes, 2016, p. 44-45).

Nesse contexto, a crítica central reside na ideia de que o conhecimento e o poder para agir não podem ser simplesmente transmitidos por um professor por meio de receitas preestabelecidas, mas devem ser produzidos pelo próprio grupo. A abordagem destacada pelo relatório sugere que, na educação popular, o processo central não é mais a transferência de conhecimento pelo professor, mas sim a criação coletiva de cultura por um grupo de iguais. Essa perspectiva, centrada na autogestão pedagógica, influencia significativamente a dinâmica da aprendizagem, transformando a relação entre quem aprende e o conhecimento existente, além de conceder um papel mais ativo ao aprendiz, que se torna verdadeiramente o sujeito do processo de aprendizagem (Fernandes, 2016).

Esse entendimento, de acordo com Fernandes (2016) categorizaria as experiências de educação popular com base no nível de participação dos adultos em sua própria formação, conforme apresentado pelo Relatório Final do Conselho da Europa. Além disso, Fernandes (2016) destaca o papel dos autores dessas experiências, pertencentes a grupos sociais das classes dominadas, que se organizam para enfrentar coletivamente os desafios provocados por um cotidiano alheio a eles. O objetivo é apropriar-se desse cotidiano, conquistando uma compreensão mais profunda das razões por trás de suas circunstâncias.

Assim, inspirado pelas experiências do movimento de educação popular, o movimento de educação permanente tinha como princípios as dimensões política e filosófica, como indicado em publicações de um relatório da UNESCO, que trazia o "aprender a ser" como um "ponto de viragem no modo de encarar e conceber os processos educativos" (Fernandes, 2016, p. 46).

Portanto, a partir deste modelo, a abordagem da educação permanente se configura como um princípio reestruturador de todo o processo educacional, visando transcender as concepções dominantes e as práticas escolarizadas convencionais. O relatório da UNESCO, considerado uma espécie de manifesto desse movimento, salientava a necessidade de superar a lógica acumulativa e escolarizada da aprendizagem, favorecendo um processo educativo alinhado com o ciclo de vida e a formação integral da pessoa. Além disso, a emergência



da pessoa como sujeito da formação está associada a três pressupostos fundamentais sobre a educação: diversidade, continuidade e globalidade, refletindo a concepção de educação permanente como “uma possibilidade de pensar e reorganizar todo o processo educativo, subordinando-o à construção de uma cidade educativa” (Canário, 2003b, p. 192 apud Fernandes, 2016, p. 47).

A ideia da pessoa como sujeito da formação e os pressupostos da continuidade, diversidade e globalidade, materializam-se em processos de aprendizagem, que são resultados de uma combinação de diferentes situações e modalidades de formação, que depende da relação que esse sujeito estabelece com os outros e com o mundo. Essa concepção de educação permanente também esteve fortemente ligada a correntes de pensamento crítico que se contrapõem ao sistema escolar (Fernandes, 2016, p. 47).

A ideia da educação permanente não se sobrepõe a nenhuma outra experiência de educação, mesmo a educação continuada em processos escolarizados. Não se trata de uma atividade específica como a educação de adultos, a educação permanente é mais do que isso. Fernandes (2016, p. 48) sintetiza afirmando que educação permanente “[...] não se trata de um sistema, tampouco de um setor educativo, mas de um princípio no qual se funda a organização de um sistema global, em diferentes momentos da vida, em tempos e espaços determinados”.

Sendo assim, o termo educação permanente é alvo de disputa, e pelo seu caráter contínuo, muitas vezes é confundido com o conceito de educação continuada. No entanto Fernandes (2009), esclarece que:

[...] a relevância dada à discussão da educação permanente não se sobrepõe e nem inviabiliza a educação continuada, mas tem como desafio a primeira, pois permite considerar os problemas da organização do trabalho, a especificidade de cada realidade local e as características do processo de trabalho concreto do espaço socio-ocupacional ou do serviço em questão. Mesmo reconhecendo que ambas conferem uma dimensão temporal de continuidade da aprendizagem por toda a vida, fincam-se em princípios metodológicos diferentes. A educação continuada diz respeito à continuidade da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional, mas nem sempre esse aperfeiçoamento atende as necessidades oriundas da organização do trabalho, e tampouco, modifica as estruturas e os processos no sentido de qualificá-los no que diz respeito ao atendimento das demandas (Fernandes, 2009, p. 529).

Desta forma, é possível compreender a diferença entre a educação continuada, que se refere diretamente a continuidade da formação inicial, e a educação permanente que tem intenção de qualificar o trabalho profissional, de forma coletiva, a partir do compartilhamento de vivências, levando em conta a realidade e as necessidades no próprio processo de trabalho. Nessa perspectiva, segundo Fernandes (2009, p. 530), a educação permanente “se

baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais”, e pode ser entendida como “aprendizagem-trabalho”.

Conforme já destacado, o modelo de educação permanente que emergiu nos anos 1970 estava fortemente ligado ao modelo de educação popular, que se expandiu no contexto de ruptura e de críticas de lutas operárias e estudantis em oposição ao modelo da escola tradicional, e tinha como princípios a dimensão política e filosófica. Entretanto, resgatando o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, o modelo de educação permanente que se populariza a partir dos anos 1990, sob ofensiva neoliberal, é bem diferente, “se nos anos 1970 havia uma controvérsia, hoje prevalece o consenso, ou seja, a ausência de debate e a negação do pensamento crítico” (Fernandes, 2009, p. 525).

A partir de agora só se admite a discussão sobre os meios, negando-se qualquer pertinência à discussão dos fins, ou seja, àquilo que está no cerne da política e da cidadania. A determinação pelos humanos do seu devir individual e coletivo. De fato, se a justificação da educação permanente era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a “aprendizagem ao longo da vida” é de natureza inteiramente diversa. (Carnário, 2003, p. 193 apud Fernandes, 2009, p. 525).

Este retrocesso que abrange a educação permanente, se relaciona diretamente com as transformações que se sucederam a partir das últimas décadas do século XX e tem rebatimento direto nas condições de vida, de trabalho, resistências e de acesso às políticas sociais vigentes pela classe trabalhadora. O trabalho, a educação e a formação profissional não ficaram alheias as transformações societárias do século XXI, ao contrário, segundo Fernandes (2009, p. 526) o memorando elaborado pela Comissão Europeia em março de 2000 expressa os rumos que a educação tomava, quando se refere que a aprendizagem ao longo da vida “constitui-se em uma estratégia que tem o intuito fornecer as condições para a adaptação às novas exigências dos empregadores e ou dos mercados laborais”.

Em um contexto de retração do Estado, desresponsabilização junto as políticas sociais, a educação permanente afasta-se de sua raiz humanística e crítica, tendendo a ser direcionada como formação e aprendizagem a serviço dos ideários neoliberais. A lógica passa a ser que a empregabilidade é resultado de uma aprendizagem bem-sucedida, com direção técnica, de empenho individual, de modo a suprir as demandas do capital, esvaziando a dimensão crítica e emancipatória da educação permanente (Fernandes, 2009).

Como exposto nos capítulos anteriores nesta dissertação, em meio ao arranjo neoliberal, a ideia de formação está ligada acima de tudo, ao dever de

adaptação às transformações no mundo do trabalho. Este modelo “de cima para baixo” segundo Fernandes (2009), centraliza a gestão formativa, prescreve aquilo que considera ser necessário para apreensão do trabalhador, nega a sua participação no processo, desqualifica e desvaloriza as situações experimentais dos sujeitos, e por fim, desconsidera as reais demandas e interesses do trabalhador e da trabalhadora.

Desta forma, a educação permanente, mediada por interesses oriundos das necessidades do capital, se desloca da esfera do direito e se apresenta como um “suplício”, onde o trabalhador e a trabalhadora, em um contexto de precarização do trabalho, para garantir suas condições mínimas de sobrevivência, não vê outra saída, senão se integrar ao processo formativo que está posto (Fernandes, 2016, p. 37), ou mesmo buscar sua formação de maneira individual. Sendo assim, é possível afirmar, que a educação permanente, assim como a educação de maneira geral, é arena de interesses e manutenção de poder e se coloca como uma questão fundamental a ser debatida nas entidades e diversos coletivos da classe trabalhadora.

A partir dessas notas sobre a educação permanente que iremos abordar a importância da elaboração, pelo Conjunto CFESS/CRESS, de uma política nacional de educação permanente voltada as assistentes sociais. Resgatar a perspectiva emancipatória da educação popular, a importância de uma formação profissional crítica e comprometida com a classe trabalhadora e, sobretudo, uma “educação para além do capital”, é resgatar os pilares do Projeto Ético-Político profissional.

#### **4.4**

#### **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS**

De acordo com Fernandes (2009, p. 532), o aprender para as assistentes sociais é uma metamorfose, pois as concepções se modificam à medida que estas profissionais aprendem com as situações vivenciadas coletivamente nos diversos espaços socio-ocupacionais que ocupam antes de mais nada como trabalhadoras, mas também à serviço da classe trabalhadora. Desta forma, a autora entende que a concepção que acompanha as experiências de educação permanente das assistentes sociais está conectada aos princípios éticos-políticos, que apontam para a construção de um novo modelo de sociedade. Para ocorrer a educação permanente, “[...] o sujeito deve estar impregnado por

valores éticos e estar consciente da dimensão política que a sua função exerce sobre as mudanças na sociedade” (Fernandes, 2009, p. 532).

Conforme o Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993, p. 16), um dos princípios fundamentais que norteiam a profissão é o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”. Nesse sentido, após um longo processo de discussão da categoria, em suas diversas instâncias de articulação e deliberação, como forma de reafirmação de valores e conteúdos que expressem a direção social estratégica da profissão, foi publicada em 2012 a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

A Política de Educação Permanente foi elaborada pelo CFESS – Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014) –, em conjunto com os CRESS e recebeu contribuições da ABEPSS e da ENESSO.

Tendo em vista os desafios encontrados pelas assistentes sociais, referentes aos processos de trabalhos, nos diferentes espaços socio-ocupacionais que estas ocupam, é fundamental a contínua formação profissional, no sentido do fortalecimento da direção social e ético-política da intervenção e compromisso com a reafirmação diária do PEP. Desta forma, para as entidades representativas da profissão, a formação profissional é compreendida como processo permanente de qualificação, contrária a compressão da educação como “reciclagem ou mera transmissão de informações instrumentais à lógica capitalista presente nas diferentes instituições” (Costa, 2016, p. 112).

Assim, a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS se contrapõe à ideologia do Capital Humano, difundida pelos organismos internacionais e se apresenta como instrumento de fortalecimento da formação profissional crítica, em consonância com o PEP. Nesse sentido, a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, caminha em direção contrária à tendência imediatista na perspectiva da “aprendizagem ao longo da vida”, que leva assistentes sociais “[...] a participarem de cursos sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental, com ênfase nos conteúdos técnicos ou comportamentais, tendo em vista a conformação de um dado perfil profissional” (Guerra, 2011 apud CFESS, 2012, p. 11).

A concepção de educação popular, por favorecer a construção coletiva de uma “consciência para si”, que tem como pressuposto do método de trabalho o exercício reflexivo da realidade, se apresenta como elemento constitutivo da

Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Muito além da mera qualificação do trabalho profissional, esta política objetiva alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria, em vista de uma práxis reflexiva e revolucionária.

É importante reforçar que as ações de educação permanente por parte do Conjunto CFESS/CRESS não se iniciam a partir da publicação da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Ao contrário, alinhado as demandas políticas e profissionais da categoria, o Conjunto CFESS/CRESS desenvolveu diversas ações de educação permanente, entre elas estão:

[...] os Encontros e Seminários específicos que o CFESS realiza para os/as conselheiros/as dos CRESS e agentes fiscais, na preparação para que estes/as também trabalhem e realizem atividades de formação com as/os assistentes sociais; o curso Ética em Movimento, que acontece anualmente e já está na sua 10ª edição, curso este organizado pelo CFESS para as/os representantes de todos os CRESS, que devem se tornar multiplicadoras/ es, realizando atividades semelhantes em seus estados; a 2ª edição do curso de especialização à distância sob o título “Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais”, realizado pela gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta (2008-2011), dando continuidade ao trabalho acumulado de gestões anteriores; os seminários nacionais organizados pelo CFESS para discutir a atuação profissional em campos específicos de intervenção, a exemplo do seminário sobre o trabalho de assistentes sociais na Política de Assistência Social, na Saúde, na Previdência Social, na Educação e no Campo Sociojurídico; a realização do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), as diversas publicações que constituem formas de socialização das informações, debates sobre trabalho profissional, temas polêmicos e deliberações do Conjunto CFESS-CRESS, a exemplo da Revista Inscrita, dos Anais dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS, dos Anais dos seminários nacionais realizados, a publicação de diversos CFESS Manifesta. No âmbito da atuação dos CRESS, destacam-se: as atividades comemorativas do dia do/a assistente social; cursos em aliança com Unidades de Formação Acadêmicas; produção de revistas, periódicos e coletâneas jurídicas; realização de seminários, as ações de orientação realizadas pelas Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI) e, ainda, a multiplicação do Projeto Ética em Movimento. Esse conjunto de eventos e publicações constituem canais sistemáticos e impulsionadores de educação permanente (CFESS, 2012, p. 14-15).

Com a Política de Educação Permanente busca-se potencializar as ações já existentes do Conjunto CFESS/CRESS, bem como fomentar novos processos de educação permanente em consonância com o projeto de formação profissional, lembrando que este não se reduz à graduação em Serviço Social. A complexa dinâmica das relações sociais coloca as assistentes sociais o desafio de contínua formação profissional e reafirmação dos princípios e valores expressos no PEP.

Nos quadros a seguir apresentamos, de maneira agrupada e sintetizada, as diretrizes, os objetivos e as estratégias que orientam a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. No Quadro 1 elencamos as diretrizes

que compõem a base orientadora da Política de Educação Permanente, as quais buscam promover a educação permanente alinhada aos princípios e compromissos ético-políticos do Serviço Social.

**Quadro 1:**  
**Diretrizes da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS**

Nº	DIRETRIZES
1	Compromisso com aprimoramento intelectual e qualidade dos serviços prestados à população;
2	Constituir espaço contínuo de aprimoramento profissional alinhado aos princípios ético-políticos;
3	Reconhecer a dimensão política da Política de Educação Permanente como instrumento de reflexão e aprimoramento da intervenção profissional;
4	Potencializar as análises teóricas para qualificar o trabalho profissional;
5	Contribuir para a consolidação da direção política do Conjunto CFESS-CRESS na defesa da profissão e dos usuários do Serviço Social;
6	Ser instrumento de fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional;
7	Contribuir para sistematização e análise das expressões da “questão social”;
8	Ser instrumento de sustentação e defesa dos posicionamentos do Conjunto CFESS-CRESS;
9	Contribuir para consolidação da direção do Conjunto CFESS-CRESS na defesa das Políticas Públicas e da Democracia;
10	Valorizar a imagem da assistente social em sintonia com o Projeto Ético-político;
11	Socializar reflexões teóricas na direção ética e política do Conjunto CFESS-CRESS.

Fonte: Elaboração a partir de CFESS, 2012.

O Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993) considera a ética como um fundamento teórico-político que orienta a abordagem das contradições que surgem no exercício da profissão. Isso implica adotar uma perspectiva crítica, respaldada por uma base teórica sólida, para compreender as implicações ético-políticas das ações profissionais. A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS desta forma, a partir de suas diretrizes vem ao encontro com princípios fundamentais preconizados no Código de Ética do/a Assistente Social, especialmente quando consideramos o compromisso junto aos interesses da classe trabalhadora, os serviços prestados aos usuários

do Serviço Social, a valorização das reflexões teórico-críticas e a defesa da democracia.

No Quadro 2 apresentamos os objetivos da Política de Educação Permanente, compreendendo tanto o objetivo geral quanto os específicos, conforme estabelecidos pelo Conjunto CFESS/CRESS.

**Quadro 2:**  
**Objetivos da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS**

<b>Nº</b>	<b>OBJETIVOS</b>
	<b>Geral</b>
1	Consolidar uma política de educação permanente no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS, visando o aprimoramento intelectual, técnico e político dos/as assistentes sociais, qualificando seu trabalho profissional, fortalecendo a inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho, consolidando o projeto ético-político do Serviço Social e potencializando a melhoria dos serviços prestados aos/às usuários/as.
	<b>Específicos</b>
1	Democratizar a educação permanente no Serviço Social, gerando impactos ampliados na qualificação dos/as assistentes sociais;
2	Contribuir para análise crítica do Serviço Social nas relações capital/trabalho e Estado/sociedade, enfrentando a “questão social”;
3	Subsidiar a qualificação das competências e atribuições dos/as assistentes sociais nas condições e relações de trabalho vigentes, reconhecendo as forças políticas em luta pela hegemonia;
4	Qualificar o trabalho profissional dos/as assistentes sociais nos processos de concepção, formulação, gestão, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos sociais;
5	Disseminar o debate contemporâneo sobre o instrumental teórico, conceitual, técnico, ético e político do Serviço Social;
6	Possibilitar a articulação entre o Conjunto CFESS-CRESS e as Unidades de Formação Acadêmica do Serviço Social, valorizando a profissão e qualificando o trabalho profissional;
7	Promover a articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais na análise da questão social, provocando reflexões sobre a realidade socioeconômica e política que permeia a intervenção profissional;
8	Potencializar, nas Unidades de Formação Acadêmica, os fóruns de supervisores de estágio como espaços de articulação, fortalecimento do trabalho profissional e enfrentamento das demandas da educação permanente em cada região.

Fonte: Elaboração a partir de CFESS, 2012.

Assim como nas diretrizes, é notável a estreita relação entre os objetivos delineados na Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS e os princípios consagrados no Código de Ética do/a Assistente Social de 1993.

Um exemplo claro dessa relação ocorre nas disposições sobre as relações com entidades da categoria e outras organizações da sociedade civil. O Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993, p. 34) enfatiza, no artigo 12, os direitos da profissional de:

[...] participar em sociedades científicas e em entidades representativas e de organização da categoria que tenham por finalidade, respectivamente, a produção de conhecimento, a defesa e a fiscalização do exercício profissional, além de apoiar e/ou participar dos movimentos sociais.

No mesmo sentido, a Política de Educação Permanente (CFESS, 2012), conforme o objetivo 07 do quadro acima, destaca a importância da “promoção de articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais na análise da questão social”, provocando reflexões sobre a realidade socioeconômica e política que permeia a intervenção profissional, além de incentivar a participação em organizações populares vinculadas à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania. Destacamos também o objetivo 02 da Política de Educação Permanente (CFESS, 2012) que dispõem sobre a relevância da análise crítica do Serviço Social nas relações capital/trabalho e Estado/sociedade, enquanto o objetivo 05 fomenta o debate sobre o instrumental teórico, conceitual, técnico, ético e político do Serviço Social, que se conectam ao que vem sendo construído e fortalecido pela categoria das assistentes sociais desde o processo de renovação da profissão.

No Quadro 3 elencamos as 12 estratégias para materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, de acordo com o documento:



**Quadro 3:**  
**Estratégias da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS**

Nº	ESTRATÉGIAS
1	Estabelecer parcerias do Conjunto CFESS-CRESS com as Unidades de Formação Acadêmica do Serviço Social na implementação da pós-graduação lato sensu, sistemática, permanente e ampliada para a categoria, voltada para os desafios históricos e emergentes do Serviço Social;
2	Viabilizar articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais para provocar reflexões sobre a realidade socioeconômica e política;
3	Criar espaços de debates permanentes e sistemáticos nos CRESS, para dar publicidade e aprofundar os posicionamentos políticos do Conjunto;
4	Provocar debates nos espaços institucionais, entidades representativas, movimentos sociais e outros aliados do projeto ético-político, para pautar e divulgar as reflexões do conjunto;
5	Organizar grupos de estudos sistemáticos nos CRESS, em torno das diversas áreas de atuação profissional;
6	Utilizar materiais didáticos produzidos pelo Conjunto CFESS-CRESS por meio de debates, cursos e estudos, ampliando sua divulgação e apropriação pela categoria;
7	Potencializar a dimensão pedagógica nas ações da fiscalização do exercício profissional, provocando reflexões e estimulando a participação dos/as assistentes sociais nos espaços de reflexão teórica;
8	Potencializar a comunicação na divulgação dos posicionamentos do Conjunto e provocar reflexão acerca das questões contemporâneas;
9	Pautar nos fóruns de supervisores, nos espaços de debates da ABEPSS e dos CRESS as demandas e possibilidades estratégicas acerca da Educação Permanente para assistentes sociais;
10	Firmar parcerias com instituições empregadoras para viabilizar educação permanente para os/as assistentes sociais;
11	Buscar articulações regionais no sentido de realizar ações de educação permanente sobre temáticas que tenham forte expressão na região;
12	<p>Construir planos locais/estaduais de Educação Permanente dos/as assistentes sociais, em parceria CRESS/ABEPSS Regional que prevejam:</p> <p>a) Eixos temáticos prioritários para as ações de Educação Permanente, definidos a partir de demandas do exercício profissional em articulação com as Comissões do CRESS;</p> <p>b) Parcerias na construção e execução nas ações de educação permanente, privilegiando a discussão com as UFAs, Fórum de Supervisores e movimentos sociais;</p> <p>c) Ações estratégicas/prazos para execução do plano.</p>

Fonte: Elaboração a partir de CFESS, 2012.

As estratégias delineadas no Quadro 03 revelam o esforço do Conjunto CFESS/CRESS no sentido de apresentar um conjunto abrangente e articulado de tarefas práticas para efetivar a implementação da Política de Educação

Permanente no âmbito do Serviço Social. Destacamos a proposta de parcerias com Unidades de Formação Acadêmica para a implementação de cursos de pós-graduação lato sensu voltada aos “desafios históricos e emergentes do Serviço Social”, que vem no sentido se opor ao que a educação na perspectiva mercadológica tem apresentado em nível de pós-graduação lato sensu atualmente. Além disso, o Conjunto CFESS/CRESS reforça novamente, agora como forma de estratégia, a importância da “articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais para provocar reflexões sobre a realidade socioeconômica e política”. Observa-se o foco coletivo que se expressa nas estratégias, privilegiando ações em grupos e de maneira democrática e regionalizada, levando em conta as especificidades e demandas de cada território.

Esse processo de descentralização preconizado na Política de Educação Permanente já vinha sendo desenhado pelo Conjunto CFESS/CRESS uma década antes. Como aponta o relatório de deliberações 31º Encontro Nacional CFESS/CRESS, que ocorreu em Brasília, DF, na seguinte deliberação: “Avaliar o impacto orçamentário nos CRESS resultante da criação de núcleos, pólos e/ou regiões de orientação e/ou articulação política” (CFESS, 2002). No 32º Encontro Nacional seguinte que ocorreu em Salvador de 2003, o Conjunto CFESS/CRESS continuou pautando sobre as ações descentralizadas, como se observa no Eixo Temático: Formação Profissional e Relações Internacionais o item 06, que diz: “Priorizar a criação e fortalecimento dos Núcleos/Pólos de interiorização das ações dos CRESS” (CFESS, 2003). Seguindo a mesma tendência, no ano posterior, o relatório das deliberações do 33º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS (2004), o item 08 do mesmo eixo temático do ano anterior, Formação Profissional e Relações Internacionais, dispõe: “Que os CRESS busquem parcerias com as Unidades de Ensino para ações conjuntas no sentido de interiorizar suas atividades de formação, pesquisa, extensão e implantação dos núcleos descentralizados dos CRESS/NUCRESS” (CFESS, 2004).

Em 2005, foi então publicada a Resolução do CFESS nº 470, de 13 de maio de 2005, onde o parágrafo 2º do artigo 6º afirma: “Os núcleos são espaços de articulação e organização das Assistentes Sociais que cumprem o papel de interiorização, descentralização e democratização da gestão política dos CRESS” (CFESS, 2005). Esta resolução faculta aos CRESS a constituição, em seu âmbito de jurisdição, de comissões, grupos de trabalho e de apoio e Núcleos.

Dessa forma, a partir de relatos de experiências bem sucedidas de núcleos acontecendo em diversos estados do país, em vista de regulamentar e avançar no processos de interiorização das atividades dos Regionais, o Conjunto CFESS/CRESS, aprovou no seu 40º Encontro Nacional, realizado na cidade de Brasília, DF, em 2011, no eixo “administrativo-financeiro”, a deliberação: “promover o debate, socializando experiências a respeito da descentralização política e administrativo-financeira das ações dos CRESS (núcleos, interiorização e outras iniciativas), objetivando a elaboração de diretrizes nacionais” (CFESS, 2016, p. 03).

Assim, após levantamento junto aos CRESS, que agrupou as experiências de núcleos que já aconteciam no interior dos estados, se desenhou as diretrizes nacionais para o processo de nucleação/interiorização, que foram então debatidas inicialmente no Seminário Nacional realizado em junho de 2016, e aprovadas no 45º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, realizado em outubro de 2016 em Cuiabá, MT. Então, finalmente o Conjunto CFESS/CRESS publicou as “Diretrizes Nacionais Acerca da Interiorização das Ações Políticas dos CRESS” (CFESS, 2016), documento que dispôs sobre a criação dos núcleos e que propôs que fossem denominados nacionalmente de Núcleo de Base do CRESS (NUCRESS).

A constituição dos Núcleos possui uma natureza de interiorização das ações dos CRESS, correspondendo a uma das estratégias do Conselho de se aproximar do cotidiano dos/as assistentes sociais, mediante ações político-pedagógicas que visam a fortalecer a mobilização destes/as profissionais, necessária à defesa da profissão e da qualidade dos serviços prestados às/aos usuárias/os (CFESS, 2016, p. 07).

No estado de São Paulo, o processo de interiorização já acontecia através dos encontros descentralizados das seccionais nas microrregiões de abrangência, bem como por meio de experiências espontâneas de grupos e núcleos de assistentes sociais na capital e no interior do estado. Porém, a partir da Resolução CRESS 9ª REGIÃO SP nº 042/2017, acontece a padronização destes espaços, bem como a construção de parâmetros, tornando o NUCRESS como parte do “compromisso das direções dos CRESS em assegurar uma gestão democrática com participação da base” (CFESS, 2016). A Resolução do CRESS 9ª REGIÃO SP Nº 042/2017 define que os NUCRESS são espaços oficiais do CRESS 9ª Região/SP, responsáveis pela execução e desenvolvimento de ações emanadas pela Comissão de Trabalho Profissional e

Organização Política (CTPOP), bem como demandas trazidas pela categoria profissional que deles participe.

Em seu documento, o CRESS 9ª Região/SP, organiza os núcleos descentralizados, definindo quanto ao seu funcionamento, competência, coordenações entre outras orientações. A Resolução chama a atenção para espaços físicos onde se darão os encontros, eventos e demais atividades do núcleo, que devem respeitar o princípio da laicidade do Estado, conforme Instrução Normativa nº 001/2015. Sendo assim, a partir de todo arcabouço regulatório que se construiu coletivamente na categoria ao longo das últimas décadas, o Conjunto CFESS/CRESS afirma seu compromisso, através do reconhecimento dos NUCRESS e “as ações de nucleação/interiorização como processo fundamental para interlocução pública, sistemática e constante entre as entidades e as/os profissionais inscritas/os” (CFESS, 2016).

Com o NUCRESS, o Conjunto CFESS/CRESS busca ampliar a articulação junto a categoria, bem como a gestão democrática, que se expressa “na divulgação das ações [...]; na ampliação da participação das/os profissionais no controle democrático das ações do Conjunto; na defesa da cultura pública e do projeto coletivo construído pela categoria” (CFESS, 2016). O conjunto destas ações, fomenta o debate sobre as possibilidades e limites do trabalho profissional e fortalece o caráter político e educativo das Comissões de Ética e Fiscalização Profissional.

Assim, o NUCRESS se apresenta como um potencial espaço de democratização e enraizamento da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, já que, “a natureza precípua dos Núcleos consiste na realização de ações de caráter político-pedagógico e de educação permanente, visando a fortalecer a mobilização, a organização e a aproximação da categoria com o Conjunto CFESS/CRESS” (CFESS, 2016).

Os núcleos descentralizados são vinculados aos CRESS e não possuem autonomia administrativo-financeira. No entanto, uma vez que reconhecidamente constituído, e desde que elabore seus planos de ações anuais, abrangendo o contexto, justificativa, objetivos, ações, metas, descrição orçamentária, etc., para que se submeta ao CRESS, a proposta passará pela aprovação do Conselho Pleno, e pode assim ser incluída no planejamento e no orçamento do CRESS (CFESS, 2016). Desta forma, compreendemos, que o processo de regulamentação e reconhecimento dos núcleos, inclusive aqueles já existentes anterior as normas do Conjunto CFESS/CRESS, significou um importante avanço no que tange a manutenção e investimento nestes espaços, que a partir

do seu reconhecimento podem pleitear recursos para ações desenvolvidas, incluindo a educação permanente.

A implementação e o fortalecimento dos NUCRESS constituem-se como um dos esforços do Conjunto CFESS/CRESS na perspectiva de materialização da Política de Educação Permanente, que em 2024 está completando 12 anos de publicação, e tem como grande desafio a consolidação e enraizamento junto a categoria das assistentes sociais.

Como pudemos analisar neste capítulo, a proposta de educação permanente do Conjunto CFESS/CRESS, alinhada com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, segue uma direção contrária ao modelo mercadológico da educação capitalista conferindo-lhe um caráter contra-hegemônico. Sua proposta, inspirada no modelo de educação popular, confronta-se com a conjuntura educacional presente na realidade brasileira, marcada pela influência dos organismos internacionais, que direcionam o crescente processo de mercantilização e precarização do ensino superior. Além disso, acrescentam-se as transformações no contexto do mundo do trabalho, que agravam as condições de vida e de trabalho das assistentes sociais.

Essa realidade, por um lado, desafia, e por outro lado, vem impulsionando a luta histórica das assistentes sociais por uma educação permanente, popular e emancipadora. Afinal, retomando as palavras de Paulo Freire (2001, p. 49): “a educação popular posta em prática em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza”.

## 5

### Considerações finais

A crise estrutural e global do capital que emergiu em meados da década de 1970 inaugurou uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório. O capitalismo, em sua versão neoliberal, que emergiu sobretudo após o Consenso de Washington na América Latina, sobreviveu pela (re)combinação de novos elementos e relações, ou mesmo velhos elementos em novas relações, que se combinaram estrategicamente em vista da formação de um novo padrão estável de crescimento e manutenção hegemônica.

Dentro deste contexto, conforme discutido nesta dissertação, a educação assume um papel central diante das mudanças técnicas e organizacionais que resultaram na reestruturação dos processos de produção capitalista. Esta nova concepção busca qualificar a mão de obra de acordo com as necessidades da acumulação flexível (Harvey, 1992), priorizando um aprendizado baseado na aquisição de competências. Como resultado, os currículos passaram por adaptações para atender a uma lógica flexível e neoliberal, com o intuito de capacitar os indivíduos a aplicar de forma eficaz o conhecimento adquirido, transformando-o em habilidades comportamentais e profissionais.

A Teoria do Capital Humano, que até a década de 1970 se centrava em demandas coletivas, como o crescimento econômico e a riqueza social, após a crise estrutural do capital, deu lugar à sua versão ultraliberal, cujo propósito é capacitar os indivíduos a se tornarem cada vez mais empregáveis e autossuficientes. No atual cenário de avanço do neoliberalismo, intensificado a partir da década de 1990 nos países dependentes – como os da América Latina e em especial o Brasil –, os países centrais, juntamente com as elites locais usam instituições internacionais como meio para controlar os sistemas educacionais dos países periféricos.

Ao longo da nossa pesquisa analisamos o agravamento da influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial a partir dos anos 1990, na área da educação brasileira. Os relatórios do Banco Mundial (1995, 2000, 2008, 2012, 2017 e 2021) aqui apresentados, apesar de terem sido publicados em diferentes contextos econômicos, políticos e sanitários, demonstram em comum o claro interesse no controle da educação dos países periféricos, de acordo com os princípios e interesses dos países centrais e as

elites locais, que visam fortalecer a ideologia neoliberal, por meio do molde de uma estrutura educacional fundamentada na Teoria do Capital Humano.

No Brasil, as contrarreformas da educação superior a partir da década de 1990 marcaram um período de transformação no modelo educacional nacional, influenciado pela dinâmica introduzida pela Declaração de Bolonha na Europa e pelas recomendações do Banco Mundial. Apesar dos significativos avanços e conquistas sociais, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) não conseguiram romper com o padrão subserviente estabelecido pelo antecessor, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em relação aos organismos internacionais. Seguindo as diretrizes especialmente do Banco Mundial, durante as gestões de Lula e Dilma houve a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, porém por meio do apoio, sobretudo, a instituições privadas.

Após o golpe de Estado de 2016, vivenciamos um período de retrocesso histórico, marcado pelo aprofundamento dos ataques e desmontes dos direitos da classe-que-vive-do-trabalho. O governo de Michel Temer (2016-2018) abandonou sistematicamente as estratégias neodesenvolvimentistas do ciclo petista, caracterizando-se por uma guinada ao neoliberalismo e pela consequente redução dos investimentos em políticas públicas. Um dos aspectos mais notáveis da agenda educacional no período Temer foi a contrarreforma do Ensino Médio, proposta na Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. A aprovação da lei ocorreu sem um diálogo prévio com a população e os diversos setores ligados à educação.<sup>54</sup>

Com o avanço do pensamento conservador e a clara intenção de “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (Bolsonaro, 2018), a extrema-direita ascende ao poder no Brasil, elegendo Jair Bolsonaro como presidente da República em 2018.

Durante o governo Bolsonaro (2019-2022) testemunhamos um desmantelamento completo das políticas públicas, incluindo a política de educação. Sob sua gestão, observou-se um significativo desinvestimento nas universidades públicas, com a intenção clara de minar sua autonomia e promover sua privatização. Além disso, o governo desvalorizou o papel da escola como instituição educacional e buscou impor o controverso projeto

---

<sup>54</sup> A contrarreforma do ensino médio aborda, entre outras propostas, a extensão da jornada escolar, priorizando o reforço em Língua Portuguesa e Matemática (em resposta às demandas das avaliações internacionais) em detrimento dos ensinamentos de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e cultura afro-brasileira, importantes conquistas acrescentadas ao texto original da LDB.

autoritário conhecido como “Escola Sem Partido”<sup>55</sup>. A ausência de um projeto real para a educação somada a escassez de investimentos, as constantes trocas de ministros e o fortalecimento da agenda anti-ciência resultaram em um quadro desastroso na educação brasileira durante a passagem do presidente Jair Bolsonaro na presidência da república. Uma crise que afeta desde a educação infantil até o ensino superior e a pós-graduação.

Com a vitória nas urnas de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, abre-se um horizonte para a retomada da normalidade e dos princípios democráticos no Brasil. No MEC, o ano de 2023 foi marcado pelo retorno a uma posição de coordenação da política educacional. Por um lado, houve recomposição orçamentária e iniciativas importantes, como o lançamento do programa de alfabetização e a aprovação da nova Lei de Cotas. Por outro lado, o governo descarta a revogação completa da reforma do ensino médio, mesmo sob pressão de organizações ligadas à educação, como sindicatos, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. O terceiro mandato de Lula busca recuperar o desmonte dos últimos quatro anos, contudo não altera a lógica de mercantilização da educação brasileira.

Considerando os dados dos últimos Censos da Educação Superior 2022 (Inep, 2023b), é evidente uma tendência marcante: a educação privada no Brasil é a principal impulsionadora do crescimento no número de vagas no ensino superior, especialmente na modalidade a distância, ao mesmo tempo que se observa uma redução no número de vagas na modalidade presencial. Os dados do Censo 2022 (Inep, 2023b), relacionados ao ensino superior no Brasil, refletem décadas de reformas e diretrizes implementadas nas instituições educacionais.

Com a crise estrutural do capital e a consequente reestruturação produtiva, o modelo “flexível” que prometia a expansão das oportunidades de emprego, crescimento econômico e melhorias no padrão de vida, na verdade, resultou em um acirramento da superexploração e empobrecimento da classe-que-vive-do-trabalho. Em países da periferia do capitalismo, como o Brasil, a situação de pauperização contemporânea tornou-se ainda mais evidente, levando ao

---

<sup>55</sup> O movimento Escola Sem Partido tem seu embrião nas redes sociais e é declaradamente inspirado em iniciativas dos Estados Unidos, como o “*No Indoctrination*”, alegando um suposto apartidarismo para questionar as posturas dos professores em sala de aula. Seus seguidores agem de maneira semelhante a organizações norte-americanas, como o *Campus Watch*, que encoraja estudantes a denunciarem professores com posições ideológicas consideradas anti-israelenses ou favoráveis à causa palestina. No Brasil, destaca-se a presença das mídias sociais e a atuação dos setores evangélicos, especialmente as igrejas neopentecostais, que conseguiram consolidar uma agenda pública nacional de natureza altamente conservadora e reacionária (Ciavatta, 2017).



subdesenvolvimento econômico, social, cultural e político, além da superexploração da força de trabalho. Essa realidade vai afetar especialmente mulheres negras, em um sistema que Costa (2019) denominou de “exploração-dominação-opressão”.

O Serviço Social, enquanto trabalho inserido na divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho, conforme demonstrado na Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais (CFESS, 2022) é majoritariamente composto por mulheres negras. Essa realidade faz com que a profissão seja direta e intensamente afetada pelos processos de transformação e precarização no mundo do trabalho, acarretando desafios significativos tanto na vida cotidiana quanto no trabalho profissional da assistente social.

O levantamento das condições de trabalho apresentado na Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais (CFESS, 2022) confirma o quadro de precarização do trabalho enfrentado pelas assistentes sociais nos mais diversos campos de atuação, onde a categoria aparece expostas ao aumento do desemprego (acima da média nacional), a fragilização dos vínculos empregatícios, a redução da oferta de concursos públicos, o aumento das contratações temporárias, a predominância de salários muito baixos, além do sofrimento e do adoecimento físico e mental.

Conforme destacamos nesta pesquisa de mestrado, a dimensão de gênero presente na precarização do trabalho, associada a discriminações de classe e raça, torna-se mais acentuada durante a pandemia da Covid-19, atingindo especialmente as profissões predominantemente ocupadas por mulheres, sobretudo mulheres negras, como é o caso do Serviço Social. No contexto de flexibilização e precarização do trabalho já em curso no Brasil, as assistentes sociais tiveram que desempenhar suas funções na linha de frente do combate ao novo coronavírus, sem a possibilidade de manter o distanciamento social para se proteger contra a contaminação, ao mesmo tempo que acumulavam com as funções do trabalho doméstico não remunerado, cenário que persistente para além da crise pandêmica.

Para enfrentar esses processos contínuos de precarização do trabalho, agravados após a crise sanitária da Covid-19, é fundamental que assistentes sociais se reconheçam e endossem a luta coletiva. Nesse sentido, enfatizamos a importância do fortalecimento dos espaços de articulação e formação da categoria. Destacamos especialmente a educação permanente, como uma estratégia de formação profissional e de enfrentamento ao avanço do

conservadorismo, em vista da efetivação do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

A crise do Serviço Social “tradicional” e a ruptura com a herança conservadora, abriram caminho para um novo projeto profissional comprometido com a defesa intransigente com os direitos da classe-que-vive-do-trabalho. No entanto, isso não significa que a presença conservadora tenha sido totalmente extinta do Serviço Social. Pelo contrário, uma vez que não se faz alheia à sociedade, a profissão enfrenta diretamente os rebatimentos da ascensão do conservadorismo ao redor do mundo e no Brasil. Nos últimos anos acompanhamos o surgimento de movimentos que visam fomentar perspectivas de cunho conservador e tensionar a hegemonia do Projeto Ético-Político Profissional, como o “Serviço Social Libertário”, movimento datado de 2016 e declaradamente adepto as perspectivas ultraliberais, que em suas autointituladas 23 teses (Cf. Oliveira, 2017), busca reformular as bases da profissão, resgatando seu passado conservador.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, refletido no Código de Ética Profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996), direciona o trabalho da assistente social e está intrinsecamente ligado à formação profissional, que deve ser essencialmente comprometida com a classe trabalhadora e os processos emancipatórios, na perspectiva de uma sociedade igualitária.

Considerando a educação permanente, assim como a educação em geral, uma arena de luta de classes e de manutenção de poder ressaltamos, nesta dissertação, os fundamentos da educação contra-hegemônica e da educação permanente a partir da perspectiva emancipatória da educação popular, que se relaciona historicamente com o Serviço Social, e será adotada como método pelo Conjunto CFESS/CRESS.

Qual a condução da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS na (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social? Essa foi a questão central da nossa investigação, impulsionando-nos a ir além das referências teóricas do Serviço Social e adentrar o campo da educação. Esse aprofundamento nos possibilitou ampliar os horizontes desta pesquisa de mestrado, compreendendo a relação intrínseca entre trabalho e educação, bem como os determinantes sociais, econômicos e políticos que influenciam diretamente a formação e o trabalho profissional da assistente social.

A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS se contrapõem à ideologia do Capital Humano, difundida pelos organismos

internacionais e se apresenta como instrumento de fortalecimento da formação profissional crítica, em consonância com o PEP. Muito além da mera qualificação do trabalho profissional, esta política objetiva alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria, em vista de uma práxis reflexiva e revolucionária. O Conjunto CFESS/CRESS ao desenvolver a Política de Educação Permanente ressalta a profunda articulação entre formação e trabalho profissional, “como forma de retroalimentar e fomentar processos que qualifiquem a intervenção dos/as assistentes sociais diante dos desafios cotidianos na vida em sociedade e a necessidade de sua superação” (CFESS, 2012, p. 36).

Compreendemos, a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa documental, que o cenário de precarização do trabalho, especialmente quando consideramos o recorte de raça, classe e gênero, reflete diretamente nas condições de trabalho da assistente social, confirmando a nossa hipótese de que “a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS fortalece o Projeto Ético-Político do Serviço Social, no entanto, o avanço da precarização do trabalho impacta os espaços de organização e formação das assistentes sociais”.

Além desta hipótese levantada ainda no processo de construção do projeto de pesquisa, consideramos com base no aprofundamento e amadurecimentos de nossas análises, fundamental destacar o impacto da subordinação da educação hegemônica à acumulação de capital, que promove a expansão da educação privada em detrimento da qualidade do ensino superior e de sua função pública e restringe o processo de ensino-aprendizagem universitário a uma abordagem focada no treinamento e na mera transmissão de conhecimentos. O que contrapõe a proposta de uma educação popular Freiriana.

Nesse contexto, pudemos observar que formação profissional em Serviço Social enfrentará as consequências de uma visão mercantilista e utilitarista, que resulta na produção em massa de assistentes sociais, cujo conteúdo é simplificado e padronizado, refletindo uma educação bancária e mercantilizada, na contramão dos princípios e diretrizes estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Este fenômeno está diretamente ligado ao avanço de elementos conservadores na formação e no trabalho profissional, bem como nos desafios que se apresentam na organização coletiva das assistentes sociais.

Ao examinar as diretrizes, objetivos e estratégias que orientam a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS torna-se evidente que

estas não apenas se referem, mas se constituem a partir dos princípios teórico-políticos fundamentais delineados no PEP. Esta política emerge como um importante instrumento de (re)firmação do projeto profissional e do legado do pensamento crítico do Serviço Social.

Diferente do conceito de “educação ao longo da vida” (*Lifelong education*) e de “educação continuada”, que estão ligados a ideia de aperfeiçoamento profissional e mediados por interesses oriundos do capital, o conceito de “educação permanente”, adotado pelo Conjunto CFESS/CRESS, se vincula a educação popular introduzida por Paulo Freire na década de 1970, que emerge no calor das lutas populares e tem a intenção de qualificar o trabalho profissional, de forma coletiva, com base no compartilhamento de vivências, levando em conta a realidade e as necessidades no próprio processo de trabalho.

Por fim, o desafio crucial reside na materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, especialmente considerando a conjuntura que, como demonstrado, intensifica a precarização do trabalho e submete a educação aos interesses do capital. Assim, sob a luz formação omnilateral de Marx e da escola unitária de Gramsci, consideramos como fundamental o caminho apresentado pela Política de Educação Permanente do CFESS/CRESS a partir da educação popular, especialmente a educação popular Freiriana de base libertadora.

Não será possível uma nova concepção de mundo, sem o papel da educação na sua perspectiva emancipatória e contra hegemônica. O que nos remete a afirmação de Paulo Freire, em sua “Terceira Carta Pedagógica”: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31).

## 6

### Referências bibliográficas

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. 40 anos do “Congresso da Virada”. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Congresso da virada e o serviço social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o Serviço social**: trajetória e processo de luta de uma categoria 1978-1988. São Paulo: Cortez, 1995.

ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço social no Brasil**: história de resistências e de rupturas com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

ABREU, Marina Maciel. Apresentação. In: Diretrizes curriculares do curso de serviço social: sobre o processo de implementação. **Temporalis**, Brasília-DF, Ano VII, n. 14, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis-14-202208251944544791270.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da Cultura** [livro eletrônico]: perfis pedagógicos da prática profissional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ALMEIDA, Carla Cristina Lima de; LOLE Ana. Educação popular nas lutas libertárias contemporâneas. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n.12, p. 183-204, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/41423/html>. Acesso em: 03 fev. 2024.

ALVES, Gláucia. Processos de trabalho, precarização e Serviço Social: uma relação necessária!. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 34, p. 181-204, 2015. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_34\\_8\\_Alves.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_8_Alves.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

AMARAL, Luciane; BOTÃO, Márcia. Pandemia do novo coronavírus (covid-19) no Brasil: considerações sobre o trabalho de assistentes sociais na política de assistência social. In: LOLE, Ana et al. (Org.). **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do banco mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 28-41, abr.

2019 Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ANTUNES, Ricardo. A morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad Especial em Português**, Buenos Aires, Argentina, p. 44-59, jun. 2012. Disponível em:  
[https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (Org.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** - novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 5-18.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e metamorfose do mundo do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, abr. 1996.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**: com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em:  
[https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf). Acesso em: 03 fev. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil**: The Next Agenda. Washington, D.C. 2012. Disponível em:  
<https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/478bf7c0-1eed-5061-9dcd-cfe48c518f94>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças**: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID. Washington, D.C. 2021. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas**. Washington, D.C. 2000. Disponível em: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <https://www.epsiv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil - Volume I - Síntese**. Washington, D.C. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2012/07/conhecimento-e-inovacao-para-a-competitividade/>. Acesso em: 14 dez. 2023

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

BEHRING, Elaine Rossetti. Ofensiva ultraneoliberal no capitalismo em crise no Brasil e no mundo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 23, n.1, p. 10-22, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/1690>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello et al. A financeirização do capitalismo e a geração de pobreza. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 23-110, 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/314>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOLSONARO, Jair. **Proposta de Plano de Governo - Eleições 2018**. Brasília. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BORGES, Maria Creusa De Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19722>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.043>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BUTTIGIEG, Joseph A. Verbete: Subalterno/subalternos. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1927)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

CARVALHO, Cristina Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.22, p. 9-25, 2004.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bqfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2024.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 05-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04. mai. 2024.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas - LPP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Abaixo a censura!** Brasília-DF, 18 de agosto de 2011b. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/671>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **CFESS defende a educação como um direito e formação de qualidade em Serviço Social**.



2019. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1581>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **CFESS ingressa em ação que discute qualidade da formação profissional na área da saúde.** Brasília-DF, 28 de março de 2024. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/2094>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. Brasília, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 15 de março de 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019CfessCEP-Trilingue-Site.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Deliberações do 32º Encontro Nacional CFESS/CRESS.** 2003. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/relatorio\\_2003\\_32.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/relatorio_2003_32.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Deliberações do 33º Encontro Nacional CFESS/CRESS.** Curitiba-PR, 04 a 07 de setembro de 2004. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/relatorio\\_2004\\_33.pdf](http://www.cfess.org.br/relatorio_2004_33.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Deliberações do XXXI Encontro Nacional CFESS/CRESS.** Brasília-DF, 01 a 04 de setembro de 2002. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/pdf/agenda\\_xxxicfesscress.pdf](http://www.cfess.org.br/pdf/agenda_xxxicfesscress.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Diretrizes Nacionais Acerca da Interiorização das Ações Políticas do CRESS,** 16 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/DiretrizesInteriorizacao2017.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social.** CFESS Manifesta, Brasília, 2011a. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011\\_campanhaEAD\\_CENSURADO.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf). Acesso em: 17 dez. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Perfil de assistentes sociais no Brasil:** formação, condições de trabalho e exercício profissional. CFESS: Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS.** Brasília-DF: CFESS, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf). Acesso em: 23 de mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Resolução 469 de 13 de maio de 2005**. Conselho Federal de Serviço Social, 2005. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao\\_470\\_05.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_470_05.pdf) Acesso em: 21 de mar. de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social** – Vol. 1, Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1\\_2015-Site.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf). Acesso em: 17 dez. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Teletrabalho e teleperícia**: orientações para assistentes sociais. Brasília, DF: CFESS, 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-teletrabalho-telepericiacfess-final.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS/9ª REGIÃO/SP. **Resolução Nº.042/2017**. Disponível em: [http://cress-sp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Resolucao-042\\_2017\\_CTPOP.pdf](http://cress-sp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Resolucao-042_2017_CTPOP.pdf) Acesso em: 21 de mar. 2023.

COSTA, Marcia de Assis. **Educação permanente nas políticas de saúde e assistência social no contexto da precarização do trabalho de assistentes sociais**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, Renata Gomes da. **Apropriação das mulheres no Brasil**: uma análise feminista e antirracista das consequências materiais do capitalismo dependente. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Viento Sur**, Madri, n. 164, Ano XXVII, 2019. Disponível em: [https://cdn.vientosur.info/VScompletos/vs\\_0164.pdf](https://cdn.vientosur.info/VScompletos/vs_0164.pdf). Acesso em: 08 jul. 2023.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/05/3/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese\\_553053.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAERMANN, Lindamar Alves; MELLO, Cássia Camila Val de. As condições de trabalho dos assistentes sociais e suas implicações no processo de adoecimento dos profissionais. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 96-113, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23035/14632>. Acesso em: 05 de nov. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. O Serviço Social no Cotidiano: fios e desafios, **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 706-722, out./dez. 2014.

FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine. Serviço Social Favela e Educação Popular. In: FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine. **Serviço Social, favelas e educação popular**: diálogos necessários em tempos de crise do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução? Alfa-Omega: São Paulo, 1975a.

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

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 271-314.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. (Re) valorização da educação permanente. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 99, p. 518-539, 2009.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. **Educação permanente e políticas sociais**. Campinas: Papel Social, 2016.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). **Anuario Mexicano De Historia De La Educación**, v. 1, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/248>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no brasil e na união europeia e os novos papeis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/724>. Acesso em: 17 dez. 2023.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas - LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.uerj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296>. Acesso em: 31 jul. 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas. REXE - **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 5 n. 9, 137-159, 2016. Disponível em: <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/206/213>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GADOTTI, Moacir. **L'éducation contnre l'éducation**: l'oubli de l'éducation au travers de l'Éducation Permanente. Tese (Doutorado em Educação), Université de Geneve, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo e jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**: ensaios críticos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. [livro eletrônico].

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social, “questão social” e trabalho em tempo de capital fetiche. *In*: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria (Org.). **A nova morfologia do trabalho no serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 66-87.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IASI, Mauro Luis. Educação Popular e Consciência de Classe. *In*: FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine. **Serviço Social, favelas e educação popular**: diálogos necessários em tempos de crise do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Em 2022, 1,5 milhão de pessoas trabalharam por meio de aplicativos de serviços no país**. Acesso em: 04 de nov. 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38160-em-2022-1-5-milhao-de-pessoas-trabalharam-por-meio-de-aplicativos-de-servicos-no-pais#:~:text=No%204%C2%BA%20trimestre%20de%202022%2C%20o%20Brasil%20tinha%201%2C5.%2C%20milh%C3%B5es%2C%20no%20per%C3%ADodo](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38160-em-2022-1-5-milhao-de-pessoas-trabalharam-por-meio-de-aplicativos-de-servicos-no-pais#:~:text=No%204%C2%BA%20trimestre%20de%202022%2C%20o%20Brasil%20tinha%201%2C5.%2C%20milh%C3%B5es%2C%20no%20per%C3%ADodo.). Acesso em: 04 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 7,8% e taxa de subutilização é de 17,7% no trimestre encerrado em agosto**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013a. Acesso em: 03 de nov. 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37989-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-7-8-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-17-7-no-trimestre-encerrado-em-agosto#:~:text=A%20taxa%20de%20informalidade%20foi,4%2C6%25%20no%20ano](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37989-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-7-8-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-17-7-no-trimestre-encerrado-em-agosto#:~:text=A%20taxa%20de%20informalidade%20foi,4%2C6%25%20no%20ano.). Acesso em: 04 dez. 2023.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – INESC. **Balanco do Orçamento 2019-2021 revela desmonte generalizado de políticas sociais**. 2022. Disponível em: <https://inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021->

[revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/](#). Acesso em: 02 dez. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 04 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 dez. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENIN, Vladimir Ilyich. O Imperialismo: a etapa superior do capitalismo. Apresentação: Plínio de Arruda Sampaio Junior. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

LESSA, Sergio. **Serviço Social e trabalho**: porque o Serviço Social não é trabalho. Maceió: Eudfal, 2012.

LIGUORI, Guido. Verbete: Senso comum. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1927)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1927)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOLE, Ana. **Emancipação para quem?**: uma análise gramsciana sobre estudos de gênero e Serviço Social. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOLE, Ana. Trabalho e Serviço Social em tempos de pandemia da Covid-19. In: GARCIA, Ana Lucia da Silva; MACIEL, Heloisa Helena Mesquita; ALCHORNE, Sindely (Org.). **Reflexões dialogadas sobre práticas profissionais em contextos de pandemia e de lutas por direitos humanos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2021.

LOLE, Ana; NUNES, Nilza Rogéria. Mulheres e pandemia: cuidando se si e das outras. In: LOLE, Ana et al. (Org.). **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo da; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/64sQhQzqsnnwBh5zRntwwxp/?format=pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.



MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6-15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 8 fev. 2023.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: STEDILE, João; TRASPADINI, Rogério (Org.). **Ruy Mauro Marini: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINELLI, Tiago. Pandemias, crises e capitalismo. **Argumentum**, Vitória, v. 13, n. 3, p. 172-176, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/35988/24469>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 17 de fev. 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. 32 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2006.

MATOS, Maurílio Castro de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 678-698, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/zKqHPXTYyTSPvMBrGZnzgjm/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**. Da Constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/banco-mundial>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.

39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: Acesso em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-407720190001000012>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MOTA, Ana Elizabete; RODRIGUES, Mavi. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 199-212, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do; GONÇALVES, Renata. Entre a divisão sexual e a divisão racial do trabalho: a precarização das relações de trabalho das mulheres negras. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 19, n. 40, p. 271-287, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/7461>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social** [livro eletrônico]: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETTO, José Paulo; FALEIROS, Vicente de Paula. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 1, p. 43-72, 1986. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teoria-metodo-e-historia-na-formacao-profissional-jose-paulo-netto-201609151339593914850.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

OLIVEIRA, Edson Marques. **23 Teses pela Reforma do Serviço Social Brasileiro: pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante**. Toledo-Paraná, 23 de setembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Escritório Regional para América Latina e o Caribe**. Panorama Laboral 2022. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima: OIT, 2022. Acesso em: 03 de nov. 2023. Disponível em: [https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_867497/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_867497/lang-es/index.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Um novo normal com igualdade salarial entre homens e mulheres**. 2020. Acesso em: 19 de



out. 2023. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_755717/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_755717/lang--pt/index.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 29 de nov. 2023.

OSORIO, Agustin Requejo. **Educación Permanente y Educación de Adultos: Intervención Socioeducativa en la Edad Adulta**. 1. ed. Barcelona: Ariel Educacion, 2003.

OSORIO, Jaime. El nuevo patrón exportador de especialización productiva en América Latina. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, n. 31, p. 31-64, fev. 2012.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em Busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálisis**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço social: uma interpretação do pioneirismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1985.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RAICHELIS, Raquel. O Serviço Social no Brasil. Trabalho, formação profissional e projeto ético-político. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Vilela (Org.). **Serviço Social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 62-85.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Ariadne. **A influência do pensamento gramsciano no “Congresso da Virada” do Serviço Social em 1979**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou, Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALLES, Moacyr; STAMPA, Inez. Ditadura militar e trabalho docente. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 23, p. 166-185, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9606>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Leila Lima. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Magda Gisela Cruz. A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo, **Coral**, UFSM, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Magda-Gisela-Cruz-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858> Acesso em: 17 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 21 mar. 2023.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. São Paulo: Leya, 2016.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

STAMPA, Inez. Trabalhadores assistentes sociais e o acirramento da precarização do trabalho. In: GARCIA, Ana Lucia da Silva; MACIEL, Heloisa Helena Mesquita; ALCHORNE, Sindely (Org.). **Reflexões dialogadas sobre práticas profissionais em contextos de pandemia e de lutas por direitos humanos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2021.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (CFESS/ABEPSS). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília/DF: CFESS; ABEPSS, 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado socio-histórico da profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (CFESS/ABEPSS). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília/DF: CFESS; ABEPSS, 2009.