

Dossiê temático:

Serviço Social, Educação e Universidade

JUL-DEZ/2021

CAPA / PINTURA: Pessoas pobres juntando carvão em uma mina esgotada; Nikolai Kasatkin, 1894

ON LINE
LIBERTAS

VOLUME 21

NÚMERO 2

ISSN 1980-8518

REVISTA DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - UFJF
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

REVISTA

LIBERTAS^{ON LINE}

Revista de Serviço Social
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Curso de Graduação em Serviço Social
Universidade Federal de Juiz de Fora

ISSN 1980-8518

DOSSIÊ:

Serviço Social, educação e universidade

VOUME 21

NÚMERO 2

JULHO-DEZEMBRO

ANO 2021

EXPEDIENTE

FOCO E ESCOPO

A **Revista Libertas**, criada em 2001, é uma publicação semestral da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objetivo é estimular o intercâmbio da produção intelectual, de conteúdo crítico, produzida a partir de pesquisas empíricas e teóricas, no âmbito brasileiro e internacional, sobre temas atuais e relevantes da área do Serviço Social e das Ciências Sociais e Humanas, com as quais mantem interlocução.

EDITORES

Dr^a. Carina Berta Moljo, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Editora Chefe

Dr. Alexandre Aranha Arbia, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Editor Adjunto

Dr. Ronaldo Vielmi Fortes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Editor Adjunto

CONSELHO EDITORIAL

Alcina Maria de Castro Martins, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal; Carina Berta Moljo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil; Caterine Reginensi, Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse, França ; Elizete Menegat, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil; Íris Maria de Oliveira, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; José Paulo Netto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; Margarita Rozas Pagaza, Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Maria Aparecida Tardim Cassab, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil; Maria Beatriz Abramides, Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, Brasil; Maria Patricia Fernandes Kelly, Princeton University, EUA; Maria Rosângela Batistoni, Universidade Federal de São Paulo, Brasil; Marilda Vilella Iamamoto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil; Nicolas Bautes, Université de Caen Normandie, França; Olga Mercedes Paez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Roberto Orlando Zampani, Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Rosângela Nair Carvalho Barbosa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil; Silvia Fernandes Soto, Universidad Nacional de Tandil, Argentina; Xabier Arrizabalo Montoro, Universidad Complutense de Madrid, Espanha.

AVALIADORES

Alejandra Pastorini Corleto [UFRJ, Rio de Janeiro, RJ/Brasil]; Alessandra Ribeiro de Souza [UFOP, Ouro Preto, MG/Brasil]; Alex Fabiano de Toledo [UNIOESTE, PR/Brasil]; Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Alfredo Aparecido Batista [Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR/Brasil]; Ana Lúcia Suárez Maciel [PUC-RS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Ana Selva Albinati [PUC-MG, Belo Horizonte, MG/Brasil]; Berta Pereira Granja [Universidade do Porto, Porto/Portugal]; César Henrique Miranda Coelho Maranhão [UFRJ, Rio de Janeiro/Brasil]; Claudia Mazzei Nogueira [UNIFESP, Campus Baixada Santista, SP/Brasil]; Cláudia Mônica dos Santos [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Claudio Henrique Miranda Horst [UFOP, Ouro Preto, MG/Brasil]; Cristina Simões Bezerra [Juiz de Fora, UFJF]; Damares Pereira Vicente [Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Profissão da PUC-SP, SP]; Ednéia Alves de Oliveira [Juiz de Fora, UFJF]; Elizete Menegat [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Estela Saleh da Cunha [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Ester Vaisman [UFMG, Belo Horizonte, MG/Brasil]; Eunice Teresinha Fávero [Pesquisadora CNPq PQ2: de 2014 a 2018 e 2021/atual]; Fabiana Schmidt [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ/Brasil]; Fátima Grave Ortiz [UFRJ, Rio de Janeiro, RJ/Brasil]; Francisca Rodrigues de Oliveira Pini [Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP/Brasil]; Gissele Carraro [EMESCAM, Vitória, ES/Brasil]; Glaucia Lelis Alves [UFRJ, Rio de Janeiro/Brasil]; Guilherme Ferreira [UFRGS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Isaura Gomes de Carvalho Aquino [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Janaina Carvalho Barros [Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiaba, MT/Brasil]; Janaina Bilate Martins [UNIRIO, RJ/Brasil]; Joana Valente Santana [Universidade Federal do Pará, PR/Brasil]; Jose Fernando Siqueira da Silva [UNESP/Franca, SP/Brasil]; Joseane Barbosa de Lima [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Joseane Duarte Ouro Alves [Assistente Social Tribunal de Justiça, ES/Brasil]; Juliana Maria Batistuta Teixeira Vale [estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, RJ/Brasil]; Larissa Dahmer Pereira [Escola de Serviço Social da UFF/Niterói, RJ/Brasil]; Lesliane Caputi [Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM, Uberaba, MG/Brasil]; Leonardo Nogueira Alves [UFMT, Cuiabá, MT/Brasil]; Letícia Batista Silva [UFF/Niterói, RJ/Brasil]; Luana de Souza Siqueira [UFRJ, RJ/Brasil]; Luciana Batista de Oliveira Cantalice [UFRN, Joao Pessoa, PB/Brasil]; Luciana Gonçalves

Pereira de Paula [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Márcia Pereira Cunha [FLACSO, São Paulo, SP/Brasil]; Marco José de Oliveira Duarte [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Maria Carmelita Yazbek [PUC-SP, São Paulo/Brasil]; Maria Lucia Duriguetto [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Marilda Vilella Yamamoto [Rio de Janeiro, UERJ]; Marina Barbosa Pinto [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Marina Maciel Abreu [Universidade Federal do Maranhão, Sao Luis, MA/Brasil]; Marina Monteiro de Castro e Castro [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Míriam Thais Guterres Dias [UFRGS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Mônica Hallak Martins da Costa [PUC-MG Belo Horizonte, MG/Brasil]; Nanci Soares [UNESP, Franca, SP/Brasil]; Olegna de Souza Guedes [Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR/Brasil]; Paulo Lourenço Domingues Junior [UFRRJ, Três Rios, RJ/Brasil]; Ramiro Marcos Dulcich Píccolo [Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, RJ/Brasil]; Regina Celia Tamasso Miotto [Universidade Federal de Santa Catarina, SC/Brasil]; Ricardo Silvestre da Silva [Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Mucuri, MG/Brasil]; Roberto Coelho do Carmo [UFOP, Ouro Preto, MG/Brasil]; Rodrigo Cortés Mancilla [Universidad Nacional de Rosario, Argentina]; Rodrigo de Souza Filho [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Rodrigo dos Santos Nunes [PPGSS/PUCRS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Rubens Luiz Rodrigues [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Sergio Quintero Lodoño [Pesquisador de Trabajo Social Crítico Colômbia, Argentina]; Sabrina Pereira Paiva [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil]; Silvia Neves Salazar [Universidade Federal do Espírito Santo, ES/Brasil]; Silvina Veronica Galizia [UFRJ, Rio de Janeiro, RJ/Brasil]; Tales Willyan Fornazier Moreira [UFG, GO/Brasil]; Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz [Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, SP/Brasil]; Tatiana Brettas Waehneltd [UFRJ, RJ/Brasil]; Tatiana Dahmer Pereira [ESS/UFF, Niterói, RJ/Brasil]; Tatiana Reidel [PUC/RS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Thaís Kristosch Imperatori [Universidade de Brasília, Brasília, DF/Brasil]; Thaísa Teixeira Closs [PUC/RS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Thaíse Seixas Peixoto Carvalho [Centro de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete, MG/Brasil]; Vanessa Maria Panozzo Brandão [UFRGS, Porto Alegre, RS/Brasil]; Vânia Noeli Ferreira de Assunção [UFF, Rio das Ostras, RJ/Brasil]; Vera Núbia Santos [Universidade Federal de Sergipe, SE/Brasil]; Vitor Bartoletti Sartori [UFMG Belo Horizonte, MG/Brasil]; Viviane Sousa Pereira [UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil].

Faculdade de Serviço Social – UFJF
Programa de Pós-graduação em Serviço Social

Editores:

Carina Berta Moljo (editora-chefe)
Alexandre Aranha Arbia
Ronaldo Vielmi Fortes

Editores de Leiaute:

Alexandre Aranha Arbia
Ronaldo Vielmi Fortes

CAPA/PINTURA: CAPA / PINTURA: Pessoas pobres juntando carvão em uma mina esgotada; Nikolai Kasatkin, 1894.

ARTE CAPA: Ronaldo Vielmi Fortes
Juiz de Fora/MG, dezembro, 2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Libertas / Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Curso de graduação em Serviço Social. – n.1 (abril, 2001) – .
– Juiz de Fora, ano 2021 –
v.21 nr. 2.
Semestral
Resumo em português e inglês
Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e ao Curso de Graduação em Serviço Social.
Versão online ISSN 1980-8518

1. Serviço Social. 2. Periódico. I. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. II. Universidade Federal de Juiz de Fora, Curso de Graduação em Serviço Social.

Publicação indexada em:



Dossiê:

Serviço Social, educação e universidade

Cursos públicos de Serviço Social: limites e possibilidades da formação em tempos de pandemia Covid-19	363
Larissa Dahmer Pereira Andreza Telles dos Santos Ferreira	
Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico	383
Eblin Joseph Farage	
Educação e democracia: complexos sociais de alienação fundamentais para a emancipação humana	408
Neusa Pereira Assis; Uyara de Salles Gomide Hormindo Pereira de Souza Junior	
Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital	429
Pedro Gomes Barbosa	
Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e formação profissional	452
Marileia Goin Laryssa Danielly Silva Fernandes Ariel Paula Jesus de Oliveira	
Formação docente em Serviço Social: pós-graduação e a experiência do estágio docência	474
Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso Giovanna Canêo; Gabriela Alves dos Santos	
O estágio supervisionado na formação em Serviço Social: uma experiência desafiadora no período pandêmico	499
Débora Holanda Leite Menezes; Marcos Paulo de Oliveira Botelho; Fernanda Rodrigues Arrais; Caroline Souza de Oliveira Moura; Eduarda Garcez Almeida	
“Por uma formação antirracista!”: contribuições fanonianas para o Serviço Social	513
Giselle Moraes de Souza; Rachel Gouveia Passos	

O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE) Lorena Ferreira Portes; Melissa Ferreira Portes	533
Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente Kátia Regina de Souza Lima; Adrianyce A. Silva de Sousa Lívia Prestes Lima Martins	554
Política educativa y reproducción del Trabajo Social en Costa Rica (Siglo XX) Freddy Esquivel Corella	574

Artigos Fluxo Contínuo

Serviço Social e mundo do trabalho: tendências do debate Hiago Trindade	590
Infância, adolescência e juventude: produção do conhecimento na Serviço Social & Sociedade Gláucia Helena Araújo Russo; Mizzaely Suianny Lacerda de Sales; Kyslane Rodrigues de Aguiar	608
Intersetorialidade entre as políticas de saúde e assistência social: possibilidades e limites Maria da Conceição Oliveira Souza; Maristela Dalbello-Araujo	632
Serviço Social, Assistência Social e a pandemia da COVID-19: desafios e apontamentos Gabriele Gomes de Faria	653
A gestão de um Centro de Atenção Psicossocial universitário: uma experiência Sabrina Alves Ribeiro Barra Tavares Ethelanny Panteleão Leite Almeida	677
Trabalho e população em situação de rua: um debate em contínua necessidade Pollyanna de Souza Carvalho; Leda Regina de Barros Silva	697
Representações Sociais, Percepções e Identidades da Comunidade LGBTQ+ em uma Prisão portuguesa Jacqueline Marques; Inês Van Velze	712

----- ENTREVISTA -----	727
As atuais condições da educação superior no Brasil Entrevista com Roberto Leher	
ENTREVISTADOR: Rubens Luiz Rodrigues	
----- TRADUÇÃO DOS CLÁSSICOS -----	736
Sobre a questão do parlamentarismo György Lukács	
TRADUÇÃO: Alexandre Aranha Arbia	
----- RELATO DE EXPERIÊNCIA -----	746
O sigilo na legislação do Serviço Social brasileiro e os conselhos profissionais: relato de uma experiência nos anos 2010 Charles Toniolo	

LIBERTAS^{ON LINE}



Pessoas pobres juntando carvão em uma mina esgotada; Nikolai Kasatkin, 1894

Editorial

Educação para quem?

A que e a quem serve a educação? Neste ano, em que comemoramos o centenário do nascimento de Paulo Freire, essa pergunta permanece desafiando educadores e educandos na construção dialógica de saberes. A educação pode servir à manutenção da ordem, à legitimação do autoritarismo, à reprodução do controle hierárquico sobre o trabalho. Paulo Freire insurgiu-se vigorosamente contra o autoritarismo e a hierarquia que uma educação burocrática e tecnocrática traz consigo. Denunciou a “educação bancária” como um instrumento de (re)produção da passividade, como inimiga do pensamento autônomo; como repetia o velho mestre, “pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 1993, p. 61), pode despertar nos homens justamente aquela vontade de “ser mais” (FREIRE, 1993, p. 61). Sua concepção utópico-realista de superação das condições do presente pela práxis – e não simplesmente pelo mero saber – trazem para dentro da educação o sentido de *ação* naquilo que possui de mais substantivo: a transformação possível, a “concretização do ‘inédito viável’, isto é, a futuridade a ser construída” (FREIRE, 1981, p. 109). Sua utopia-realista não deixou de apontar que

como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, [é que - EEd] somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio anti-dialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. Esta é a razão pela qual o subjetivismo e o objetivismo mecanicista são sempre obstáculos ao verdadeiro processo revolucionário, não importam os caminhos que, na prática, tornem eles. Neste sentido, é tão pernicioso à práxis revolucionária o subjetivismo que, esgotando-se na mera denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências, deixando porém intactas as estruturas da sociedade, quanto o mecanicismo que, voluntarista e desprezando a rigorosa e permanente análise científica da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista ao “operar” sobre uma realidade inventada (FREIRE, 1981, p. 109).

Não é casual que, neste aspecto, Freire recorra a Marx. O educador pernambucano reafirma sua convicção de que não há práxis no vazio; não há ação que se desenrola unicamente pela vontade da consciência. As relações “não se encontram dicotomizados nem tampouco

constituem uma identidade, mas uma unidade dialética” (FREIRE, 1981, p. 109). Os sujeitos agem sobre condições objetivas dadas e é exatamente nelas que as possibilidades de transformação devem ser buscadas. A transformação da prática pedagógica, portanto, deve partir de relações objetivas; Freire era enfático em relação a isto.

Em uma sua terceira tese sobre Feuerbach, Marx afirmou que

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2007, pp. 533-4).

Em comentário a esta tese, Mészáros (2008) irá lembrar que não se trata, a exemplo do que acreditavam os socialistas utópicos, de tão somente “mudar a educação”, quando “uma reformulação da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). As condições objetivas da educação estão dadas na positividade da ordem burguesa madura. Qualquer transformação social que passe unicamente pela educação, manifesta um idealismo cujo voluntarismo utopista e messiânico deixam os pés sem o contato com o solo da vida concreta, humus da prática emancipatória, conforme o legado nos deixado por Freire. Como disse Marx, certa vez, “se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente” (MARX; ENGELS, 2011, p. 150) – o que nos impõe um dos lados da dialética. Pelo outro lado, uma prática transformadora que prescindia da educação, torna-se uma contradição nos termos. Abdica de seu próprio propósito ao esquecer-se de que “a teoria também se torna uma força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010, p. 151).

Em nosso tempo, a produção teórica de fôlego tornou-se – salvo por raríssimas exceções – sinônimo de produção acadêmica. E há, sem sombra de dúvida, dois grandes problemas nesse pressuposto. Em primeiro lugar, parte mais substantiva – e substancial – do conhecimento mais profundo sobre as relações sociais da ordem burguesa contemporânea foi produzida *fora dos campi* universitários. Por outro lado, esse mesmo conhecimento só foi passível de produção graças ao fato de revolver, com enorme propriedade, todo o saber científico (formal) de amplas áreas do conhecimento. Como se sabe, Marx jamais lecionou em universidades: trabalhou durante toda a vida como jornalista e correspondente. Mas, nem por isso, Marx ignorou o conhecimento “de ponta”, de sua época: sempre esgrimou com o que havia de mais avançado

no conhecimento científico de seu tempo, valendo-se, entretanto, de uma sólida formação intelectual.

Mas, de que “sólida formação intelectual” estamos falando? Não pode ser, certamente, a formação de tecnocratas, denunciada por Lefebvre logo às primeiras linhas de uma de suas obras. Os tecnocratas, satélites do poder planificador do capital, são, analogamente, aqueles que não receberam a “formação para a liberdade”, tão reclamada pelo velho mestre pernambucano. O mal, aqui, reside antes no fetiche de que dispõem de algum poder decisório que no fato de lidarem com situações relativamente complexas, especializadas e com linguagens herméticas que funcionam como, numa má analogia econômica, “barreiras de entrada” aos não detentores do saber técnico. A imagem mística de “homens qualificados”, dotados de “importantes competências, bem como [d]o dom da eficácia” (LEFEBVRE, 1969, p. 15) pode parecer a muitos sedutora. Afinal, ela estabelece um lugar na hierarquia da estrutura social: nos entremeios do edifício que se ergue sobre a subordinação do trabalho. Mas trata-se, como bem adverte Lefebvre, de uma imagem ilusória. Os tecnocratas “não comandam, dispõem apenas de um poder de decisão limitada (...) executam ordens, as ordens do poder político que dispõe das ‘variáveis estratégicas’” (LEFEBVRE, 1969, p. 15).

O problema da formação tecnocrática repõe, a partir das bases de um capitalismo manipulatório, o lugar da ciência para a burguesia, de um modo geral. Em âmbito nacional, todavia, em que temos demonstrado hodiernamente uma nostalgia incontida em relação ao nosso passado, naquilo que apresentamos de pior na construção de nossa sociedade, parece também renascer, vigorosamente, a ideia de que a universidade deve se prestar, exclusivamente, à *formação técnica*. Na nossa história, essa compreensão chegou a se expressar sob a forma de uma “resistência à universidade”, calcada sobre um projeto societário de forte corte *utilitarista*: “uma ideia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, de serviços úteis, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e a riqueza da velha educação universitária” (TEIXEIRA, 2009, p. 92). A reafirmação de uma formação rigorosamente técnica – ainda que dentro de padrões de excelência – por certo reatualiza a visão de uma sociedade utilitária, cujo progresso apresenta-se como desenvolvimento de uma coleção infindável de mercadorias, sem se problematizar a respeito de *a que e a quem* se presta tal construção. A derrocada da dimensão problematizadora – humana – de qualquer processo formativo impede justamente a elaboração, nos mais refinados patamares da consciência, das questões a respeito do *a que e a quem*; em última instância, das problematizações a respeito do “destino e da finalidade do homem”. Aquela universidade, “casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e de melhorar”, cf. pensou Teixeira (2009, p. 34)

parece *démodé*; entrou em desuso frente à premência da desobstrução da realização mercantil, frente ao que tudo deve ser reaproveitado, reatualizado, reutilizado, submetido e imolado.

A prática pedagógica, assim, deixa de ser o contato entre educandos e educadores para se tornar o preenchimento de relatórios, cronogramas, plataformas, protocolos, registros, tabelas, formulários. Sistemas que não se comunicam impelem ao preenchimento de informação idêntica, várias e várias vezes. Reuniões infundáveis, mensurações produtivas quantitativas, ranqueamentos onde a quantidade de publicações e o número de acessos a artigos adota a lógica do engajamento: “fale bem ou fale mal, não importa... inscreva-se no canal e deixe seu *like*”. Encontrou-se, finalmente, o método de controle, de mensuração objetiva de que prazos, cronogramas, prescrições, protocolos e afins estão sendo rigorosamente cumpridos; de que o capital empregado nesta esfera deletéria, porém indispensável, à reprodução global do valor – a educação – está funcionando de modo eficaz, com o mínimo de gasto improdutivo. Qualquer elemento que fuja ao rígido controle burocrático deve ser banido, expurgado, como expressão da ociosidade, da má-índole, do desperdício de recursos. Neste quadro, qualquer elemento de formação “humanista” deve ser tomado como intolerável; afinal, as universidades não são mantidas para formação de “eruditos”, mas de cidadãos que trabalhem vigorosamente para que ela – a sociedade (e a universidade) – permaneça(m) funcionando regularmente, sem que se perguntem justamente *a que e a quem* essas ações favorecem.

A que e a quem serve a educação que estamos desenvolvendo? **A que e a quem** servem as práticas pedagógicas que adotamos? *A que e a quem* servem nosso tempo e nossas forças? Que educação, educandos e educadores, estamos construindo? Que educação de fato queremos?

Neste contexto de sucateamento à educação pública no Brasil, não poderíamos deixar de mencionar os ataques que vêm sofrendo a ciência, expressa nos cortes de verbas (a exemplo do vergonhoso corte sofrido no CNPq) a intervenção nas universidades, a exemplo da indicação de reitores não escolhidos pelos pares, a renúncia de mais de 37 pesquisadores do INEP, responsáveis pela elaboração e organização do ENEM há uma semana da aplicação mais importante para o ingresso as universidades públicas federais, assim como a intestável situação vivenciada pela CAPES, no qual foi interrompida a avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-graduação em setembro de 2021 por decisão judicial, e retomada a avaliação no dia 2 de dezembro de 2021, após a renúncia coletiva de mais de 80 pesquisadores e avaliadores e coordenadores de áreas da CAPES. Ainda sem ter concluído a avaliação a CAPES, abriu edital para a apresentação de novos APCN, que avalia a abertura de novos cursos de pós-graduação, privilegiando os cursos de educação a distância, que na sua maioria ocorrem nas universidades privadas, aprofundando o processo de mercantilização na formação pós-graduada, o que já

acontece na formação de graduação.

É neste espírito que o dossiê que hora chega às mãos do leitor: com o objetivo de fomentar o debate sobre a educação superior no Brasil, sobre a dimensão socioeducativa da profissão, e nesse sentido buscou abrir espaço para artigos que tratassem da atuação profissional de assistentes sociais no sistema educacional, na docência, na produção do conhecimento, assim como para textos que se proponham a pensar criticamente os rumos da universidade no contexto atual. Natural que ao provocar discussões sobre tema tão complexo e decisivo tanto para a problematização da formação na área do Serviço Social, quanto ao sugerir a discussão de maior amplitude da educação em geral, o papel das Universidades na formação da educação superior, os debates que se apresentaram não puderam deixar de contemplar os dilemas da atualidade, em particular relacionados aos agravantes provocados pela crise pandêmica e o programa orquestrado pelos atuais mandatários do governo federal. Podemos, desse modo, dividir os artigos que aqui se apresentam em três linhas básicas de reflexões; a primeira, debruça-se sobre os temas mais gerais da educação, considerando mais diretamente as questões educacionais por meio da crítica às suas funções no interior da socialidade do capital; a segunda, traz reflexões sobre o processo de formação universitária no interior da grande área de Serviço Social; e a terceira, analisa as consequências dos modelos emergenciais em educação, implantados diante das dificuldades oriundas da pandemia do COVID-19.

Dentro da primeira linha aqui descrita, podemos relacionar os artigos: “Educação e democracia, complexos sociais de alienação fundamentais para a emancipação humana” – autoria de Neusa Pereira Assis, Uyara de Salles Gomide e Hormindo Pereira de Souza Junior – (3º. Artigo), no qual os autores, tributários do pensamento de Karl Marx e György Lukács problematizam o processo educacional à luz da categoria alienação, no qual se “objetiva discutir as particularidades e possíveis relações entre alienação e estranhamento na dinâmica da sociedade capitalista atual”, de forma a contribuir para “a compreensão dos processos que envolvem o campo da educação e da democracia”. Também inscrita no interior das reflexões do marxismo o artigo “Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital” – de Pedro Gomes Barbosa – (4º. Artigo), apoiado nas importantes análises de István Mészáros sobre o tema da educação na sociabilidade do capital, procurar “identificar as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970.” Adentra a mesmo terreno de discussão a entrevista concedida pelo Prof. Roberto Leher, ao professor da UFJF Rubens Luiz Rodrigues, cujo sugestivo título: “As atuais condições da educação superior no Brasil”, considera, por meio

do estofamento intelectual que lhe é peculiar e pela experiência que o autor possui na área, os principais desafios do momento para as universidades brasileiras. O tema da mercantilização da educação que caminha a passos largos no país é um dos temas centrais da conversa na entrevista dada a Rubens Luiz Rodrigues. Vale ressaltar quanto ao entrevistador, sua relevante participação nas lutas sindicais, o que torna o diálogo mais rico no que tange aos aspectos de uma necessária crítica da educação no país.

A segunda linha temática por nós referida, dirige a atenção para os processos formativos tanto dos docentes quanto dos discentes de Serviço Social. Três artigos em particular cumprem essa função reflexiva: “Formação docente em Serviço Social: pós-graduação e a experiência do estágio docência”, artigo no qual as autoras – Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso, Giovanna Canêo e Gabriela Alves dos Santos – (6º. Artigo) discutem a formação dos docentes de forma a enfatizar a potencialidade do estágio docente nesse processo formativo. A discussão adverte para o fato de que não se pode prescindir da “retomada histórica” da institucionalização do estágio docência no âmbito nacional, consideração necessária para abordar a experiência por elas vivenciadas junto à UNIFESP, nos anos de 2019-20. Outro artigo que trata do tema afim ao processo de formação, adentra em uma problematização mais do que necessária em nossos dias, “Por uma formação antirracista!: contribuições fanonianas para o Serviço Social” (8º. Artigo) – de Giselle Moraes de Souza e Rachel Gouveia Passos. O título fala por si mesmo, cabe retomar as importantes reflexões de Franz Fanon – autor do imprescindível livro: *Os condenados da terra* – e por meio delas estabelecer contribuição para a discussão de uma formação profissional antirracista no Serviço Social. Há de se destacar o cerne da problematização empreendida que procura destacar o racismo “como um dos componentes estruturantes do sistema capitalista” brasileira, e por que não dizer mundial. No artigo “Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e formação profissional” (5º. Artigo) – de Marileia Goin, Laryssa Danielly Silva Fernandes e Ariel Paula Jesus de Oliveira, o problema da formação em serviço social aborda a particularidade do problema na região do nordeste brasileiro. Como advertem as autoras, “a reflexão busca sintonizar a profissão com a diversidade de elementos que compõem a Região Nordeste e, no movimento de retorno, apreender como a profissão incorpora tais características, uma vez que configuram as peculiaridades de suas requisições não só formativas, mas profissionais”. Vemos, pois, nessas reflexões a importante prerrogativa que as discussões mais gerais não podem prescindir da consideração das particularidades regionais próprias da diversidade cultural e social brasileira, sob o risco de negligenciar elementos decisivos para a reflexão de rigor sobre o processo de formação do assistente social. Dentro da mesma linha ora em evidência, por último e não menos

importante, o artigo “Política educativa y reproducción del trabajo social en Costa Rica” (11º. artigo) – de Freddy Esquivel Corella – compõe a mesma necessidade de diálogo sobre as especificidades das experiências, sejam elas regionais, ou, como nesse caso, relativas às nações. Um importante panorama sobre os processos próprios da Costa Rica é apresentado pelo autor, permitindo a compreensão crítica da política educacional de sua nação elaboradas em resposta às demandas do capitalismo local e internacional.

A terceira linha de artigos, sobre a educação mediante a crise pandêmica ainda decorrente, é composta por cinco artigos. Mais que justificável, dadas as urgências do momento, dominaram quantitativamente o conjunto temático do dossiê. O artigo “Cursos públicos de Serviço Social: limites e possibilidades da formação em tempos de pandemia Covid-19” – de Larissa Dahmer Pereira e Andreza Telles dos Santos Ferreira –, que abre este volume, aborda de maneira bastante contributiva as dificuldades postas pelo presente, unindo o problema mais geral da formação em Serviço Social aos desafios oriundos da pandemia. A análise dos dados coletados permite às autoras fazer uma ampla série de considerações sobre “o adoecimento docente e discente, tanto físico quanto mental; e as dificuldades relacionadas ao uso das TIC’s e às condições domésticas para a realização, com a devida qualidade, do ERE”. Decerto as reflexões contribuem de maneira decisiva para a descrição mais preciso e rigorosa das consequências que o momento suscita como desafio tanto para os profissionais em educação quanto para os discentes em geral. Na sequência (2º. Artigo) o texto “Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico” – de Eblin Joseph Farage – dando prosseguimento ao debate das condições de dificuldades atuais, confere um enfoque mais político ao problema, na medida em que põe a ênfase nas “transformações em curso na educação superior pública”, em que destaca “o projeto do capital para a educação em articulação com as contrarreformas em curso e as bases da extrema direita no Brasil”. Tributária do método do materialismo histórico e dialético, a autora revisa uma série importantes de documentos da área da educação hoje em vias de implementação no país, conferindo a ênfase nas propostas de resistência e combate ao projeto conservador-liberal, elaborações pelos órgãos sindicais. Oferece, nessa medida, relevante visão sobre a conjuntura político-educacional no Brasil, e traça elementos reflexivos de estratégias importantes de luta para a classe trabalhadora. Ainda sobre os rebatimentos do período pandêmico para o caso específico do Serviço Social, temos o artigo “O estágio supervisionado na formação em Serviço Social: uma experiência desafiadora no período pandêmico” (7º. Artigo), fruto de uma reflexão coletiva – Débora Holanda Leite Menezes, Marcos Paulo de Oliveira Botelho. Fernanda Rodrigues Arrais, Caroline Souza de Oliveira Moura e Eduarda Garcez Almeida – no qual aborda os principais

desafios para a “construção de uma política de estágio durante a pandemia”. A contribuição feita sob a forma de um relato de experiência, em que se apresentam as dificuldades e se fazem importantes indicações “para a reflexão e a elaboração de respostas às demandas apresentadas neste cenário de crise sanitária, baseados nesta experiência particular.” Em uma abordagem direta ao tema do ERE e o trabalho docente, o artigo “O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE)” (9º. Artigo) – de Lorena Ferreira Portes e Melissa Ferreira Portes – segue a linha de reflexões sobre os impactos sofridos pela categoria dos professores frente à implementação do Ensino Remoto Emergencial”, analisando as implicações desse modelo de ensino na atividade do docente de ensino superior brasileiro. Problematisa “o agravamento das condições de trabalho dos/das docentes do Ensino Superior em um contexto de ensino remoto emergencial, por meio da plataformização da educação, bem como o adoecimento mental dos/as docentes”. Já o artigo “Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente” (10º. Artigo) – de Kátia Regina de Souza Lima, Adrianycy A. Silva de Sousa e Lívia Prestes Lima Martins – completa a discussão ao trazer novos elementos para a reflexão sobre as consequências que o Ensino Remoto Emergencial tem trazido para o trabalho docente. Os dados coletados evidenciam de maneira clara “a reconfiguração e intensificação do trabalho docente no período denominado ERE, nos marcos da diluição das fronteiras entre trabalho e vida privada associada a reconfiguração dos projetos político-pedagógicos das universidades públicas, particularmente as universidades federais, ambas aprofundadas no contexto pandêmico”.

Os artigos de fluxo contínuo não poderiam também deixar de contemplar a temática que se fez hegemônica na discussão dos artigos do dossiê, qual seja, a crise pandêmica que atravessamos. É o caso do artigo “Serviço Social, Assistência Social e a pandemia da COVID-19: desafios e apontamentos” (15º. artigo) – de Renata Martins de Freitas – no qual os desafios para o exercício profissional dos assistentes sociais são considerados mediante a pandemia da COVID. Apontamentos relevantes são apresentados “a partir de elementos apreendidos em debates coletivos e documentos produzidos em espaços como Fóruns de Trabalhadores(as) do SUAS e Conselhos de Serviço Social” procurando apresentar “estratégias e possibilidades para a defesa do Projeto Ético-Político profissional”.

O artigo “Serviço Social e mundo do trabalho: tendências do debate” (artigo 12º.) – de Hiago Trindade – realiza pesquisa documental de 17 artigos publicados nos anais do ENPESS e JOINPP, nos anos de 2018 e 2019 respectivamente, buscando traçar um panorama do acúmulo teórico e das tendências internas ao debate do Serviço Social acerca do mundo do trabalho. Apresenta nessa média um interessante apanhado das produções mais recentes que o

Serviço Social desenvolveu sobre o tema. O artigo que aparece na sequência, “Infância, adolescência e juventude: produção do conhecimento na Serviço Social & Sociedade” (13º. Artigo) – autores: Gláucia Russo, Mizzaely Lacerta, Kyslane Aguiar – também efetua uma pesquisa documental junto à Revista Serviço Social & Sociedade, buscando resgatar os principais debates e tendências relativas ao tema da infância, adolescência e juventude. Oferece nessa medida um importante panorama sobre a produção do conhecimento na referida temática, no período que compreende os anos de 1979 a 2017. Ambos os artigos perfazem, nessa medida, um panorama do arcabouço da produção do Serviço Social, ao evidenciarem em fontes importantes da área os núcleos centrais dos fundamentos que amparam as reflexões sobre temas decisivos da atuação do assistente social.

Na sequência, dois artigos buscam expressar as análises de experiências nas práticas interventivas do Serviço Social. No artigo “Intersetorialidade entre as políticas de saúde e assistência social: possibilidades e limites” (14º. Artigo) – de autoria de Maria da Conceição Oliveira Souza e Maristela Dalbello-Araujo – encontramos a investigação sobre as “possibilidades e limites da articulação da intersetorialidade entre as políticas de saúde e assistência social. A partir de vivência no município de “população estimada em 11.574 habitantes (IBGE, 2019), com mais de 60% vivendo em área rural dispersa por uma área de 583, 932 Km², e dedica-se a pecuária e agricultura (Censo 2010)”. Após a apresentação e análise de dados e experiências as autoras concluem destacando que apenas “dos avanços alcançados na CF/88 relativos à seguridade social, com destaque para as Leis Orgânicas, ocorreram em uma arena desfavorável em um contexto político de forças conservadoras, transformando-se em um processo de difícil operacionalização”. O outro artigo, que segue uma linha comum de reflexões, de título: “A gestão de um Centro de Atenção Psicossocial universitário: uma experiência” (15º. Artigo) – redigido por Sabrina Alves Ribeiro Barra Tavares e Ethelanny Panteleão Leite Almeida – retrata a experiência que procurou realizar a articulação e indissociabilidade entre a assistência e a formação, cujas reflexões chegaram à conclusão da “importância da articulação com a rede de atenção psicossocial” de forma a evitar “modelos de formação e assistência endógenos” apontando para a necessidade de “participação em instâncias colegiadas da saúde mental e o investimento na formação por meio da educação continuada e da articulação orgânica entre Universidade e rede de serviços”.

Outro tema de grande relevância no Serviço Social é abordado no artigo “Trabalho e população em situação de rua: um debate em contínua necessidade” (16º. Artigo) – de Pollyanna de Souza Carvalho e Leda Regina de Barros Silva – relata a pesquisa realizada junto à população de rua de Campos dos Goytacazes, entre 2018 e 2019, e busca “apresentar reflexões

entre os moradores em situação de rua e o mundo do trabalho” e “ressalta que a participação social e a organização dos moradores em situação de rua, na esfera pública, com apoios e parcerias, é um mecanismo para visibilidade, interlocução com o poder público e reivindicação de direitos”.

O artigo “Representações Sociais, Percepções e Identidades da Comunidade LGBTQ+ em uma Prisão portuguesa” – autoras: Jacqueline Marques e Inês Van Velze – contribui com mais uma análise sobre temas caros ao Serviço Social retratando situações internacionais, neste caso, o país de destaque é Portugal. Trata especificamente da comunidade LGBTQ+ encarcerada, e procura dar relevo e analisar as “percepções e representações sociais da comunidade de reclusos”. As autoras concluem destacando a dificuldade “de em um ambiente heterocêntrico como as prisões preservar uma identidade heterossexual, o que leva a uma cisão entre orientação sexual e o comportamento correspondente”.

Na seção “tradução dos clássicos” apresentamos mais uma tradução inédita do escrito do filósofo húngaro György Lukács, “Sobre a questão do parlamentarismo”, traduzida por Alexandre Aranha Arbia. Texto da juventude do pensador magiar retrata aqueles momentos em que Lukács buscava a intervenção mais direta na política, figurando como importante documento histórica da trajetória de seu pensamento.

Por fim, retomando a seção “relato de experiência”, Charles Toniolo escreve o artigo de sugestivo título: “O sigilo na legislação do Serviço Social brasileiro e os conselhos profissionais: relato de uma experiência nos anos 2010”. Em um tom contributivo importante para problematizar questões importantes da prática, o relato “analisa algumas situações concretas experimentadas no cotidiano do Conselho, relacionando-as com a legislação profissional e as prerrogativas éticas do Serviço Social brasileiro, especialmente as relações entre as condições éticas e técnicas de trabalho e as responsabilidades éticas de assistentes sociais.

O tema do dossiê e a diversidade dos temas tratados nos artigos de fluxo contínuo oferecem discussões relevantes e bastante atuais para o Serviço Social. Julgamos que são contribuições significativas, e decerto, expressam apontamentos que enriquecem os debates. Desejamos aos leitores uma boa leitura.

Os editores

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Ação cultural para a liberdade. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LEFEBVRE, Henri. Posição: contra os tecnocratas. São Paulo: Editora documentos, 1969.

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito – Introdução. In MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Ad Feuerbach. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A sagrada família. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e Universidade. 2ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

Cursos públicos de Serviço Social: limites e possibilidades da formação em tempos de pandemia Covid-19

Public Social Work Courses: limits and possibilities of training in times of pandemic Covid-19

Larissa Dahmer Pereira^{*}
Andreza Telles dos Santos Ferreira^{**}

Resumo: O trabalho objetivou-se conhecer, por meio do envio de formulários às Coordenações de Cursos, como os Cursos de Graduação presenciais enfrentaram, no ano de 2020, o período da pandemia do Coronavírus. Por meio das respostas das/os Coordenadoras/es dos cursos públicos de Serviço Social, buscamos apreender como foram (ou não) realizadas as atividades formativas nos meses de março a dezembro de 2020. Como resultados gerais da pesquisa realizada, as Coordenações de Curso indicaram, majoritariamente, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão permaneceram, sendo realizadas por meio remoto e com limites e diferenças entre as instituições de ensino. Dentre as dificuldades apresentadas pelas Coordenações de Curso, relacionadas à pandemia e ao ERE, destacamos a preocupação com o perfil profissional formado remotamente, ainda que de forma parcial; o adoecimento docente e discente, tanto físico quanto mental; e as dificuldades relacionadas ao uso das TIC's e às condições domésticas para a realização, com a devida qualidade, do ERE. Destaca-se, por fim, que há de se acompanhar o que nos restará no pós-pandemia relativo às atividades de gestão (como reuniões virtuais), acadêmicas (bancas, encontros, seminários, intercâmbio docente nacional e internacional, dentre outras) e pedagógicas (orientações, reuniões de pesquisa e/ou extensão), visto que o período contraditoriamente trouxe novas possibilidades, tais como indicadas por algumas Coordenações.

Abstract: The aim of this study was to find out, by sending forms to the Coordination of Courses, how the on-site Undergraduate Courses faced, in 2020, the period of the Coronavirus pandemic. Through the responses of the Coordinators of the Public Social Work courses, we sought to learn how the training activities were (or not) carried out in the months from March to December 2020. As general results of the survey carried out, the Course Coordinations indicated, mostly, that teaching, research and extension activities remained, being carried out remotely and with limits and differences between educational institutions. Among the difficulties presented by the Course Coordinations, related to the pandemic and the ERE, we highlight the concern with the professional profile formed remotely, even if partially; the illness of teachers and students, both physical and mental; and the difficulties related to the use of ICTs and the domestic conditions for carrying out the ERE, with due quality. Finally, it is noteworthy that we must monitor what will remain for us in the post-pandemic related to management activities (such as virtual meetings), academic (banks, meetings, seminars, national and international teacher exchange, among others) and pedagogical activities (guidance, research and/or extension meetings), since the period contradictorily brought new possibilities, as indicated by some Coordinations

^{*} Docente da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (PPGSSDR/UFF). Doutora em Serviço Social (UFRJ). Coordenadora e pesquisadora do TEIA - Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Trabalho, Educação e Serviço Social. Pesquisadora do CNPq (bolsista PQ-2). Contato: larissadahmerpereira@gmail.com.

^{**} Mestre pelo PPGSSDR/UFF e pesquisadora do TEIA. Bolsista TCT/FAPERJ. Contato: andreza.telles@gmail.com.

Palavras-chave: pandemia do Coronavírus; ensino remoto emergencial; cursos públicos de Serviço Social; formação em Serviço Social.

Keywords: Coronavirus pandemic; emergency remote teaching; public courses in Social Work; training in Social Work.

Recebido em: 24/10/2021

Aprovado em: 28/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

O trabalho é resultado parcial de pesquisa mais ampla sobre a formação em cursos públicos de Serviço Social, com enfoque nos cursos criados entre os anos de 2003 a 2016,¹ período em que houve um crescimento importante do setor público – por meio da criação de novos cursos, campus e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) -, ainda que o setor privado mercantil tenha crescido substancialmente, orientado por políticas governamentais de incentivo ao crescimento de matrículas no ensino superior, vide os Programas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)² e Universidade Para Todos (PROUNI)³.

A abertura de vagas e o crescimento de matrículas no setor público foram orientados por Programas como o Universidade Aberta do Brasil (UAB),⁴ o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),⁵ e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). De acordo com pesquisa recente realizada pela ANDIFES/FONAPRACE (2019), o número de matrículas das IFES quase dobrou no

¹ Trata-se do projeto de pesquisa “Ensino superior brasileiro e expansão dos cursos públicos de Serviço Social: análise do processo formativo”, financiado pelo CNPq por meio do Programa de Bolsa em Produtividade (PQ-2).

² O FIES, criado a partir da lei 10.260/2001 (BRASIL, 2001), é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES privadas e foi significativamente ampliado nos anos 2000.

³ O PROUNI foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

⁴ O sistema UAB foi instituído pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância (EaD) nas instituições públicas. Cf. <https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Para a análise crítica da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cf. texto de Mancebo, Vale e Martins (2015).

⁵ Cabe lembrar que, anterior ao REUNI (BRASIL, 2007), o governo federal criou o Programa Expandir (2003-2006): “[...] as pressões sociais induzem à ação do governo federal na direção de maiores investimentos no processo de expansão das universidades federais. A primeira fase do Programa Expandir (2003-2006), denominada ‘Expansão com interiorização’, que objetivava incentivar a expansão da educação superior por meio da criação de novas universidades e de criação e/ou fortalecimento de campi no interior dos estados brasileiros” (JEZINE; TRINDADE; MARTINS; FERNANDES, 2014, p. 154).

período de vigência do REUNI (2007-2012) (ANDIFES/FONAPRACE, 2019),⁶ originando, associado à Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012),⁷ um novo perfil discente nas IFES.⁸

No contexto de expansão do ensino superior público brasileiro, há que se destacar, na área do Serviço Social, a criação de mais da metade dos cursos públicos hoje existentes no país no período localizado entre os anos de 2003 a 2016. Em recente trabalho (PEREIRA, 2018), analisamos os dados referentes a tais cursos (períodos e subperíodos de criação, categoria administrativa, organização acadêmica, região e localização geográfica) e propomo-nos à realização da pesquisa “Ensino superior brasileiro e expansão dos cursos públicos de Serviço Social: análise do processo formativo”, cujo início ocorreu em março de 2020, exatamente no mesmo período em que se decretou a pandemia do Coronavírus, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Naquele cenário pandêmico – que permanece em curso - consideramos necessário reorientar a pesquisa, que desencadeou e aprofundou crises sob diversos aspectos da vida social. A Educação foi uma das áreas mais afetadas e, no ensino superior, as Instituições de Ensino Superior (IES) se depararam, especialmente as públicas, com a necessidade de utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Destaca-se que as IES estão – em tempos diferenciados – realizando, a partir do decreto da pandemia, praticamente todas as atividades remotamente: de ensino, pesquisa, extensão, além de atividades de cunho administrativo/de gestão, ou seja, há cerca de 1 (um) ano e meio desenvolvem-se atividades pedagógicas e administrativas remotamente.⁹

⁶ Sguissardi (2015) analisa o processo de expansão do ensino superior brasileiro e o caracteriza como um processo de massificação mercantil (ao invés de uma real democratização), visto a predominância do setor privado mercantil no ensino superior do país, a relação com o setor financeiro e a ação do Estado, via programas focais como FIES e PROUNI, para o incentivo ao setor. Aqui cabe ressaltar que a insuficiência de recursos para o crescimento com qualidade do setor público guarda relação com a insistente ação estatal de manter incentivos e isenções fiscais ao setor privado, o que fragiliza sobremaneira a concepção de ensino superior como direito social e o coloca no quadro dos serviços mercantilizáveis. Sobre a desigualdade estrutural brasileira e a desigualdade na Educação, cf. Sguissardi (2020).

⁷ As cotas são aplicadas para estudantes de baixa renda, estudantes que têm renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, para PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência Cf. FONAPRACE/ANDIFES (2019).

⁸ Cf. a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior: FONAPRACE/ANDIFES (2019).

⁹ Salienta-se a diferença importante entre ERE e Ensino a Distância (EaD): o primeiro, como a própria denominação explícita, é remoto, emergencial e utilizado em cursos presenciais. Já o segundo, EaD, é uma modalidade de ensino, com recursos didático-pedagógicos, plataformas, recursos humanos específicos para a sua realização. Cabe destacar que, em outros textos, abordamos criticamente o EaD e demonstramos que o mesmo, mais do que uma modalidade, é uma estratégia utilizada pelos conglomerados empresariais que exploram o ensino superior para a otimização de custos e aumento da taxa de lucratividade. Ainda que ambos se utilizem de recursos tecnológicos para a realização do ensino-aprendizagem em espaços e tempos diferenciados, as Instituições que adotaram o ERE em cursos estritamente presenciais tiveram muita dificuldade para a consecução de tal modalidade de atividade pedagógica, visto a urgência exigida frente às condições sanitárias e necessidade de isolamento social e, também, porque os cursos presenciais não tinham, de forma geral, proximidade com o uso das TIC's.

Tendo em vista o contexto supracitado, reorientamos a pesquisa, com vistas a compreender como os cursos públicos presenciais de Serviço Social enfrentaram esse primeiro ano da pandemia, cujos resultados serão apresentados no item a seguir.

Pandemia do Coronavírus e formação em cursos públicos de Serviço Social: alguns achados da pesquisa

A pesquisa apresentada no presente trabalho foi desenvolvida no segundo semestre de 2020 e apresenta dados relativos especificamente aos cursos públicos de Serviço Social.¹⁰ Objetivou-se conhecer, por meio do envio de formulários às Coordenações de Cursos, como os Cursos de Graduação presenciais enfrentaram, no ano de 2020, o período da pandemia do Coronavírus.

Na primeira fase da pesquisa foram coletados os contatos das Coordenações de Curso por meio dos *sites* das Instituições de Ensino Superior (IES) e também via contato telefônico e/ou e-mail das instituições. Foi realizado, ainda, contato com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) de todos os estados do país, com o objetivo de acessar os contatos das Coordenações de Curso, geralmente disponíveis junto às Comissões de Formação dos CRESS.¹¹ Cabe ressaltar que o processo de busca pelos contatos das Coordenações de Cursos e o envio dos e-mails foi constante durante todo o trabalho. O contato com as Coordenações dos cursos públicos de Serviço Social foi, de forma geral, fluido e conseguimos alcançar um retorno satisfatório, considerando o universo de cursos públicos de Serviço Social e o quantitativo de respondentes ao questionário.¹²

Na primeira etapa do trabalho foi elaborado um formulário, cujo objetivo foi conhecer como os referidos cursos enfrentaram o período da pandemia do Coronavírus no ano de 2020. Isto é, por meio das respostas das/os Coordenadoras/es dos cursos públicos de Serviço Social, buscamos apreender como foram (ou não) realizadas as atividades formativas nos meses de março a dezembro de 2020. Quais foram as estratégias implementadas pelas Coordenações de Curso para que os cursos continuassem em funcionamento a partir de março de 2020 quando a OMS decretou o isolamento social como uma medida obrigatória e preventiva para conter a

¹⁰ A pesquisa foi direcionada às Coordenações dos cursos públicos e privados presenciais de Serviço Social. Os resultados que abrangem todos os cursos presenciais (públicos e privados) estão publicados em Pereira, Telles, Lopes (2021).

¹¹ Agradecemos desde já à ABEPSS e às Comissões dos CRESS de todo o país, que nos possibilitaram o acesso aos contatos das Coordenações de Cursos.

¹² Gostaríamos de registrar nosso agradecimento à disponibilidade das Coordenações de Curso, que gentilmente aceitaram participar de nossa pesquisa e muito enriqueceram o debate com suas colocações.

disseminação do Coronavírus? Compreende-se como atividades formativas a inserção de discentes em projetos de pesquisa, extensão e ensino (disciplinas, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, dentre outras).

Na segunda etapa do trabalho, realizamos contato com as Coordenações dos Cursos de Serviço Social. Inicialmente, foi enviado um e-mail apresentando a pesquisa e, ao mesmo tempo, buscou-se saber a disponibilidade e interesse de cada Coordenação de Curso em participar do presente estudo. Assim, mediante o aceite de participação na pesquisa – sendo garantido às/aos participantes o sigilo tanto em relação à identificação individual, quanto em relação às IES e cursos - a cada retorno o formulário foi enviado para as Coordenações de Cursos. Os formulários foram dirigidos às/aos Coordenadoras/es dos Cursos de Graduação de Serviço Social por e-mail, o que ocorreu entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021.

Apresentamos, nas tabelas a seguir, o quantitativo de cursos públicos informado na Plataforma E-Mec, o quantitativo de cursos com os quais conseguimos contato (telefônico e/ou e-mail) e, por fim, o quantitativo de cursos que nos retornou, com a resposta ao formulário enviado por e-mail e dirigido às Coordenações de Cursos públicos presenciais de Serviço Social. Apresentamos, na tabela 1, os dados nacionais: ao buscar os cursos públicos de Serviço Social na plataforma E-MEC, encontramos o universo de 63 (sessenta e três) em efetivo funcionamento.¹³ Consideramos o retorno de 33 (trinta e três) cursos públicos de Serviço Social, o que equivale a 52,4% do universo pesquisado.¹⁴

Na tabela 2, os dados por região geográfica nos informam um menor retorno nas regiões Sul (28,6%) e Nordeste (37,5%). Nas regiões Sudeste, Norte e Centro-Oeste obtivemos retornos bastante satisfatórios, de 65,2%, 71,4% e 100%, respectivamente.

¹³ A busca realizou-se da seguinte forma: inserimos “serviço social” em “curso”; “sim” na opção “gratuidade do curso”; “presencial” em “modalidade”; “em atividade” em “situação”. Apareceram 66 (sessenta e seis) registros. Ao conferir cada curso, verificamos que, do total registrado, 1 (um) curso aparece com registro duplicado (o curso da Universidade de Brasília – UnB, que tem 2 (dois) registros, relativos ao curso em período integral e ao curso noturno. Nessa situação, o que difere são os turnos, mas o projeto pedagógico e o corpo docente são os mesmos. Desse modo, contamos como somente 1 (um) curso. Sobrariam então 65 (sessenta e cinco) cursos. Retiramos ainda 2 (dois) cursos – o da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e o da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que aparecem como cursos com situação “em atividade”, mas não foram efetivamente iniciados. Desse modo, o universo pesquisado é de 63 (sessenta e três) cursos públicos de Serviço Social, em atividade e iniciados.

¹⁴ Obtivemos o retorno de 34 (trinta e quatro) cursos. Porém, tivemos que descartar um formulário, visto que as respostas não estavam coerentes e não conseguimos obter novo contato com a Coordenação do Curso.

Tabela 1 – Quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social na plataforma E-Mec: cursos contatados e cursos que retornaram à pesquisa:

Quantitativo de Cursos – E-Mec ¹⁵	Quantitativo de cursos contatados ¹⁶	Quantitativo de cursos que retornaram à pesquisa	% de retorno à pesquisa ¹⁷ por região
63	63	33	52,4%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados disponibilizados pela plataforma E-Mec.

Tabela 2 – Quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social na plataforma E-Mec: cursos contatados e cursos que retornaram à pesquisa – por região geográfica

Região	Quantitativo de Cursos - e-Mec ¹⁸	Quantitativo de cursos contatados ¹⁹	Quantitativo de cursos que retornaram à pesquisa	% de retorno à pesquisa ²⁰ por região
Sul	14	14	4	28,6%
Sudeste	23	23	15	65,2%
Centro-Oeste	3	3	3	100%
Nordeste	16	16	6	37,5%
Norte	7	7	5	71,4%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados disponibilizados pela plataforma E-Mec.

A primeira parte do formulário, apresentada a seguir, traçou um perfil dos mesmos, buscando conhecer: a) a localização geográfica (região e se localizados na capital e/ou em cidades do interior); b) a categoria administrativa (se inseridos em públicas municipais, estaduais ou federais) e a organização acadêmica (se inseridos em IES universitárias ou não-universitárias); c) o período de criação do curso;²¹ d) se o curso é filiado à ABEPSS.

¹⁵ Cursos de Serviço Social cadastrados na plataforma E-Mec. Buscamos em “consulta avançada”, curso: Serviço Social; presencial; situação “em atividade”; cursos por Unidade Federativa.

¹⁶ Os contatos foram realizados de diversas formas (e-mail, telefone, whatsapp), com o objetivo de verificar se o curso funcionou no ano de 2020 e de solicitar o contato com o/a Coordenador/a do Curso em Serviço Social.

¹⁷ O percentual de retorno à pesquisa foi calculado em função dos cursos que estiveram em efetivo funcionamento no ano de 2020, de forma remota e/ou presencial.

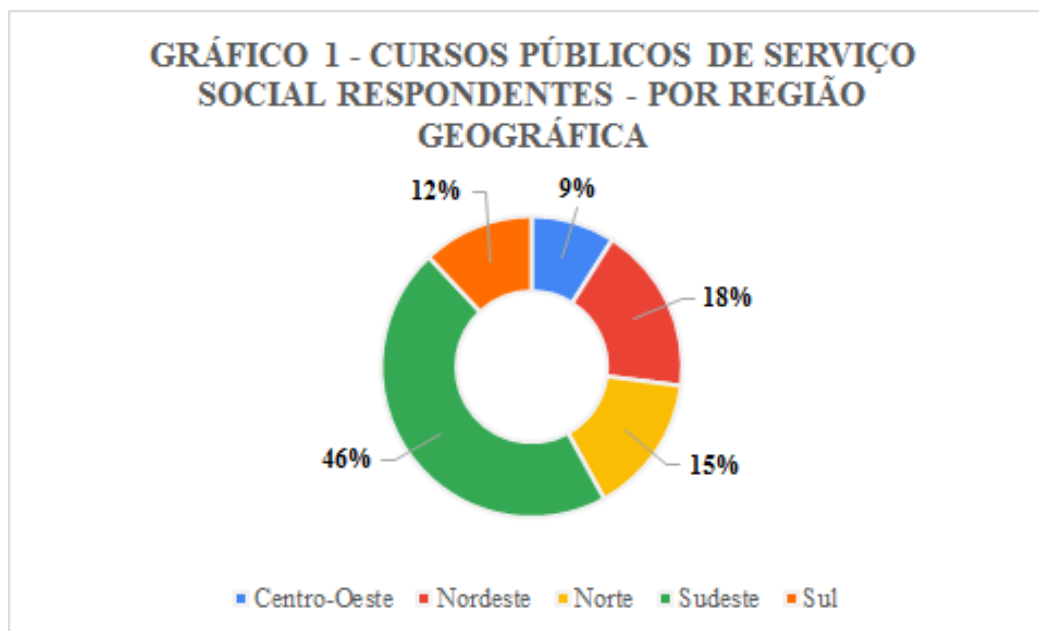
¹⁸ Cursos de Serviço Social cadastrados na plataforma E-Mec. Buscamos em “consulta avançada”, curso: Serviço Social; presencial; situação “em atividade”; cursos por Unidade Federativa.

¹⁹ Os contatos foram realizados de diversas formas (e-mail, telefone, whatsapp), com o objetivo de verificar se o curso funcionou no ano de 2020 e de solicitar o contato com o/a Coordenador/a do Curso em Serviço Social.

²⁰ O percentual de retorno à pesquisa foi calculado em função dos cursos que estiveram em efetivo funcionamento no ano de 2020, de forma remota e/ou presencial.

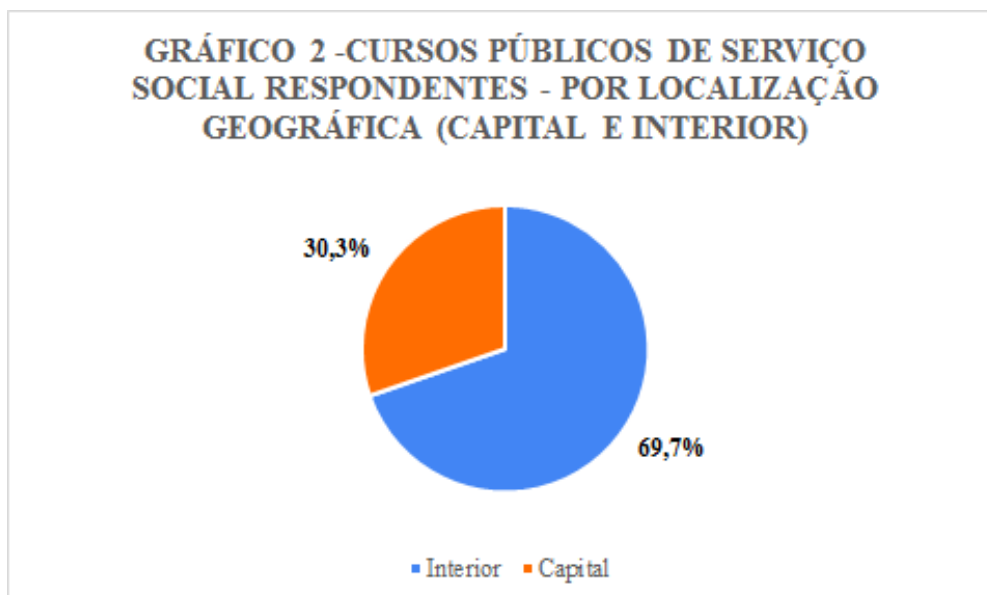
²¹ Estabelecemos, para fins de pesquisa, a periodização de acordo com governos/períodos históricos marcantes: assim, o período 1930 a 1945 relaciona-se ao primeiro momento de criação de cursos de Serviço Social no país, majoritariamente pela Igreja Católica e no contexto dos governos Vargas; o segundo momento, de 1946 a 1963, tratamos como o período liberal-democrático e, ainda, da presença majoritária da Igreja na criação de cursos de Serviço Social no Brasil. A fase ditatorial e de modernização conservadora no país, localizada entre os anos 1964 a 1985, trouxe mudanças importantes no ensino superior brasileiro e, particularmente, no Serviço Social, com um processo de empresariamento da formação profissional. O período seguinte, de 1986 a 1989, foi marcado pela Constituinte e luta pela redemocratização do país, mas não houve, no período, criação significativa de novos cursos de Serviço Social. Por fim, o pós-1990 a 2002 (com dois subperíodos – 1990 a 1994 e 1995 a 2002) foi marcado pela implantação de políticas de corte neoliberal, por governos civis e o avanço/aprofundamento da mercantilização do ensino superior brasileiro. Cf. tal periodização e problematização da política educacional de nível superior e a formação em Serviço Social em: Pereira (2007). O último período, localizado entre os anos de 2003 a 2016 – governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016) – combina políticas que aprofundaram a mercantilização e políticas que possibilitaram a expansão do ensino superior público, ainda que com uma série de limites, em um contexto de governos marcados pela presença do Partido dos Trabalhadores (PT) e um arco de alianças controverso. O pós-2016, marcado pelo golpe contra o governo Dilma Rousseff e sua consequente

Dos 33 (trinta e três) cursos públicos respondentes, a maioria encontra-se na região Sudeste (15 cursos = 45,5%), seguidos das regiões Nordeste (6 cursos = 18,2%), Norte (5 cursos = 15,2%), Sul (4 cursos = 12,1%) e Centro-Oeste (3 cursos = 9%) (gráfico 1).



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

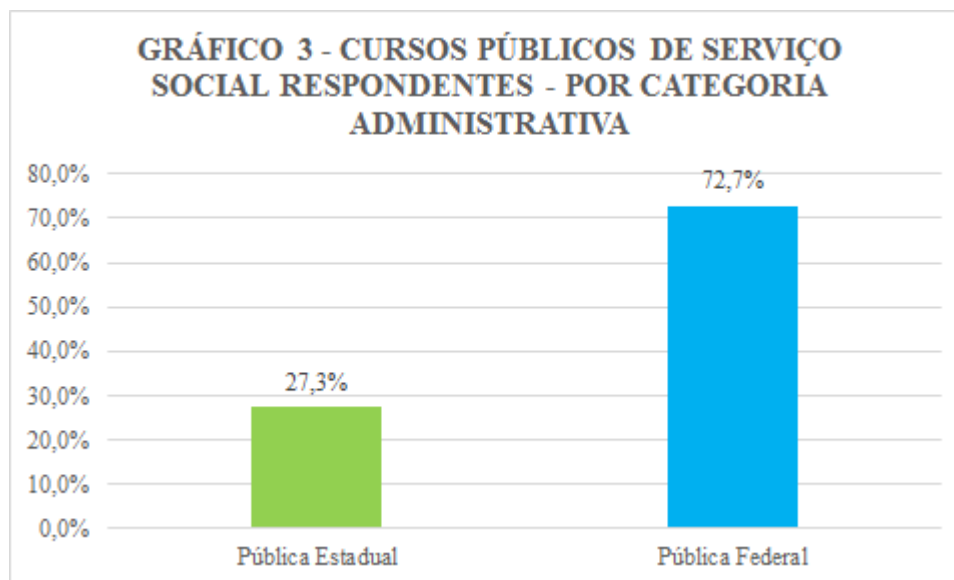
Em relação à localidade, a maioria dos cursos públicos respondentes encontra-se no interior do país (69,7%) e, o restante, 30,3% dos cursos públicos respondentes está localizado em capitais do país.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

destituição da Presidência da República (com o *impeachment*) não criou nenhum curso público de Serviço Social e significou o completo retrocesso no que havia sido conquistado, com cortes profundos no orçamento das políticas públicas sociais, em especial, a Educação, Ciência e Tecnologia.

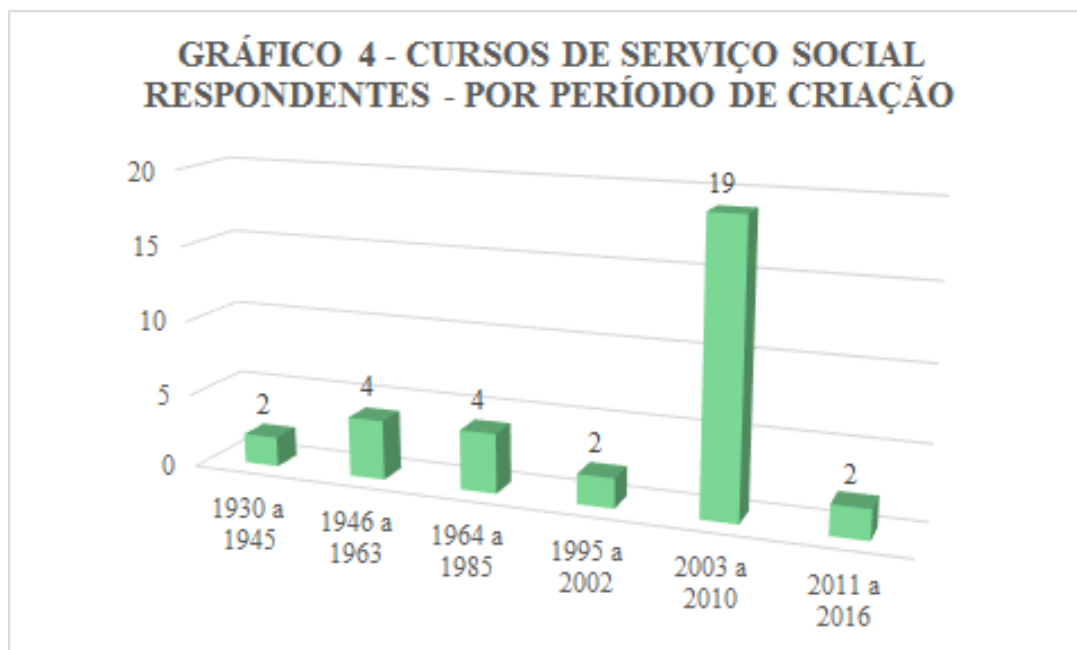
Quanto à categoria administrativa, 24 (vinte e quatro) – 72,7% - respondentes são cursos inseridos em IES públicas federais e, 9 (nove) – 27,3% - estão em IES públicas estaduais. Todos os cursos que participaram da pesquisa são IES universitárias, isto é, obrigadas à realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, o que é um desafio ainda maior se considerado o Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Teles e Lopes (2021).

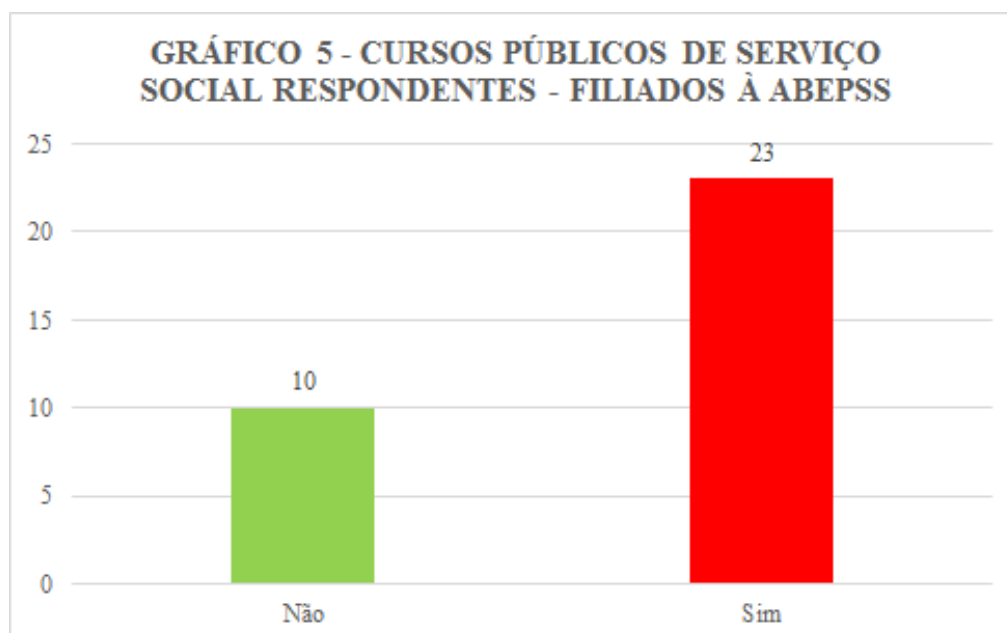
Quando questionados quanto ao período de criação, 63,6% foram criados no período localizado entre os anos de 2003 e 2016, seguidos dos cursos mais antigos, criados entre os anos de 1930 a 1994 (30,3%) e os anos de 1995 a 2002 (6,1%). A expansão do ensino superior público nos anos 2003 a 2016 (governos Lula a Dilma) teve como uma de suas características o processo de interiorização das IFES: desse modo, como a maior parte dos cursos respondentes foi criada no referido, o dado relativo à localização geográfica é coerente, demonstrando que a maior parte foi criada em cidades do interior do país, no contexto do REUNI. Cabe destacar aqui a importância de acompanhar tais cursos: como os mesmos, inseridos em IES públicas federais, estão realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, no contexto de cidades do interior e de *campus* com, supostamente, infraestrutura mais fragilizada do que os cursos mais antigos, criados nas sedes das IES e localizados nas capitais? Tal contexto agrava-se, ainda mais, no pós-2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que congelou gastos/investimentos na área social.²²

²² A aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016 – conhecida pelos setores críticos como “PEC do Fim do Mundo” e principal “feito” do governo interino de Michel Temer (2016/2017) - efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e congela, por 20 (vinte) anos, nos valores de 2016, o Novo Regime Fiscal (NRF). Válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

O gráfico 5 nos indica a importância do trabalho cotidiano político-acadêmico da ABEPSS, ao revelar que ainda há um quantitativo importante de cursos sem filiação à entidade. Dos 33 (trinta e três) cursos participantes da pesquisa, 10 (dez) ainda não possuem filiação à entidade: um dado importante, a ressaltar, é que 09 (nove) deles foram criados no período pós-2003.



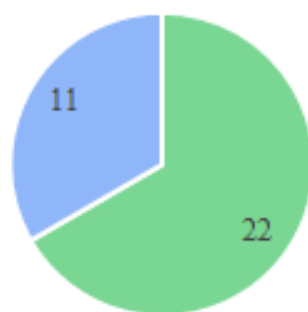
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU), o que atinge substancialmente áreas como Saúde e Educação. Cf. análises de Amaral (2016 e 2017) e Sguissardi (2020).

A segunda parte do formulário abordou questões relativas a como as Coordenações de Cursos enfrentaram o período da pandemia.

A primeira questão tratou da permanência e/ou suspensão das atividades acadêmicas após a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, sobre a pandemia mundial do Coronavírus: 22 (vinte e dois) Coordenações de Curso responderam que suspenderam imediatamente as atividades formativas presenciais, enquanto 11 (onze) mantiveram as atividades formativas presenciais até o decreto do governo municipal/estadual/federal indicar a necessidade de paralisação, para então suspenderem as atividades presenciais.

GRÁFICO 6 - CURSOS PÚBLICOS DE SERVIÇO SOCIAL - SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS

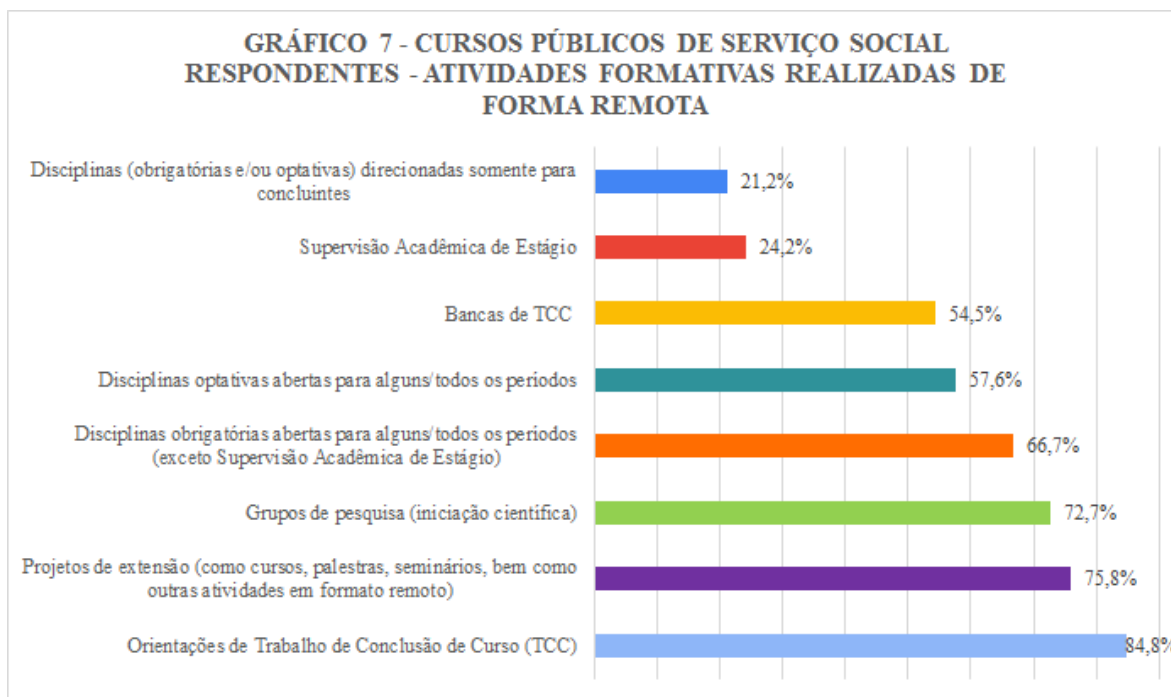


- Suspensão imediata das atividades formativas presenciais
- Suspensão imediata das atividades formativas presenciais após decreto

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

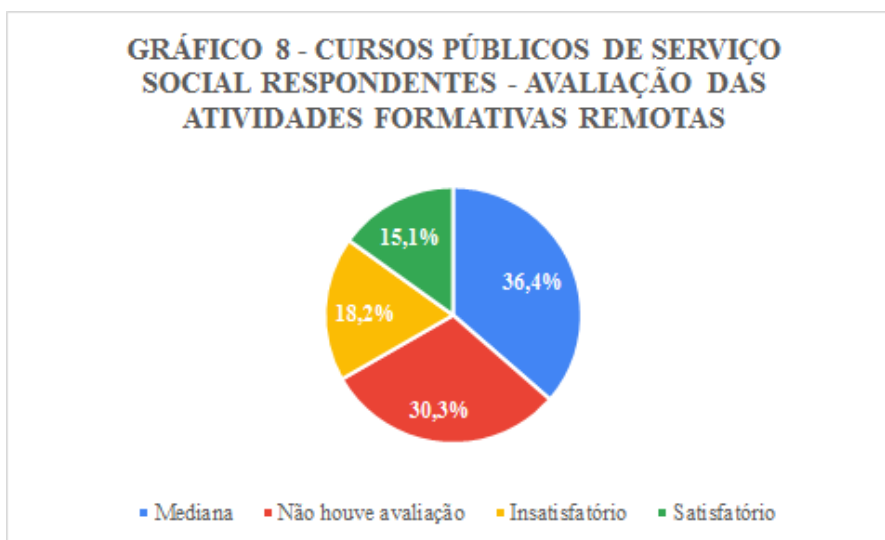
As respostas à pergunta relativa às atividades formativas que passaram a ocorrer de forma remota (gráfico 7) demonstraram que os cursos, ainda que com os limites do ERE, deram continuidade não somente a atividades de ensino (orientação de TCC; disciplinas obrigatórias e optativas; Supervisão Acadêmica de Estágio; bancas de TCC), mas também desenvolveram no período atividades de pesquisa (como grupos de Iniciação Científica) e projetos de extensão.²³

²³ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.



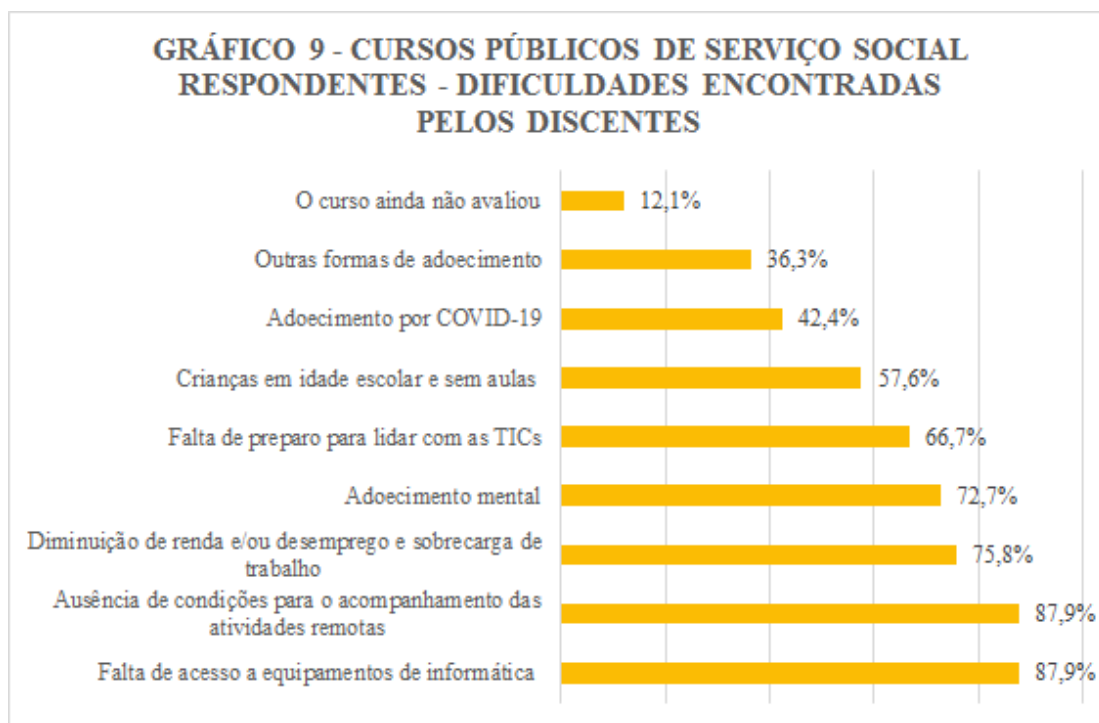
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

A pergunta seguinte diz respeito ao aproveitamento dos/as discentes nas atividades remotas: por se tratar de pesquisa realizada ainda no transcorrer do primeiro ano da pandemia (outubro/2020 a março/2021), boa parte dos/as respondentes (30,3%) indicou que ainda não foi realizada essa avaliação no curso. Mas cabe destacar que, somando aqueles(as) que consideraram o aproveitamento “mediano” (36,4%) e aqueles(as) que o avaliaram como “satisfatório” (15,1%), obtivemos mais da metade dos(as) respondentes com uma avaliação “mediana”/”satisfatória” relativa às atividades desenvolvidas no período. Ressalta-se que esse é um dado a se acompanhar, especialmente no 2º ano de pesquisa, quando a exaustão relativa à pandemia e ao trabalho remoto se intensificaram.



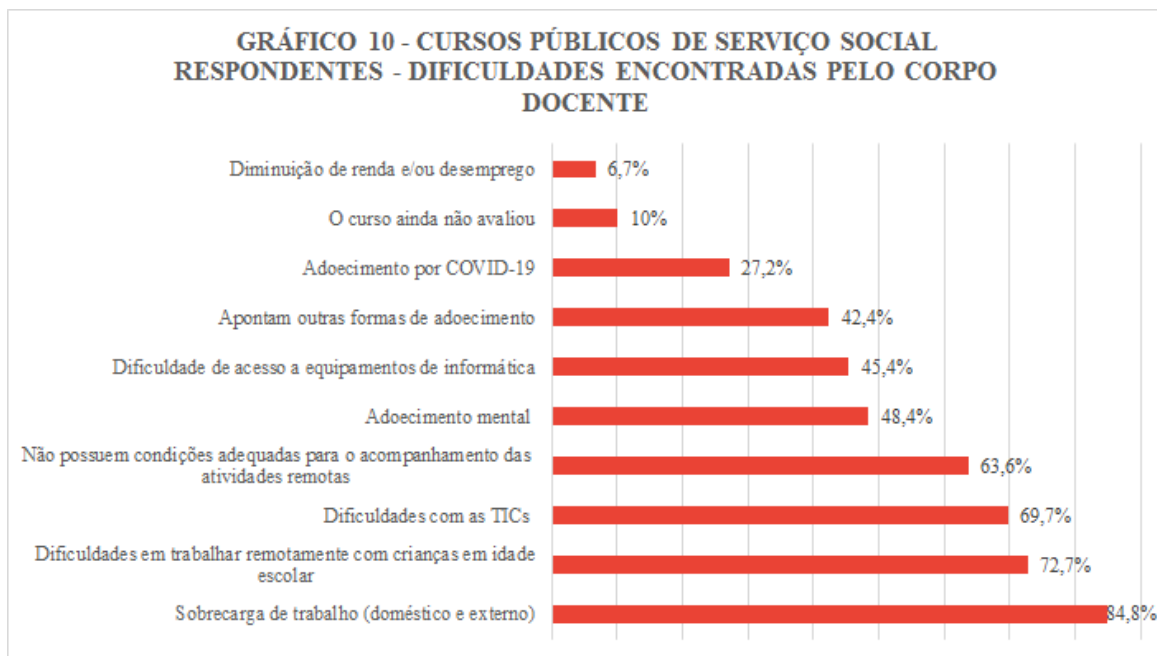
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Perguntados sobre “Caso o curso de Serviço Social tenha desenvolvido atividades formativas remotas, indique as dificuldades encontradas no processo pelos/as discentes”:²⁴



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Sobre as dificuldades encontradas pelo corpo docente,²⁵ as Coordenações apontaram:



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

²⁴ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

²⁵ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

A questão seguinte abordou as estratégias desenvolvidas pelas Coordenações de Curso para que as atividades formativas fossem realizadas.²⁶ De acordo com as Coordenações:



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Ainda relativas à pergunta anterior (gráfico 11), destacam-se as respostas de 7 (sete) respondentes, que compartilharam outras estratégias:

- i) Reuniões quinzenais de docentes com representação discente para avaliação e acompanhamento do ERE no curso;
- ii) Após o início do ensino remoto, o curso realizou um questionário para conhecer o perfil das/dos discentes (tanto a nível de graduação como pós-graduação), a fim de identificar quais atividades complementares poderiam ser desenvolvidas no momento. Também foi realizada uma Plenária Ampliada do curso e um seminário didático-pedagógico para pensar a oferta do curso, a partir de tais espaços foi deliberado por ofertar para o "semestre especial" (2020.1 - Ensino Remoto) apenas disciplinas optativas para todos estudantes e obrigatórias para estudantes finalistas. Não foram ofertadas disciplinas de estágio supervisionado, porque a universidade não possui seguro que preveja doenças infectocontagiosas;
- iii) Criação de uma política de interação sistemática com as/os estudantes. Atividade e acompanhamento aos estudantes com necessidades educativas especiais por parte da Comissão de Orientação Acadêmica (COA). A IES abriu editais para equipamento e bolsa de assistência;
- iv) Projeto de extensão que tem proporcionado o debate de questões centrais na formação e a formação de grupos de estudos.

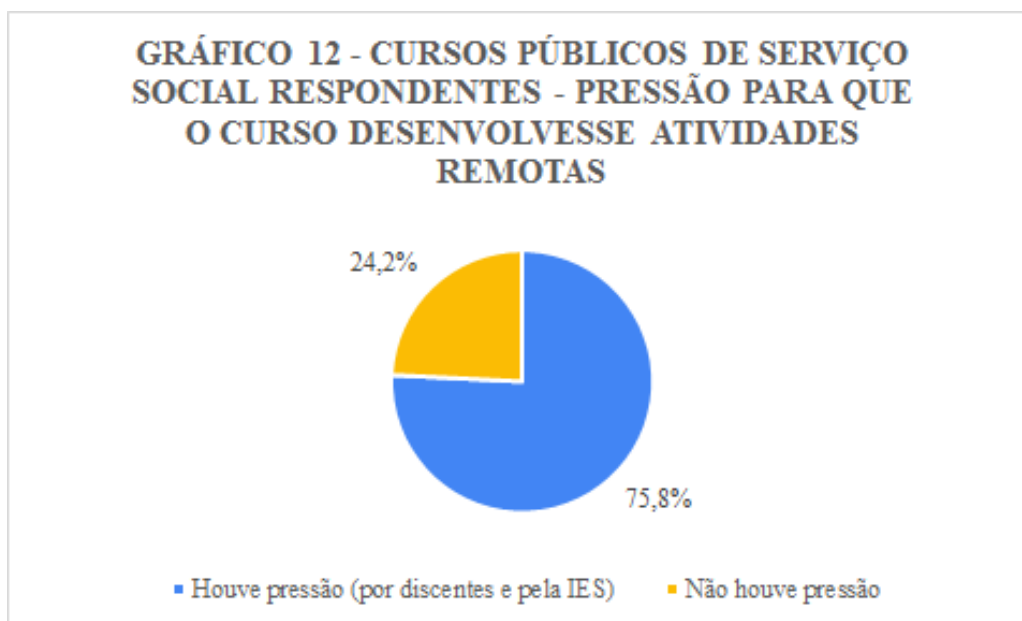
²⁶ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

v) A abertura dos editais foi realizada pela Instituição. A Coordenação procurou estar próxima dos discentes do curso, ainda que remotamente, com a disponibilização do telefone pessoal da coordenadora, além do uso das redes sociais como aliadas para divulgação do maior número possível de informações;

vi) Diversificação do formato das disciplinas, através da realização de *lives*, indicações de vídeos no *YouTube*, filmes e flexibilização na presença;

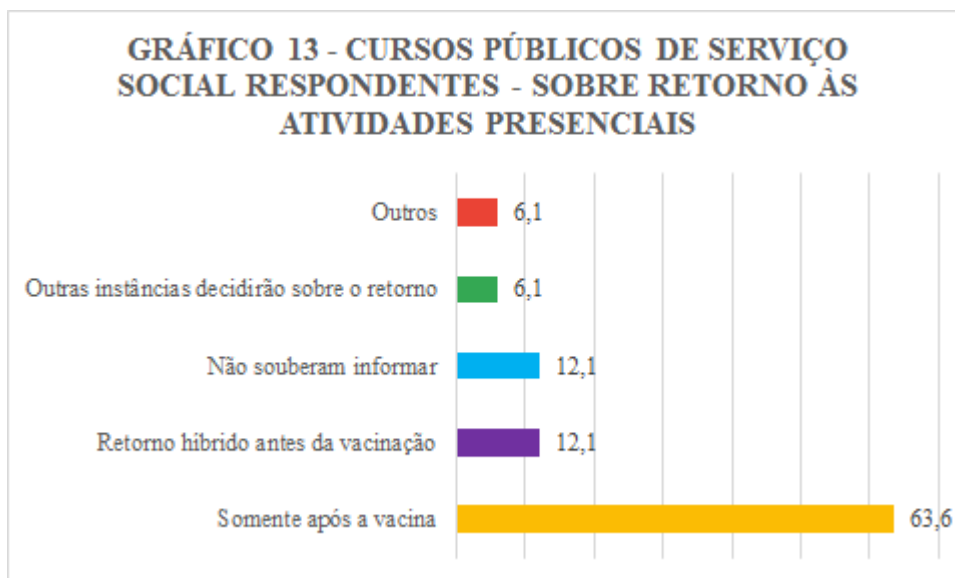
vii) Construção de estratégias de resistência por parte dos docentes, com intuito de estar em contato com outras instâncias da universidade. Participação em espaços de discussões da categoria docente e de assistentes sociais e uma nota que publicizou a posição do Departamento de Serviço Social de ser contrário ao formato do ERE obrigatório. Reuniões entre docentes com a presença de discentes para a avaliação e aprimoramento das estratégias de ensino a partir do formato remoto.

Questionada quanto à pressão por parte da IES para que o curso desenvolvesse atividades remotas, a maioria afirmou que houve pressão, seja por parte do corpo discente, seja por parte da IES:



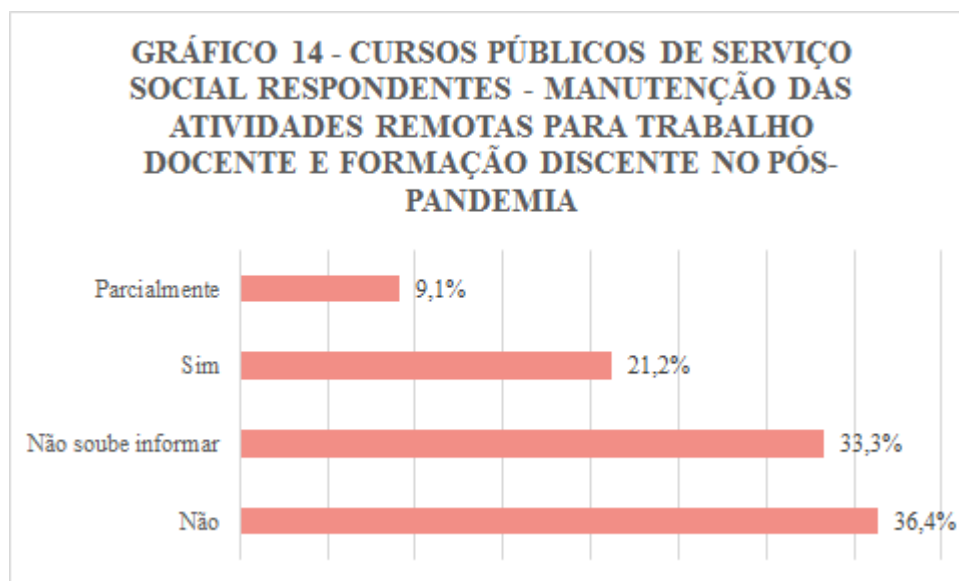
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Questionados sobre o retorno às atividades presenciais estar ou não condicionado à criação da vacina, 21 (vinte e um) cursos responderam que a decisão institucional das IES é retornar presencialmente somente após a vacina; 4 (quatro) informaram que a IES objetiva o retorno híbrido mesmo antes da vacinação; 4 (quatro) não souberam informar; 2 (duas) indicaram que outras instâncias decidirão sobre as condições sanitárias de retorno, sem associarem tal situação à criação/disponibilidade ou não da vacina; e, 2 (duas), não foram claras ao responder à questão.



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

A penúltima questão diz respeito ao pós-pandemia e à manutenção de atividades remotas associadas a atividades presenciais (híbridas):²⁷



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Por fim, pedimos às Coordenações de Curso que indicassem os impactos da pandemia no curso e como avaliavam a realização das atividades formativas remotas. As respostas, muito ricas e detalhadas, foram agrupadas em blocos, para melhor visualização/compreensão do que foi apresentado.²⁸

²⁷ “Após a pandemia, você considera que a IES e/ou o Curso incluirão as atividades remotas como parte do trabalho docente e da formação dos/as discentes (como reuniões remotas, bancas remotas, aulas remotas, dentre outras)?”

²⁸ Não houve, aqui, a preocupação em quantificar as respostas: apresentamos as respostas com maior prevalência. Quando houve somente uma resposta, indicamos que a mesma apareceu somente uma vez, mas a apresentamos, visto que a preocupação, nesse momento do questionário, é a apreensão qualitativa, de como as Coordenações compreendem os impactos da pandemia no curso e na formação discente.

i) Sobre os impactos da pandemia no curso/na formação de Graduação em Serviço Social: todos/as os/as respondentes avaliaram como um período de enorme prejuízo, de perda substantiva da qualidade do ensino, visto a não equivalência entre a qualidade possível no ensino presencial - especialmente em virtude da interação proporcionada pela forma presencial - e aquela realizada em meio remoto. Em relação às aulas, houve a indicação de bastante dificuldade em garantir a qualidade das aulas; dificuldades em acompanhar a participação e aproveitamento discentes; dificuldades de realizar a avaliação e garantir sua processualidade (não pontual) e o aprendizado; dificuldade em garantir uma devolução sistemática das atividades assíncronas, devido ao excesso de trabalho e sobrecarga que esta modalidade implica; parcela das(dos) estudantes consegue participar dos encontros síncronos, mas apresenta dificuldades em dar conta de realizar também as atividades assíncronas; diminuição da carga horária das disciplinas; redução e/ou perda de convênios para realização de estágio supervisionado (estágios suspensos e a preocupação com as vagas no pós-pandemia); limites relativos ao acesso às bibliografias; dificuldades de concentração nas aulas síncronas (discentes trabalhando e assistindo aula ao mesmo tempo e/ou ligando o computador e “desaparecendo”); limite em relação à capacidade dialógica do conteúdo das disciplinas, devido ao formato remoto.²⁹

ii) Sobre os impactos nas condições do trabalho docente:³⁰ as respostas abordaram o adoecimento físico e mental de docentes em virtude da sobrecarga de trabalho associada às exigências domésticas; a privacidade exposta, com a entrada do trabalho dentro das suas casas; a ausência de condições ergonômicas para o trabalho remoto; consequente aumento da desigualdade de gênero (em virtude das duplas jornadas de trabalho, intensificadas com o trabalho remoto); precarização das condições de trabalho e ataques à estrutura universitária; necessidade de divisão do espaço e dos equipamentos eletrônicos quando se tem crianças em idade escolar; impossibilidade de realização de algumas atividades de pesquisa ou extensão que demandam o contato presencial ou estar em campo; pouco tempo para planejar um plano de curso adequado para o momento; plataformas muito limitadas e sem instruções qualitativas para operá-las; semestre extremamente curto para a realização de um trabalho com qualidade.

iii) Sobre o impacto do período de pandemia e do ensino remoto para o corpo discente: as respostas abordaram muitas preocupações relativas ao adoecimento discente (físico, por Covid-19 e mesmo outras doenças, além de problemas graves de saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse, agudizados com a pandemia; cansaços físico e mental, decorrentes do uso excessivo de telas); desmobilização dos(as) discentes, com trancamento e aumento da evasão; retenção no curso, visto a não oferta de disciplinas obrigatórias, garantindo o fluxo de integralização curricular; falta de condições adequadas para o estudo remoto, como equipamentos e espaço na moradia; sobrecarga discente relativa à manutenção financeira do grupo familiar, exigindo o ingresso em atividades laborativas; maior dificuldade de acesso aos meios tecnológicos por parte de pessoas com deficiência; ampliação de demanda de cuidados

²⁹ Destacamos um registro de uma Coordenação de Curso sobre a relação pedagógica e seus limites no período de pandemia e de trabalho/ensino remotos: “A avaliação é de que a tecnologia desumaniza e distancia docentes e estudantes. Esse distanciamento dificulta ver as reações, a concentração e a disponibilidade das(os) estudantes durante os encontros síncronos, impossibilitando o acompanhamento da aprendizagem pelas(os) estudantes de forma ampliada”.

³⁰ Somente um(a) respondente abordou as condições de trabalho e da saúde física e mental dos técnicos-administrativos.

domésticos com filhos ou pais idosos e dificuldade de conciliar demandas da vida doméstica com a rotina do estudo remoto; constrangimento de parte dos discentes em socializar o âmbito privado (ao abrir a câmera), expondo ambiente doméstico, família, organização e condições de moradia.

Além dos três blocos de questões diretamente relacionadas à formação; ao trabalho docente e ao corpo discente, consequências mais amplas relativas ao período da pandemia e à necessidade do uso do ensino remoto foram apontadas por algumas Coordenações, tais como: (i) o desrespeito a valores da cultura de discentes de origens camponesa, quilombola e indígena, que não fazem uso de meios tecnológicos com instrumento hegemônico de seu modo de vida e (ii) o aumento da discriminação racial, visto que discentes de origem negra teriam menos condições de acesso aos meios tecnológicos.

Outra observação refere-se à colocação de algumas Coordenações relativa ao receio de pressão institucional futura para que o ensino remoto seja implementado no pós-pandemia, “[...] transformando o ensino presencial em à distância ou híbrido de forma permanente”.

Considerações finais

O texto buscou apresentar resultados parciais da pesquisa sobre os cursos públicos de Serviço Social no período da pandemia da Covid-19. Cabe destacar que, após 1 (um) ano e meio de pandemia, o contato com as Coordenações de Curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) será realizado, como uma 2ª etapa da pesquisa. Dessa forma, os resultados são, conforme já destacado, parciais e não conclusivos.

Contudo, já nessa primeira aproximação, apreende-se uma série de limites e dificuldades para a realização de um processo formativo com a mínima qualidade, em um momento tão delicado, triste e de sofrimento como o de uma pandemia,³¹ que agudizou questões de ordem social, econômica, política e de saúde mental já existentes previamente.

As dificuldades inúmeras apresentadas pelas Coordenações de Curso foram sobremaneira ressaltadas com a asfixia econômica promovida pelo governo federal em relação ao orçamento das IFES, exatamente aquelas que mais precisam de recurso para permanecer produzindo Ciência nos diferentes ramos de conhecimento.

³¹ Aqui não nos será possível realizar uma análise de como a pandemia da Covid-19 foi trágica e desastrosamente – e sobretudo, irresponsavelmente – enfrentada pelo governo federal e parte dos governos estaduais e municipais do país. Mas é necessário registrar que tal política da morte, anti-ciência/negacionista, levou à morte desnecessária e dolorosa de mais de 600 (seiscentas) mil pessoas, majoritariamente aquelas que não tiveram condições sociais e econômicas de se protegerem do vírus: negras, das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora e moradoras das periferias.

Destacamos a preocupação apresentada por uma das Coordenações de qual perfil profissional será formado no período em tela, visto já estarmos encerrando o segundo ano de pandemia e as atividades acadêmicas – em decorrência da manutenção da segurança sanitária – estarem sendo realizadas remotamente. Ou seja, trata-se de apreender qual o “[...] impacto no perfil profissional, uma vez que não é possível precisar quando poderemos, de fato, retomar as atividades presenciais e quais serão as lacunas que não poderão ser supridas em razão das limitações que o próprio ensino remoto impõe”.

Por outro lado, destaca-se que há de se acompanhar o que nos restará no pós-pandemia relativo às atividades de gestão (como reuniões virtuais), acadêmicas (bancas, encontros, seminários, intercâmbio docente nacional e internacional, dentre outras) e pedagógicas (orientações, reuniões de pesquisa e/ou extensão), visto que o período contraditoriamente trouxe novas possibilidades, tais como indicadas por algumas Coordenações:

Houve uma ampliação do intercâmbio entre docentes de instituições diferentes para realização de atividades colaborativas de curta duração, mediado pelas ferramentas online.

Há no trabalho remoto alguns pontos facilitadores como a possibilidade de articulação, participação dos docentes principalmente em reuniões remotas, bancas, dentre outras, contudo os pontos negativos possuem maior peso, não oportunizam uma formação de qualidade aos discentes. A meu ver, as aulas remotas são um recurso a ser utilizado apenas em caráter de excepcionalidade.

A realização de atividades formativas remotas impacta de forma contraditória a formação profissional. Por um lado, nos possibilita a manutenção de vínculos com as/os estudantes, a produção e troca de conhecimento, além de fortalecer o papel social da universidade num contexto de pandemia, por meio de ações de extensão e pesquisa. Ao mesmo tempo, fragiliza a formação profissional no sentido de não possibilitar de forma igualitária as condições de acesso e acompanhamento por parte de estudantes; ter a qualidade do ensino atravessada por condições objetivas e subjetivas que ultrapassam a competência docente; interfere na relação ensino-aprendizagem e impacta na integralização curricular, provocando ansiedade e angústia em parcela das/os estudantes.

Portanto, considerando os limites pedagógicos e também de adoecimento decorrentes do contexto pandêmico e do uso excessivo de tecnologias para a consecução das atividades acadêmicas, sinalizamos para o necessário e cuidadoso acompanhamento da introdução e/ou ampliação do uso das TIC's nos cursos públicos presenciais, especialmente no pós-pandemia.

Urge tal acompanhamento, não no sentido de negar as facilidades e o aproveitamento do uso das TIC's, mas é fundamental não as romantizar, tendo clareza de que há um imenso “fosso social” existente em nosso país, campeão em desigualdades. Finalizamos o texto, pois, com o registro de uma das Coordenações respondentes, que analisou o trabalho/ensino remoto

como um detonador do aprofundamento de um “fosso social” pré-existente, “entre os que podem e os que não podem”:

A pandemia da Covid-19 expôs e agravou as desigualdades sociais. O isolamento social e/ou distanciamento social criou, pelo imperativo, adaptações de novos hábitos e de comportamentos mais seguros, mas, conseqüentemente, aumentou os números de docentes e discentes do curso com ansiedade, estresse e depressão. A necessidade do ensino remoto, a não interação humana, as limitações pedagógicas e o não acesso às tecnologias e à internet com qualidade, ampliaram o fosso entre os alunos que podem e os que não podem; impossibilitando assim, uma formação profissional com qualidade e de forma satisfatória.

Referências

- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a -morte- do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, p. 653, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262> Acesso em 20 de outubro de 2021.
- _____. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 1, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?lang=pt> Acesso em 20 de outubro de 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR/FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (ANDIFES/FONAPRACE). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. Uberlândia/SP, maio de 2019. Disponível em <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 10 de outubro de 2021.

JEZINE, E.; TRINDADE, C. R.; MARTINS, I. C.; FERNANDES, J. G. Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990-2010. In ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Organizadores). Políticas públicas para a educação superior. São Paulo: Editora Xamã, 2014.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2021.

PEREIRA, L. D. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008. v. 01. 207p.

_____. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. Revista Katalysis, v. 21, p. 189-199, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p189> Acesso em 15 de outubro de 2021.

PEREIRA, L. D.; TELLES, A.; LOPES, G. de S. Formação em tempos de pandemia: análise das atividades formativas desenvolvidas pelos cursos presenciais de Serviço Social no ano de 2020. Revista Em Pauta, v. 19, p. 203-218, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.12957/rep.2021.60307> Acesso em 15 de outubro de 2021.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.133, pp.867-889. ISSN 1678-4626. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

_____. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In PEREIRA, L. D.; BARBOSA, D. R. (Org.). Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. 1ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, v. 1, p. 195-236. Disponível em https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_29237a560da64e82a868aefbf8f5958e.pdf Acesso em 20 de outubro de 2021.

_____. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In PEREIRA, L. D.; BARBOSA, D. R. (Org.). Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. 1ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, v. 1, p. 195-236. Disponível em https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_29237a560da64e82a868aefbf8f5958e.pdf Acesso em 20 de outubro de 2021.

Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico

Higher education counter-reform: approaches to the trial balloon of the pandemic period

Eblin Joseph Farage*

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as transformações em curso na educação superior pública, considerando o projeto do capital para a educação em articulação com as contrarreformas em curso e as bases da extrema direita no Brasil. A partir do materialismo histórico e dialético, faz revisão bibliográfica e breve análise de documentos dos organismos internacionais para a educação, o projeto de reforma administrativa do governo federal (PEC 32/2020), a construção das bases conservadoras ideológicas – fundamentalista, miliciania e militarizada – que se expressam nas intervenções nas Universidades federais. Contextualiza os projetos em curso do PROMOVER – Andifes e a proposta do Reuni Digital do MEC como experimentos para intensificar o balão de ensaio que se tornou o período pandêmico, conformando as bases para a contrarreforma da educação pública superior.

Palavras-chave: contrarreformas; Universidade pública; ensino remoto emergencial; pandemia.

Abstract: This article seeks to reflect on the ongoing transformations in public higher education, considering the capital project for education in conjunction with the ongoing counter-reforms and the bases of the far right in Brazil. Based on historical and dialectical materialism, it makes a bibliographical review and a brief analysis of documents from international educational organizations, the federal government's administrative reform project (PEC 32/2020), the construction of conservative ideological bases - fundamentalist, militia and militarized - that express themselves in the interventions at Federal Universities, it contextualizes the ongoing PROMOVER – Andifes projects and the MEC's Digital Reunion proposal, as experiments to intensify the trial balloon that became the pandemic period, shaping the bases for the counter-reform of higher public education.

Keywords: counter-reforms; public university; emergency remote teaching; pandemic.

Recebido em: 11/08/2021
Aprovado em: 29/09/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (1998), mestre pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação da UERJ (2012). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora nas áreas de Questão Urbana - com ênfase na temática de favelas e espaços populares-, Movimentos Sociais Urbanos, Educação Superior e Educação Popular. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares - NEPFE.

Introdução:

A pandemia do novo coronavírus (Sars-cov) responsável pela disseminação da Covid-19 aprofundou e contribui para explicitar a crise orgânica do capital vivenciada, com intensidades distintas, tanto nos países de capitalistas centrais como nos países de capitalismo tardio, como o Brasil. A crise capitalista, com marco central na década de 1970 e suas cíclicas crises, em especial a partir do início do século XXI, evidencia a lógica da produção capitalista, pois, como afirmou Marx (2001, p. 728), “com a acumulação do capital, desenvolve-se o modo de produção especificamente capitalista, e, com o modo de produção especificamente capitalista, a acumulação do capital”, ou seja, ao mesmo tempo em que concentra e acumula riqueza amplia o pauperismo.

É no movimento de acumulação e centralização capitalista, com vista a cada vez mais ampliar as formas de expropriação da força de trabalho e ao mesmo tempo conjugar formas distintas de exploração e usurpação, que vai sendo imposta uma sociabilidade em que “o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, em vez de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador” (MARX, 2001, p. 724). Esse fundamento do desenvolvimento capitalista, amplamente estudado, teorizado e refletido em suas múltiplas dimensões e combinações, evidencia-se no momento em que a crise sanitária, imposta pela pandemia, explicita a atualidade das contradições capitalistas e a inviabilidade de conciliar interesses demandados por classes sociais antagônicas.

A crise econômica em simbiose com a crise política, social, cultural, ambiental e do mundo do trabalho desvela-se, de forma cristalina, no momento em que segmentos da burguesia internacional e nacional, evidenciando a busca dos lucros em detrimento da vida humana, agravam a situação pandêmica pela omissão ou pela prioridade política ao lucro em dissonância com as necessidades da população pauperizada do mundo e as orientações sanitárias.

Na particularidade de países de capitalismo dependente, como o Brasil, com histórico escravocrata e patriarcal, os efeitos da crise estrutural internacional são avassaladores. A simbiose entre as diferentes dimensões da crise alia-se aos ciclos próprios da particularidade brasileira, que passa pelos processos de ditaduras (governo de Getúlio Vargas, em especial de 1937-1945, e período da ditadura empresarial-militar de 1964-1985), pelo desenvolvimentismo (de 1940 até 1964), pela redemocratização (marcadamente a partir do início dos anos 1980), pelo projeto democrático popular (durante os governos do Partido dos Trabalhadores entre 2003 e 2016), até a ascensão da extrema direita. Ciclos marcados pelos eixos estruturantes do colonialismo branco, heteronormativo, sexista e patriarcal do Brasil que se combinam ou são incorporados pela dinâmica da sociabilidade capitalista e do desenvolvimento do projeto do

capital em todas as dimensões da vida. Assim, a marca estruturante da política brasileira foi, e ainda é, o projeto do capital, pautado em uma perspectiva de subserviência ao capital internacional, de forma a manter o Brasil como um país de capitalismo tardio e dependente. Segundo Fernandes, o “padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a propriedade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente” (1975, p. 108).

Essa racionalidade burguesa espalha-se em todas as dimensões da vida e atinge, de forma estruturante, a organização do Estado e as políticas públicas e sociais. Mesmo que tensionada pelas disputas entre as classes e suas frações, o direcionamento da sociabilidade política, social, econômica e cultural prevalece a partir dos interesses da hegemonia burguesa, da reverberação do projeto internacional do capital no Brasil e de sua assimilação por suas frações nacionais. Assim, marcas esporádicas de conquistas para a classe trabalhadora, são geralmente limitadas, focalizadas, fragmentadas e paliativas, não se constituindo como conquistas estruturantes.

Nesses marcos buscamos, neste artigo, trazer elementos reflexivos sobre os processos simbióticos do projeto do capital para a educação superior pública, expressos nas determinações dos organismos internacionais e na absorção das frações burguesas nacionais do projeto mercantilizante da educação, que tem no ensino mediado por tecnologia um de seus eixos estruturantes; na ascensão da extrema direita impondo retrocessos para a educação, como evidenciado no projeto Escola sem Partido, na educação domiciliar (*homeschooling*), nas intervenções do governo federal nas Universidades Federais e no projeto de contrarreforma administrativa (PEC 32/2020) e seus possíveis impactos na educação superior pública, que se caracterizam como elementos de uma profunda contrarreforma da educação superior que está tendo no período pandêmico o seu balão de ensaio.

A contrarreforma administrativa e os impactos na educação superior pública:

O projeto de contrarreforma administrativa proposto pelo governo federal em 03 de setembro de 2020, qualificado no Congresso Nacional como o Projeto de Emenda Constitucional 32 (PEC 32/2020), tem como eixo estruturante a refuncionalização do Estado brasileiro em curso desde o início da implementação do projeto neoliberal no país na década de 1990. Em passos largos e de forma aligeirada, o projeto de reconfiguração do Estado, pautado de forma mais enfática a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com a criação do então Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), buscou inicialmente, sob a justificativa de adotar um modelo administrativo gerencial em substituição

ao modelo burocrático implantado com a redemocratização, a adaptação da estrutura estatal ao modelo de desenvolvimento demandado pelo capitalismo.

O Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995, gerenciado pelo então ministro da administração Luiz Carlos Bresser Pereira, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 21 de setembro de 1995, tendo como eixos estruturantes uma nova forma de administração pública a partir: i) do redimensionamento das ações diretas sobre a responsabilidade do Estado divididas em “atividades exclusivas” e “serviços não exclusivos” (MARE, 1995); ii) da imposição de uma nova lógica gerencial do funcionalismo público através da diferenciação entre as carreiras típicas de Estado e os demais servidores públicos e iii) da mercantilização de determinadas áreas, consideradas serviços e que deveriam estar ao dispor do mercado (como previdência e educação) e não exclusivas do Estado (rumo à privatização de setores).

Os eixos estruturantes da reforma do Estado, que atingiriam em curto espaço de tempo o conjunto das políticas públicas, entre elas a educação superior, tinham por referência as diretrizes do Consenso de Washington de 1989, que propugnaram ao mundo, como alternativa para tentar superar a crise do capital, um conjunto de regras econômicas pautadas no receituário neoliberal, que podem ser assim resumidas: i) disciplina fiscal; ii) reorientação dos gastos públicos; iii) reforma tributária; iv) liberalização financeira; v) taxas de câmbio unificadas; vi) taxas de câmbio competitivas; vii) liberalização do comércio; viii) abertura para o financiamento externo direto; ix) privatização e x) desregulamentação.

As diretrizes do projeto neoliberal expressos no Consenso de Washington e no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, também são identificadas nos documentos dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para as Nações Unidas (UNESCO). As diretrizes da educação superior para a América Latina estão explicitadas em documentos como *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, produzido pelo Banco Mundial em 1994; o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial – O Estado num mundo em transformação*, do Banco Mundial de 1997; a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, derivada da Conferência Mundial de Educação da UNESCO de 1998; o *Documento Serviços de Educação*, lançado pela OMC em 1998; o documento da UNESCO intitulado *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*, produzido em 2003 e o documento *Um ajuste justo – análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil*, organizado pelo Banco Mundial em 2017, vale destacar, à pedido do governo federal ainda em 2016.

Assim, podemos afirmar que as orientações do Banco Mundial induziram importantes mudanças na educação superior brasileira através de profundas alterações na sua estrutura jurídica e grandes incentivos ao crescimento do setor privado. Ressalte-se a direção privatista e comprometida com as diretrizes do Banco Mundial, de documentos e projetos/programas

como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2005), o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCT&I, 2016), a proposta do Future-se: institutos e universidades empreendedoras e inovadoras (2019), e etc. (MELIM e MORAES, 2021, p. 204)

No que tange à educação superior os documentos são explícitos em indicar: o empresariamento da educação; a mercadorização da educação; a ampliação do setor de educação privada com incentivo estatal; o aligeiramento da Educação (redução dos currículos); a certificação em larga escala (EAD, ensino privado...); as parcerias público-privadas; a terceirização das atividades meio; e a educação como “serviço”, conforme expresso pela OMC.

Recentemente, junta-se a essas diretrizes o impulso para a refuncionalização do Estado brasileiro explicitado nos documentos: *Gestão de pessoas e folha de pagamentos no setor público brasileiro - o que os dados dizem?* Sumário Executivo e volume 2, produzidos pelo Banco Mundial em 2019, e PEC 32/2020, dando a dimensão da intensidade do projeto do capital no âmbito das políticas públicas e de seus impactos para a educação superior pública.

No Brasil a materialização das diretrizes do capital se deu com diferentes intensidades nos distintos governos, ora mais diretas, ora mais diluídas, mas sempre com uma linha de continuidade da política neoliberal que impactou a refuncionalização do Estado brasileiro e incidiu sobre a política de educação. Estão no bojo dessa análise as distintas e contínuas contrarreformas da previdência (iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso e também realizadas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), já sinalizadas no Plano Diretor de Reforma do Estado que considerava a reforma do Estado um “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 1995, p. 9). Estabilização que, segundo o documento, passava pela reconstrução da “administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 10).

É importante destacar que a completa refuncionalização do Estado brasileiro não foi possível na década de 1990 porque existiu uma forte insurgência de movimentos, entidades e organizações políticas que, se opondo à política neoliberal, fizeram enfrentamentos para que o governo não efetivasse as diretrizes do Plano Diretor. Ao mesmo tempo, a aposta nos governos democráticos-populares do Partido dos Trabalhadores, em ascensão a partir de 2003, fragilizou

a resistência e dividiu as entidades organizativas da classe trabalhadora, possibilitando o avanço do projeto de refuncionalização do Estado, que passou por contrarreformas clássicas e não clássicas. Além das contrarreformas clássicas, como foi o caso da previdência em 2003, já no primeiro governo Lula, passamos por contrarreformas não clássicas, como a criação da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP), no governo de Dilma e a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

Nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a refuncionalização avançou de forma clássica, com a privatização direta (venda de patrimônio público), a terceirização de serviços públicos e a retirada de direitos do funcionalismo, em especial a partir da hierarquização entre as categorias do serviço público. Já nos governos de conciliação de classe do PT, tanto com Lula (2003-2006 e 2007-2010) como com Dilma (2011-2014 e 2015-2016), a refuncionalização passou, de maneira mais intensa, por formas não clássicas, da qual são exemplos os fundos de pensão e de previdência complementar, a criação de empresas públicas não estatais como a EBSERH, a ampliação da terceirização no interior dos equipamentos públicos, a incorporação das organizações sociais na gestão das políticas públicas e a desvalorização dos servidores públicos pela não atualização dos planos de carreira e pela corrosão salarial diante da ausência de reajustes reais.

Na educação superior a criação das fundações de direito privado, como única forma de receber recursos extras do governo e como facilitadora das parcerias público-privadas, passa a ser uma regra para as instituições de ensino públicas. Assim como a extinção de cargos do funcionalismo que fez com que todo o setor de limpeza e segurança e parte dos servidores técnico-administrativos passassem a ser terceirizados, em especial nas instituições federais de ensino.

Mas passados mais de 25 anos do primeiro projeto sistematizado de refuncionalização do Estado brasileiro, é possível identificar que nem tudo foi perda, uma vez que pontos centrais como o fim da estabilidade e a cobrança de serviços públicos não se concretizaram. Elementos que parecem estar no centro das recentes propostas de reconfiguração do Estado, como expresso na PEC 32/2020 e nos documentos do Banco Mundial.

Em 2019, no documento que trata da gestão de pessoal no Brasil, o BM anunciava que as despesas do governo brasileiro eram excessivas com o funcionalismo, chegando a “cerca de 10% do PIB com o pagamento de salários e vencimentos de servidores públicos ativos” (Banco Mundial, 2019, p. 5) e a 15% se considerados os aposentados. Na mesma página o documento afirma que “a relação entre o número de funcionários públicos e a população no Brasil (5,6%)

é mais alta do que a média latino-americana (4,4%), mas inferior a países da OCDE (9,5%), por exemplo” (ibidem). Como um dos objetivos é reduzir os concursos públicos e, assim, pouco a pouco, ir diminuindo o funcionalismo público, o BM afirma que “é desnecessário a criação de concursos para suprir uma demanda que poderia ser satisfeita com a realocação de servidores” (BM, 2019, p. 6). Esses mesmos elementos aparecem como estruturantes da PEC 32/2020, quando a proposta, a partir da criação de uma diferenciação entre as formas de acesso ao serviço público, restringe a estabilidade apenas a alguns servidores.

Os servidores são considerados um ‘peso’ para o governo nas análises do BM e as alternativas são diretas, pôr fim ao concurso público, reduzir salários e acabar com a estabilidade e as carreiras.

O ingresso no serviço público ocorre apenas mediante concurso público para o primeiro nível da carreira, com aquisição de estabilidade após a conclusão de um período de estágio probatório. A principal característica dessa estrutura de carreiras é a sua rigidez, que acaba por produzir um sistema muito regulado, fragmentado e pouco orientado a resultados. (BM, 2019, p. 8)

A absorção dessas orientações é explícita na PEC 32/2020. O artigo 39A indica as quatro modalidades de vínculo do setor público: i) por prazo determinado; ii) por prazo indeterminado; iii) carreiras típicas de Estado; e iv) liderança e assessoramento, em sua maioria sem previsão de estabilidade. Além do fim da estabilidade para maior parte do funcionalismo, exceção apenas para os cargos típicos de Estado, outro elemento central para tentar esfacelar a organização coletiva do funcionalismo público está explícito no parágrafo 2 do artigo 39A, que indica a possibilidade de contratação por tempo determinado de trabalhadores para os casos de “paralisação de atividades essenciais” (BRASIL, 2020, p.5). A combinação de fim da estabilidade, diferenciação entre o funcionalismo com redução salarial e a ‘ameaça’ de substituição em caso de paralisação de atividades, certamente serão incisivos na organização sindical, em especial se consideramos que o avanço definitivo do processo de reorganização do Estado brasileiro foi, em parte, barrado pelos movimentos organizados dos trabalhadores.

No caso da educação superior esses são elementos centrais de desestruturação por dentro. Professores e técnicos-administrativos sem estabilidade, sob a tutela de chefias imediatas, que segundo a PEC32 passam a ter a possibilidade de ser nomeados pelo poder executivo sem a exigência de que sejam funcionários públicos e sob vínculos precários. Condição que pode significar a plena desvalorização da carreira docente e da Universidade pública referenciada no tripé ensino-pesquisa-extensão como previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Segundo o Banco Mundial esse é o momento oportuno para a reforma administrativa no

Brasil.

Há oportunidade para reformas que tenham impacto fiscal e de eficiência, como resultado do elevado número de aposentadorias previstas para os próximos anos. Projeções do Banco Mundial indicam que até 2022 cerca de 26% dos servidores terão se aposentado. Aliado ao alto número de servidores sob abono permanência, isso possibilita a implementação de uma reforma administrativa e de recursos humanos que gere ganhos de produtividade e que tenha grande impacto fiscal. (BM, 2019, p. 09)

Políticas que reduzam o salário de entrada no serviço público têm potencial de economia fiscal aliada a ganhos de eficiência na estrutura das carreiras. Estima-se que reduzindo todos os salários iniciais a, no máximo, R\$ 5.000,00 e aumentando o tempo necessário para se chegar ao fim de carreira, obtém-se uma economia acumulada até 2030 de R\$ 104 bilhões. Como alternativa, reduzir os atuais salários iniciais em 10% geraria uma economia acumulada de R\$ 26,35 bilhões. (BM, 2019, p. 10)

A análise sobre a ‘oportunidade’ que a conjuntura propicia foi absolutamente absorvida pelas frações nacionais da burguesia e seus representantes no governo. Como explicitado na carta assinada pelo Ministro da Economia Paulo Guedes, que acompanha a proposta de PEC/32, os estudos do BM são a base para a proposta de emenda a constituição.

Quanto ao segundo eixo considerado para a elaboração da medida, a necessidade de aproximação do serviço público brasileiro à realidade do país, estudo do Banco Mundial (Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil), publicado em 2017, já evidenciava que o gasto público é engessado em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando pouco espaço para despesas discricionárias e de investimento. Mais recentemente, em outubro de 2019, novo estudo do mesmo Banco (Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro: o que os dados dizem), ao analisar dados sobre a folha de pagamentos do Governo Federal e de seis Governos Estaduais, corroborou a existência de uma série de distorções nos gastos com pessoal. (BRASIL, 2020, p. 17)

As investidas, de cunho econômico, do projeto do capital sob o conjunto dos serviços públicos e em especial sobre a educação superior articulam-se com as investidas no campo cultural e de valores, que a partir da ascensão da extrema direita no Brasil ganharam novos contornos. Em um processo de sinonímia a pauta econômica articula-se com a pauta social e cultural, compondo uma agenda de retrocessos para a civilidade que foi conquistada tão duramente pela classe trabalhadora.

A educação pública superior além de ser impactada com as contrarreformas que desestruturam as carreiras, reduzem salários e verbas para a educação pública, ainda sofre com projetos conservadores que buscam destituir a educação de sua forma crítica e dialógica por meio de uma simbiose entre pautas econômicas e culturais, as quais se retroalimentam em uma perspectiva subalternizante e alienadora que estrutura o apassivamento de amplos segmentos da classe trabalhadora.

A ascensão da extrema-direita e o impulso ao conservadorismo e seus rebatimentos nas Universidades públicas

Ao contrário do que propaga o presidente da república Jair Bolsonaro e a denominada ala ideológica do governo, que inclui todos os ministros da educação deste período: Ricardo Vélez Rodríguez (de janeiro a abril de 2019), Abraham Weintraub (de abril de 2019 até julho de 2020), Carlos Roberto Decotelli (nomeado em 20 de junho não chegou a tomar posse por denúncias sobre seu currículo) e Milton Ribeiro (desde julho de 2020), as Universidades públicas estão longe de ser espaço de ‘comunistas’. A própria nomeação dos ministros já demonstra um certo grau de adesão de uma parte da comunidade acadêmica ao projeto conservador, já que os dois primeiros ministros foram docentes de instituições públicas de ensino superior.

A adesão ao projeto conservador e as disputas entre projetos antagônicos de educação marcam a constituição da educação pública superior brasileira, merecendo destaque, de um lado o projeto do capital com aderência em parte da comunidade acadêmica que se pauta na educação mercadoria e reivindica a parceria público-privada, a venda de serviços, a educação à distância e a formação aligeirada. De outro lado, o projeto contra-hegemônico protagonizado por aqueles que defendem uma educação pública, gratuita, laica, estatal e socialmente referenciada, que se expressa na *Proposta do ANDES-SN¹ para a Universidade Brasileira* (ANDES-SN, 2013).

Assim, considerando que “a universidade é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, constituindo-se em uma instituição de interesse público” (ANDES-SN, 2013, p. 17), o movimento docente, reunido no ANDES-SN, ao longo dos seus 40 anos de existência, construiu não só a resistência ao desmonte da educação pública como um projeto de Universidade que tem como referência a construção de bases para uma outra sociabilidade.

Porém é necessário reconhecer que a luta em defesa de uma sociedade mais democrática e da Universidade pública socialmente referenciada nas demandas da classe trabalhadora, não eliminaram os traços autoritários, racistas e machistas que estruturaram a sociedade brasileira. Seus resquícios são ainda visíveis e de alguma forma estão sendo novamente impulsionados a

¹ O ANDES-SN é o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, fundado como associação docente em 1981, tornou-se Sindicato Nacional após a CF/88 quando o funcionalismo público conquistou o direito de se organizar em sindicatos. Hoje o Sindicato representa os e as docentes das instituições públicas de ensino federal, estadual e municipal e fez e faz parte das principais lutas democráticas do país. Em 2021 completou 40 anos de existência com cerca de 80 mil docentes sindicalizados, se constituindo como um dos maiores sindicatos do ensino superior da América Latina.

partir da eleição de Jair Bolsonaro à presidência da república. O conservadorismo estruturante da sociedade capitalista, a partir de 2018, demonstrou que só estava escamoteado. Suas bases autoritárias e fundamentalistas ganham novas roupagens a partir dos anos 2000, formando um pilar de sustentação do projeto capitalista contemporâneo à política neoliberal, ao fundamentalismo religioso e à militarização da sociedade (seja através das forças oficiais ou das milícias²).

A política desenvolvida por Bolsonaro, se por um lado não produziu consenso entre os estudiosos no que tange a sua caracterização, se como extrema-direita, neofascismo, profascismo, bonapartismo ou fascismo, por outro, produziu o consenso de que sua política, em todas as dimensões da sociabilidade, é absolutamente regressiva e persuasiva. Há também consenso que seu espraiamento no âmbito da sociedade tomou dimensões ideológicas absolutamente preocupantes.

Para Löwy (2020, *online*):

O neofascismo não é a repetição do fascismo dos anos 1930: é um fenômeno novo, com características do século XXI. Por exemplo, não toma a forma de uma ditadura policial, respeita algumas formas democráticas: eleições, pluralismo partidário, liberdade de imprensa, existência de um Parlamento, etc. Naturalmente, trata, na medida do possível, de limitar ao máximo estas liberdades democráticas, com medidas autoritárias e repressivas. Tampouco se apoia em tropas de choque armadas, como o eram as SA alemãs ou o *fascio* italiano.

Tomando novas formas e se espraiando pelas diferentes dimensões da vida, passamos a vivenciar um conjunto de retrocessos que passam pela negação da ciência e desvalorização da produção do conhecimento que impactam diretamente as Universidades públicas. Segundo Löwy (2020, *online*) “outra característica própria ao neofascismo brasileiro é que, apesar de sua retórica ultranacionalista e patrioteira, ele é completamente subordinado ao imperialismo americano, do ponto de vista econômico, diplomático, político e militar”, o que se expressa, entre outras tantas ações, na proposta do governo Bolsonaro para as Universidades brasileiras, denominado FUTURE-SE.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE foi apresentado no dia 16 de julho de 2019 para reitores das Universidades e Institutos Federais e lançado, oficialmente, no dia 17 de julho em solenidade na sede Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em Brasília. Mesmo sobre forte reação da comunidade

² As milícias são grupos armados formados por ex-agentes das forças armadas, polícias, bombeiros e civis que disputam o domínio de territórios periféricos, em especial no estado do Rio de Janeiro. Nos territórios periféricos, em ‘troca’ de ‘segurança’ para os moradores cobram propina e estabelecem regras para o convívio no território, rivalizando com os grupos armados das facções que dominam o tráfico de drogas do varejo. Sua constituição ultrapassou os territórios periféricos e ganhou espaço na política estadual e nacional.

acadêmica e após passar por algumas alterações, o então ministro da Educação Wemtruib, um ano após o lançamento oficial do programa, protocolou o projeto na Câmara Federal que passou a tramitar em junho de 2020 como Projeto de Lei 3076/2020. O projeto, uma profunda proposta de contrarreforma do ensino superior, traz todos os elementos indicados como necessários para o processo de refuncionalização do Estado brasileiro defendido pelos organismos internacionais para a área da educação, como já sinalizado neste artigo. O PL 3076/2020 tem por objetivo:

I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais. (BRASIL, 2020, p. 1)

Apesar de estar parado no Congresso Nacional, seus objetivos avançam pelo projeto de Reforma Administrativa (PEC 32/2020), de forma ainda mais agravada, na medida em que além dos princípios privatizantes e reestruturantes, prevê de forma explícita uma ingerência conservadora nas áreas da educação e saúde, com a possibilidade de nomeação de militares da ativa para atuação nessas áreas, segundo o parágrafo 4º do artigo 142. Ou seja, ao executivo será facultado nomear cargos e funções de assessoramento e chefias que podem ser militares da ativa e estes também podem assumir, na forma estabelecida pela PEC 32, cargos na saúde e no magistério, inclusive para a designada substituição temporária.

As imbricações do que Löwy (2020) denomina de neofascismo do governo Bolsonaro, que aparenta democracia, vai se espalhando pelos caminhos da legalidade, através de tentativa de contrarreformas em diversas áreas. O mesmo acontece com os projetos que tramitam no Congresso Nacional sobre a educação domiciliar, o chamado *homeschooling*. Uma demanda antiga da bancada evangélica, que poderia ter perdido força após o período da pandemia e o contato real com as dificuldades de uma educação domiciliar, voltam a tramitar. O Projeto de Lei 3262/2019, que descriminaliza a educação domiciliar livrando os pais de sofrerem sanção legal por não enviar os filhos à escola, foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara em 06 de junho de 2021, devendo ir a plenário. Além desse PL, também tramita na Câmara o PL 2401/2019, de autoria do Poder Executivo, apensado ao PL 4179/2012, que busca regulamentar a educação domiciliar no Brasil, com normas e diretrizes. Esse tema tem sido considerado prioritário pelo executivo, uma vez que dialoga com sua base fundamentalista e ideológica. Como afirmou a deputada federal Fernanda Melchionna (PSOL-

RS), “querem o direito de ensinar para os filhos que a terra é plana.”³.

Outro projeto que perdeu a força de tramitação no Congresso Nacional foram os PL que tratam do Escola sem Partido. Desde 2014 tramitam na Câmara mais de 23 projetos, que foram sendo apensados, sendo o primeiro o PL 7180/2014 é o último o PL 80/2021⁴. Os inúmeros projetos de lei buscam regulamentar a não utilização e até mesmo a criminalização do que o Movimento Escola sem Partido (MESP) denomina ideologia de gênero na educação. Entre os projetos apensados ao PL7180/2014 também existem propostas contrárias à chamada ideologia de gênero, como é o caso do PL 6005/2016 do então deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), que propõe o “Escola Livre”. O MESP foi fundado em 2003 pelo advogado Miguel Nagib, responsável pela elaboração teórica que fundamenta a maior parte dos PL que tramitam hoje no Congresso Nacional. Uma versão reformulada do projeto inicial de 2014 foi apresentada pela deputada Bia Kicis (PSL-DF) em 2019 com o objetivo de facilitar a tramitação. Ao final de 2018 a bancada que apoiava os projetos Escola sem Partido não teve força política para colocar em votação e ficou na expectativa de que com a composição do novo Congresso Nacional, que assumiria em janeiro de 2019, fosse possível retomar o debate a partir do desarquivamento dos projetos e de sua votação.

Independente de sua não aprovação na Câmara e de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o movimento gerado em todo o país, com a tentativa de mudanças em planos municipais e estaduais de educação para a inclusão da proibição da temática de gênero nas escolas, assim como a produção de certo tensionamento entre famílias e comunidade escolar e acadêmica, acabou por fazer com que a temática de gênero fosse tratada com mais cuidado ou até mesmo ser excluída da formação diante da “áurea” de ameaça que se estabeleceu. Assim, mesmo que não tenha sido aprovado e com a perspectiva de que o Supremo Tribunal Federal (STF), pelas jurisprudências já conquistadas, acabe por considerar o projeto inconstitucional, a simples existência de propostas que propõem criminalização e punição de professores que tratem da temática de gênero e afins provocou um retrocesso cultural.

É necessário compreender que a dimensão conservadora, que marca a sociabilidade e a estruturação do capital, não sendo uma novidade contemporânea, deve ser compreendida no bojo de seu avanço ou mesmo de sua retomada a partir de uma perspectiva de naturalização social, que se pauta em *fake news*, medo e ódio. Os projetos de educação domiciliar e escola

³ Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling>. Acesso: 04 de agosto de 2021.

⁴ Mais informações em <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara> . Acesso: 06 de agosto de 2021.

sem partido são apenas uma das expressões desse momento.

Outra expressão do conservadorismo, que ascende junto com a extrema-direita de características profascistas, com o governo Bolsonaro, são as intervenções nas Universidades federais. Recuperando uma prática da ditadura empresarial militar, o governo desrespeita as comunidades acadêmicas no processo de escolha de seus gestores máximos (reitores e reitoras), nomeando candidatos não eleitos, mas que são simpáticos ao seu projeto de governo. As experiências de intervenção, que já ultrapassam mais de vinte instituições de ensino, devem ser analisadas na combinação entre a verve autoritária do governo federal, sua perspectiva anticiência e a adesão interna a esse projeto no interior das Universidades, evidenciando, mais uma vez, que a educação superior pública está longe de ser um espaço homogêneo do projeto emancipador.

As intervenções nas Universidades federais devem ser analisadas junto com outros projetos, como o das Escolas Cívicas Militares/PECIM instituído pelo Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro. Mas também devem ser analisadas sobre os resquícios da Ditadura empresarial-militar que deixou como legado traços autoritários que não foram extintos e que, ao contrário, nesse momento estão sendo estimulados. Nossa curta história de redemocratização conta com uma Lei de Anistia nº 6.683/1979, que foi uma das poucas do mundo que ao mesmo tempo em que anistiou perseguidos políticos pela ditadura também anistiou torturadores e assassinos do Estado. Essa realidade não foi resolvida e nem mesmo evidenciada devidamente ao longo do processo democrático, iniciado a partir de 1985. Nem mesmo a constituição da Comissão Nacional da Verdade⁵ pela Lei 12.528/2011 conseguiu reverberar as atrocidades da ditadura como devido. Seu trabalho, que só foi instituído a partir de 2012, foi encerrado logo em 2014, evidenciando a frágil democracia conquistada no país que não é capaz nem mesmo de lidar de forma aberta com as atrocidades de sua história.

Outra evidência do padrão autoritário que marca a sociedade brasileira são as comemorações militares a cada dia 31 de março. A data, que para os que condenam a prática da ditadura é ‘descomemorada’, como anuncia o Grupo Tortura Nunca Mais-RJ, é lembrada pelos militares como de exaltação. Para uns um golpe, para uma parte dos militares, que inclusive são base de sustentação do governo Bolsonaro, uma tentativa de manter a ordem.

Entre tantas outras expressões do autoritarismo e do conservadorismo, vale citar também a utilização da Garantia da Lei e da Ordem (GLO), prevista na CF/88, que permite, apenas pela convocação do presidente da república, o uso das forças armadas em determinada

⁵ Mais informações disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnvn.html>. Acesso: 06 de agosto de 2021.

situação de conflito. A GLO foi utilizada pelo governo federal da presidente Dilma Rousseff para a realização da ocupação do conjunto de Favelas da Maré em 2014 e também pelo governo Bolsonaro em 2019 para combater as queimadas na Amazônia. A GLO, resquício de uma estrutura militar abusiva, permite que militares atuem com poder de polícia, o que também foi utilizado nos megaeventos esportivos sediados no Brasil.

É na esteira dos caminhos tortuosos de disputa pela democracia que a sociedade brasileira, marcada pelo autoritarismo, revive experiências ameaçadoras às esparsas liberdades democráticas conquistadas. Em parte pelas contradições e pela fragilidade da organização dos trabalhadores, explica-se a fragmentada reação às intervenções nas Universidades federais. Como demonstra o quadro abaixo, mais de 23 instituições sofreram intervenção e apenas no CEFET/RJ foi obtida uma vitória com a reversão da intervenção através de ação judicial, as demais se mantêm com os nomeados pelo governo federal. Após a publicação deste quadro, ainda sofreram intervenção federal a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal Rural do Amazônia (UFRA), totalizando 25 Universidades com intervenção, sem contar os Institutos Federais, que pela particularidade de sua legislação reverteram as intervenções.

Quadro de intervenção nas instituições federais de ensino (2019/2021)

Instituição de ensino	Posição da instituição	Imposição do governo federal
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Na eleição realizada no Conselho Superior, o candidato que ficou em primeiro lugar não havia concorrido na consulta à comunidade acadêmica.	O MEC dissolveu a gestão e nomeou uma professora da própria instituição que não havia concorrido na consulta pública e nem no conselho superior.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Desde que foi fundada, a universidade não tinha estatuto aprovado e por isso todos os reitores eram indicados pela presidência da República. Recentemente a universidade aprovou o estatuto e estão em processo de discussão sobre o formato da consulta pública.	Interventor nomeado pelo Governo Federal. Os governos anteriores também indicaram reitores temporários por conta da ausência de um estatuto na Unilab.
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Interventor nomeado (pró-tempore) que não concorreu na consulta pública e nem na eleição no Conselho Superior.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Eleição realizada junto à comunidade acadêmica. Pela legislação dos IF não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	Foi nomeado um professor que não concorreu na eleição. No final de 2020, o reitor eleito ganhou processo na justiça e tomou posse.
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Nomeada professora interventora da própria instituição que não concorreu na consulta pública.
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	Nomeado interventor, pró-tempore, de fora da instituição. Após as manifestações da comunidade acadêmica e a saída do interventor de fora da instituição, mais dois diretores pró-tempore foram indicados, sendo esses do CEFET.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O professor nomeado pelo MEC não participou da consulta pública e se candidatou no Conselho Universitário, ficando em último lugar.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Consulta pública à comunidade acadêmica com duas chapas concorrendo. Na eleição no Conselho Universitário cinco chapas concorreram. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	A professora nomeada como reitora pró-tempore não havia concorrido às eleições e nomeou como vice-reitor pró-tempore o candidato que havia ficado em 2º lugar nas eleições. Posteriormente, o segundo colocado foi nomeado pelo Governo Federal.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Eleição realizada junto à comunidade acadêmica. Pela legislação dos IF não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	Nomeado professor pró-tempore que não concorreu no processo eleitoral.
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Eleição realizada junto à comunidade acadêmica. Pela legislação dos IF não há lista tríplice. O nome mais votado na eleição foi enviado ao Governo Federal.	O Governo Federal nomeou um professor pró-tempore que não concorreu no processo eleitoral. A nomeação da reitora eleita demorou 11 meses para ser efetivada e só ocorreu depois de ação judicial.
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN (Ufersa)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG (UFVJM)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	3º Lugar na lista tríplice nomeado. O referido professor não teve nenhum voto no Conselho Universitário, mesmo assim foi nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal.
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	2º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O Governo Federal não nomeou o professor mais votado. Foi nomeada a professora que estava no segundo lugar da lista tríplice.
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal.	O Governo Federal não nomeou o professor mais votado. Foi nomeado um professor que estava no terceiro lugar da lista tríplice.

FONTE: Dossiê Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino. (ANDES-SN, 2021, p. 27-29)

Como afirma Löwy (2020, *online*), um dos aspectos específicos do autoritarismo de Bolsonaro “é seu obscurantismo, o desprezo pela ciência, em aliança com seus apoiadores incondicionais, os setores mais retrógrados do neopentecostalismo “evangélico”. Esta atitude, digna do terraplanismo, não tem equivalente em outros regimes autoritários”. Aspecto que em parte ajuda a analisar a forma como a educação pública superior é tratada por este governo. Vale ressaltar que desde o início já eram anunciados como inimigos número um do projeto bolsonarista o funcionalismo público e a educação superior pública.

As intervenções nas Universidades federais são consideradas um desrespeito à autonomia universitária indicada no artigo 207 da CF/88, que define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, CF/88), mas são também um resquício do entulho autoritário da ditadura-empresarial militar que implantou em 1968 a lei federal 5.540, a qual instituiu a lista de nomes de candidatos a reitores para o presidente da república fazer sua escolha. Essa lei foi alterada pela primeira vez em 1995, no governo FHC, que substituiu a previsão de lista sêxtupla para lista tríplice com a lei federal 9.192, permanecendo o resquício da política intervencionista da ditadura empresarial militar. Em 2008, no governo Lula, com a criação dos Institutos Federais (IF) através da lei 11.892, temos um avanço, com a eliminação da lista tríplice e com a consulta pública sendo substituída por eleição para os gestores dos institutos. Como existe uma lei federal que regulamenta a eleição dos gestores dos IF, a intervenção nessas instituições é ainda mais ilegal e, por isso, na maior parte dos casos, vem sendo revertida na justiça, prevalecendo o desejo da comunidade acadêmica na escolha de seu gestor. No caso das Universidades Federais e CEFET a lista tríplice é legal, mesmo que não seja democrática, o que dificulta, o enfrentamento, requerendo, do campo político, maior empenho no enfrentamento das intervenções.

Os elementos perdurantes de uma estrutura hierárquica e autoritária, que marcam a

história brasileira e se entremeiam junto às conquistas de direitos após o período da redemocratização do país, acabam por ser exacerbadas a partir da eleição de Bolsonaro. A mescla entre estrutura social conservadora e incentivo a elementos neofascistas combinam-se no governo de extrema direita e reverberam na educação pública superior como um retrocesso. Por isso, um dos desafios é desvelar os projetos conservadores e mercantilizadores da educação pública superior, que se aproveitam do período da pandemia, para um balão de ensaio de retrocessos com a naturalização do ensino remoto emergencial (ERE).

O balão de ensaio do período pandêmico na educação superior: promover Andifes e o Reuni digital:

O período pandêmico evidenciou um conjunto de desafios para a educação superior pública. Algumas já amplamente refletidas como a educação mediada por tecnologia, em sua versão mais tradicional - o ensino à distância. Ao mesmo tempo traz novos desafios, uma vez que a educação mediada por tecnologia passou a ser a única forma possível de manter, no período da pandemia, ainda que de forma limitada, os processos de ensino-aprendizagem. Em uma versão ainda mais precarizada, o ensino remoto emergencial (ERE), como denominado o ensino desde março de 2020, impôs, de uma hora para a outra que docentes, técnicos-administrativos e discentes adaptassem-se a uma forma de trabalho e estudo para a qual não estavam preparados, não fizeram opção para tal e para a qual, na maior parte das realidades, não receberam instruções ou apoio técnico e de infraestrutura.

Para uma parte da Universidade pública e para os que defendem o projeto mercantilizador da educação, o ERE constitui-se como um balão de ensaio para demonstrar que um outro modelo de educação superior pode ser hegemônico e até mesmo que ele é inevitável diante da realidade e da conjuntura. Diante de sucessivos desinvestimentos na educação e na ciência; de rebaixamento da demanda pela formação da força de trabalho para um mercado de trabalho desregulamentado e cada vez mais flexibilizado e uberizado⁶; de mercantilização da vida e dos direitos sociais, e em uma conjuntura que se proclama a desinformação e se reivindica a despolitização como essência de uma sociedade apassivizada, a educação pública superior passa a enfrentar uma nova quadra histórica de desafios.

Neste período de cerca de um ano e meio de pandemia, o ERE e seus efeitos e

⁶ Para ver sobre a flexibilização do mundo do trabalho no século XXI ler ANTUNES, Ricardo (org). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Editora Boitempo, 2020 e ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

consequências, tem sido amplamente discutido e refletido, como podemos verificar em Farage, Costa e Silva (2021), Farage (2021), Melim e Moraes (2021) e em tantas outras produções. Para efeitos dos limites desse artigo, pretende-se nessa parte, apenas elencar algumas experiências que, avaliamos, são usadas para contribuir com o processo de legitimação do ensino à distância. Ou seja, em experimentações que podem vir a forjar o sistema híbrido de ensino, reivindicado pelo projeto do capital e pelas diretrizes do governo de extrema direita, entre outras coisas, justificado pela economia de verbas, pela ampliação do acesso e pela hipotética preparação para o mercado de trabalho mediado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Em relação ao uso das TICs, na análise dos documentos da Unesco (1998; 1999) e do BM (2003), pudemos identificar a valorização pelo uso dos recursos tecnológicos em quatro tendências: a primeira remete à premissa da inevitabilidade do seu uso como meio para o processo de aprendizagem, de modo a contribuir para a construção de novas formas de socialização e de campos de educação não formal. Valoriza, dessa forma, outros espaços e experiências vivenciadas por cada sujeito; a segunda tendência reporta-se à promoção de maior igualdade de oportunidade entre os indivíduos e a democratização do acesso ao saber; a terceira afirma a promoção de maior autonomia dos indivíduos perante seu processo de aprendizagem ao melhor assumir a gestão de seus conhecimentos, bem como do tempo destinado a esse processo; a quarta se refere à ênfase na importância da utilização dos recursos tecnológicos como forma de promover melhorias no âmbito das instituições de ensino superior, desde aspectos administrativos e de gestão acadêmica até a própria dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. (NEGREIROS, 2020, p. 174)

Assim, compreende-se que o período da pandemia possibilitou a aceleração de um projeto de pelo menos duas décadas, que caminhava de forma mais lenta do que o demandado pelo projeto do capital. Em não se constituindo como novidade, o ensino à distância e o uso das tecnologias para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem, e ao encontrar resistência organizada do movimento dos profissionais da educação nos diversos níveis, a educação mediada pelas TIC avançou, mas não como o capital demandava. O período da pandemia passa, então, a ser o grande laboratório de ensaio de uma realidade que se pretende hegemônica para o próximo período, qual seja, o ensino híbrido.

Nesse processo, a experimentação de uma modalidade de ensino antes nunca vivenciada pela maior parte das instituições públicas, como os explicitados em projetos como o Promover Andifes⁷ e o Reuni Digital/MEC, são expressões da tendência à construção do ensino híbrido.

⁷ A Andifes é a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior que congrega os reitores/as das Universidades Federais. Considerada com um espaço 'progressista' e ao mesmo tempo institucional, dada sua vinculação com a estrutura estatal, em sua trajetória não se apresenta como organização de fortes posicionamentos políticos, mas sim de uma certa adaptação ao instituído. O que pode ser demonstrado em sua frágil movimentação no que se refere as intervenções e também sobre sua posição sobre o ensino à distância, as parcerias públicas privadas e as contrarreformas como FUNPRESP e EBSEH, que foram de aceitação e não de oposição. Para saber mais sobre a ANDIFES ver <https://www.andifes.org.br/>.

Como uma explícita subsunção do processo de conhecimento às diretrizes do projeto do capital, a Andifes lança em janeiro de 2021 uma edição piloto do projeto Promover – Programa de mobilidade virtual em rede, com apenas quatro Universidades. Em sua segunda edição, no mês de maio de 2021 o programa já abrangeu doze Universidades e em sua terceira edição, entre setembro e outubro deste ano, pretende abranger todas as Universidades federais que desejarem, segundo entrevista⁸ do então presidente da Andifes Edward Madureira reitor da UFG.

O projeto foi inspirado no Programa de Mobilidade Acadêmica da Andifes, que existe desde o início dos anos 2000 e que previa a inscrição de discentes em outras Universidades para cursar disciplinas presenciais por até dois semestres consecutivos, tendo sua vaga garantida na instituição de origem. Na versão Promover, o programa consiste em possibilitar a inscrição em até três disciplinas em outras instituições de ensino na modalidade remota. Segundo Madureira (2021), “*as possibilidades são infinitas para o Promover Andifes*”, programa que “*é um legado dessa pandemia*”, já que esse “*cenário negativo nos obrigou a recorrermos a tecnologias que já existiam, mas que, de alguma forma, resistíamos a utilizar*” (entrevista, 02 de maio de 2021).

Assim, evidencia o que Negreiros afirma sobre a Universidade pública em seu processo de reconfiguração acelerada diante das imposições das TIC como forma hegemônica do processo de ensino-aprendizagem.

A função social da universidade – como instituição voltada à produção e disseminação de conhecimentos que buscam a apreensão e/ou resolução de problemáticas, com vistas ao atendimento de necessidades sociais – torna-se cada vez mais subsumida aos interesses de reprodução do capital. Seu perfil humanista clássico se torna anacrônico, pois a principal demanda a ela requerida é o atendimento de interesses puramente econômicos em detrimento de sua importância social. (NEGREIROS, 2020, p. 164)

Ao analisar, mesmo que de forma rápida a grade de disciplinas ofertadas no Programa Promover da Andifes, que preencheu, em sua segunda versão 12.200 vagas, fica explicitado que não há busca de novos saberes e nem mesmo trocas de experiências. Em sua maioria as disciplinas ofertadas são as mais comuns e básicas das grades curriculares, com poucas exceções. Desta experiência em curso, vale destacar como elementos para reflexão:

- i) Como garantir nova experiência e trocas com a limitada forma tecnológica em que o ERE está sendo realizado no conjunto das Universidades públicas, em sua maioria reduzida a computador e plataformas limitadas de recursos?;

⁸ Entrevista com Edward Madureira em 02 de maio de 2021. Disponível em <https://www.andifes.org.br/?p=87431>. Acesso: 08 de agosto de 2021.

- ii) Como garantir troca de experiência se a maior parte das resoluções das Universidades não tem sequer obrigatoriedade de câmeras abertas nas atividades síncronas? Trocar experiência sem se ver e sem ter sequer a certeza de que o ‘outro’ está *online*?
- iii) Pode se caracterizar como auspicioso laboratório na redução de recursos e na não realização de novos concursos públicos, uma vez que a demanda por docentes pode ser suprida na parceria entre as Universidades e com a oferta virtual de determinados componentes curriculares;
- iv) A naturalização do ensino remoto como forma experimental e ‘inovadora’ dos processos educativos pode contribuir para o esvaziamento do tripé ensino-pesquisa-extensão, uma vez que se limita, cada vez mais a educação ao ensino;
- v) A mobilidade virtual pode servir como uma possibilidade de ‘fuga’ dos discentes de disciplinas com maior reprovação em sua instituição, a partir da inscrição em outras instituições de ensino;
- vi) O conteúdo específico de algumas disciplinas, como por exemplo a educação de jovens e adultos - EJA (ofertada no Programa), requer, além de conteúdos gerais, considerar a particularidade de cada realidade. Desvincular teoria e prática pode comprometer a perspectiva dialógica que deve ser inerente aos processos pedagógicos.

Entre as diversas reflexões e questionamentos que essa experiência nos possibilita, faz-se necessário afirmar que a mediação tecnológica pode sim ser uma experiência importante e construtiva do processo de ensino e aprendizagem, assim como pode contribuir para a troca de experiência e possibilidades de interação, porém, desde que seja absolutamente complementar e subsidiária da modalidade presencial como forma hegemônica e principal. Não se trata de negar a mediação tecnológica e nem mesmo de não reconhecer suas possibilidades, mas sim de rejeitá-la, como um projeto político e uma nova estratégia pedagógica, como salienta Negreiros (2020).

Portanto, podemos compreender que, atualmente, as modalidades de ensino a distância e de ensino híbrido não estão articuladas somente à necessidade de massificação do acesso ao ensino e à sua mercantilização. Elas estão sendo impostas como uma nova estratégia pedagógica *necessária* à formação de um novo perfil profissional (NEGREIROS, 2020, p. 275 - *grifo original*).

No mesmo caminho caracteriza-se o Projeto Reuni Digital, lançado pelo MEC em maio de 2021 por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), com o objetivo de atender as metas de acesso à educação superior previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-

2024, mas especificamente na meta 12. A meta prevê a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida em 33% entre estudantes de 18 a 24 anos. A minuta de projeto, explicitando a profundidade da proposta na reestruturação da Universidade pública, afirma:

O principal desafio está em descobrir meios para que os profissionais da área educacional, bem como técnico-acadêmicos, consigam compreender que a EaD é fundamental para que o país consiga ofertar cursos de nível superior com qualidade e que ela não seja apenas um formato desvinculado das ações atuais das IFES, mas que faça parte do cotidiano destas instituições, atendendo demandas locais e regionais, o que nos remete ao cumprimento das missões em cada âmbito por meio de amplo diálogo entre as universidades e demais setores da sociedade. (Minuta Reuni Digital, 2021, p. 10)

Como meta 1 do objetivo 1 do item ‘Gestão’, já se identifica a reestruturação que se pretende para as Universidades públicas, com a criação de documentos que orientem a “institucionalização” (ibidem p. 11) da educação à distância, a partir da criação de marcos regulatórios, administrativos e conceituais. Como afirma o documento “sugere-se também um estudo sobre não separar a EaD como modalidade a parte da Educação Superior” (ibidem), ou seja, o que hoje ainda é algo apartado do ensino regular presencial público superior deve passar a ser a norma, deve estar imbricada na estruturação da Universidade pública, passando a ser “diretriz curricular comum nacional para cursos superiores” (ibidem), a partir da revogação do decreto que estabelece a EaD como uma modalidade de educação. Deixar de ser ‘uma’ modalidade para ser o próprio modelo de educação.

Toda a proposta do Reuni Digital é uma absoluta descaracterização do que compreende-se por educação pública de qualidade e está muito distante do que temos hoje em termos de Universidades públicas presenciais. Entre as metas, merecem destaque a proposta de “elaborar documento norteador para flexibilização e conteúdo mínimo do currículo” (Reuni Digital, 2021, p. 12); “proposta de uma Universidade Federal Digital” (ibidem, p. 16); “estabelecer critérios para a contratação e qualificação dos tutores relacionados às áreas do conhecimento e temas de formação” (ibidem, p. 19) e “estabelecer ações articuladas entre setores públicos e privados” (ibidem, p.25), entre tantas outras que articulam elementos presentes nos documentos dos organismos internacionais e no projeto do FUTURE-SE e coadunam uma perspectiva desestruturante da educação a partir da própria lógica de refuncionalização do Estado.

Entre os resultados esperados, chamam atenção, a indicação de “aumento da oferta de vagas na ordem de 2.700.000 vagas, sendo 1.602.000 de vagas para estudantes de 18-24 anos” (Reuni Digital, 2021, p. 18); “atingir o percentual no mínimo de 50% dos docentes das IFES públicas participando de cursos/atividades a distância” (ibidem, p. 21); “adesão de 100% das IFES ao chamamento para compartilhamento de laboratórios virtuais e remotos” (ibidem, p.

34), ou seja, nos resultados esperados também se evidencia a perspectiva da educação mercadoriana, ensaiada de forma contundente no período da pandemia e que será demandada como a alternativa diante dos cortes de verbas e de contrarreforma da educação superior.

A minuta do projeto materializa um conjunto de ações, que combinado às contrarreformas já realizadas com a PEC 32/2020 e as orientações dos organismos internacionais, implicará um verdadeiro esvaziamento do modelo de Universidade pública que temos hoje no Brasil. Substituindo professores por tutores, alterando os currículos das licenciaturas para incluir a preparação para o ensino *online*, preparando os discentes de pós-graduação para estágio em docência via *online*, entre tantas outras alterações. Busca-se a destituição da educação crítica que acolhe os segmentos da população historicamente mais pauperizados e periferizados na sociabilidade capitalista, invisibilizando negros e negras, mulheres, lgbtqi+, pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e jovens das periferias. Afinal, como afirmou o ministro da educação Milton Ribeiro, em entrevista no programa Sem Censura no dia 09 de agosto de 2021, a Universidade pública deve ser para poucos e o investimento deve ser na formação técnica para o mercado de trabalho.

É necessário considerar que o ERE foi um mal necessário em um momento de profunda excepcionalidade, evidenciando a impossibilidade de transposição da educação presencial para a remota, reafirmando que só no presencial é possível construir as trincheiras de luta coletiva, que podem e devem ser facilitadas pela mediação da tecnologia, mas sem sobrepor os sujeitos sociais.

Considerações Finais:

A realidade de profunda crise explicitou-se na pandemia, revelando a relação simbiótica entre projeto internacional do capital – adesão nacional das frações da burguesia –, mercantilização dos direitos sociais, acrescido, em nossa quadra histórica, da perspectiva fundamentalista, anticiência, miliciana e militarizada que sustenta a extrema-direita no poder no Brasil.

Nessa realidade, tornaram-se comuns discursos que criticam a hipotética politização das forças armadas, da pandemia e da vacina, do Supremo Tribunal Federal, como se existissem espaços na vida que não são direcionados/disputados por projetos políticos. Esse discurso, fortemente repetido na grande imprensa, coaduna com a despolitização da sociedade e contribui na difusão da ideologia que lê o mundo pelas lentes do senso comum. Reafirmar os espaços da política como de disputas de sentidos e de sociabilidade é uma das tarefas centrais da educação.

Política não é partido e provocar essa confusão é propício aos setores sociais que expandem a cultura do medo, do ódio e da desinformação. Os que defendem o projeto do capital aprenderam rápido essa chave e buscam de todas as formas conquistar corações e mentes para o projeto de apassivamento da classe trabalhadora.

O poder da cultura é tão forte que constrói consensos e conformações, difundindo ideias como a do empreendedorismo que leva os trabalhadores a pensarem que ser patrão de si mesmo é melhor do que ter direitos trabalhistas, que não ter horário de trabalho é melhor que bater ponto e que é possível ser livre na ordem do capital. Essa cultura, construída ideologicamente, expandiu-se da mesma forma como se expande hoje a cultura da educação mediada pela tecnologia. O projeto do capital para a educação é absorvido pelos que defendem a mercantilização da educação e também por parte de setores que defendem a educação como direito social, mas foram capturados pela lógica da inovação, do acesso ampliado, da necessidade de modernização e de adaptação aos novos tempos. As Universidades públicas estão cheias de bons exemplos do ‘sucesso’ do ERE, mesmo com sua precariedade, mesmo com os exclusivos esforços e recursos de docentes e discentes, mesmo com a impossibilidade de estabelecer uma relação dialógica e coletiva nos processos de ensino-aprendizagem.

Como dizia o poeta, “o pior analfabeto é o analfabeto político (...) Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas” (poema O Analfabeto Político – Bertold Brecht), daí nosso desafio de politizar a vida para construir uma outra sociabilidade.

Referências Bibliográficas:

- ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2> . Acesso: 27 de julho de 2021.
- _____. Dossiê Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/> . Acesso: 06 de agosto de 2021.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial – O Estado num mundo em transformação. Banco Mundial, 1997.
- _____. Gestão de pessoas e folha de pagamentos no setor público brasileiro - o que os dados dizem? Sumário Executivo. Banco Mundial, 2019. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/846691570645552393/sum%0c3%a1rio-executivo>. Acesso: 02 de agosto de 2021
- _____. Gestão de pessoas e folha de pagamentos no setor público brasileiro - o que os dados dizem? Volume 2. Banco Mundial, 2019.
- BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Brasília. 1995.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília, MEC, 2014.

- _____. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.
- _____. Projeto de Lei 3076/2020 – que institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE.
- _____. Projeto de Emenda Constitucional 32/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>. Acesso: 04 de agosto de 2021.
- _____. Lei da Anistia, 6.683/1979. Brasília, 1979.
- _____. Decreto 10.004/2019. Institui o Programa das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019.
- _____. Lei 12528/2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade. Brasília, 2011.
- _____. Projeto Reuni Digital: Plano de expansão da EaD nas IES públicas federais (versão preliminar). Brasília, MEC, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_G5ef7kiBDz4NzhM9QAtvFRWtQUI1PUC/view. Acesso: 09 de agosto de 2021.
- FARAGE, Eblin, COSTA, Arley José Silveira da, SILVA, Letícia Batista. A Educação Superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021.
- FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.
- FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.
- MARX, Karl. O capital – crítica da Economia Política. Volume 2, livro 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.
- MELIM, Juliana, MORAES, Lívia. PROJETO NEOLIBERAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: PROFESSORES ENTRE O LUTO E A LUTA. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.198-225, abr. 2021.
- NEGREIROS, Thais. Tempos de aprendizagem flexível - As novas tendências da aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora. Recife: Ed.

Educação e democracia: complexos sociais de alienação fundamentais para a emancipação humana

Education and democracy: social complexes of alienation fundamental for human emancipation

Neusa Pereira Assis*
Uyara de Salles Gomide**
Hormindo Pereira de Souza Junior***

Resumo: Este artigo objetiva discutir as particularidades e possíveis relações entre alienação e estranhamento na dinâmica da sociedade capitalista atual, enquanto complexos construídos historicamente e fundamentais para a compreensão dos processos que envolvem o campo da educação e da democracia. Tais questões inserem-se no caro debate sobre as limitações da democracia enquanto conteúdo e forma de governo, assim como sobre o processo de emancipação humana e da conquista da liberdade. Acredita-se que esse debate não pode prescindir da discussão sobre as condições materiais de formação do ser social e de seus mecanismos de produção e reprodução, o que implica, entre outros complexos, o da educação, escolhido por nós em virtude da sua potencialidade emancipadora do gênero humano. Neste sentido, tendo como referencial teórico centrais György Lukács e Karl Marx, partimos do tripé categorial analítico: alienação, estranhamento e educação, para se pensar questões relativas à democracia e a emancipação humana diante da sociedade capitalista na atualidade.

Palavras-chave: educação; alienação; estranhamento; emancipação humana.

Abstract: This article aims to discuss the particularities and possible relations between alienation and estrangement in the dynamics of current capitalist society, as a complex constructed historically and fundamental for the comprehension of the process that involves the field of education and democracy. These questions are part of the important debate on the limitations of democracy as content and form of government, as well on the process of human emancipation and the conquest of freedom. It is believed that this debate cannot be done without discussing the formative material conditions of the social being and their mechanisms of production and reproduction, implying, among other complexes, that of education, chosen by us due to its emancipatory potential for the human gender. In this sense, having György Lukács and Karl Marx as central theoretical references, we start from the three-part analytical categories: alienation, estrangement and education, to think about issues related to democracy and human emancipation from the capitalist society of today.

Keywords: education; alienation; estrangement; human emancipation.

* Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestra em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Graduada em História pelo Centro Universitário de Sete Lagoas-UNIFEM. E-mail: neusapassis@gmail.com.

** Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestra em Economia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: uyara.salles@gmail.com.

*** Professor Titular de Política e Gestão da Educação – Faculdade de Educação da UFMG. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991). Mestre em Educação pela UFMG (1996). Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.SP (2001). Pós-doutorado em Filosofia Política e Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2014). E-mail: hormindo33@hotmail.com.

Recebido em: 27/09/2021
Aprovado em: 23/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

(...) tornou-se claro que, entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma, mais complexa, verifica-se sempre um salto; essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente "deduzida" da forma mais simples (LUKÁCS em "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem").

(...) A democracia é, no fundo, como considero todas as formas de governo, uma contradição em si mesma, uma inverdade nada além de hipocrisia (teologia, como nós, alemães, a chamamos). Liberdade política é liberdade simulada, a pior escravidão possível, a aparência da liberdade e, portanto, a realidade da servidão. (FRIEDRICH ENGELS em "Esboço para uma crítica da economia política e outros textos da juventude").

As epígrafes que abrem este artigo nos dão um panorama da historicidade da formação do ser social, cujo salto ontológico, que se dá via trabalho, jamais pode ser entendido como um fato ocorrido da noite para o dia. Por salto, entende-se não uma ruptura brusca no tempo histórico, mas a própria dinâmica deste tempo. É pelo primado ontológico do trabalho e pelo movimento da história que se dá a formação do ser social.

Pretendemos com este artigo tratar de categorias-chaves relativas ao gênero humano e fundamentais para a compreensão da dinâmica sócio-histórica envolvida nos processos de formação humana, portanto, inclui a educação. Como aponta Marx (2017), o trabalho humano é a mediação essencial, pela qual o ser se torna social. O trabalho é a mediação entre o ser social e suas dimensões que, através da atividade, constitui a gênese de todas as categorias fundamentais aos processos de formação humana. O trabalho constitui "o vínculo mais geral desse início genético da sociedade e da história com seu próprio desenvolvimento" (LUKÁCS, 1978: 13).

Contudo, não se pode precisar em que momento o salto qualitativo (do ser orgânico ao ser social) ocorreu, apesar de termos conhecimento que este constitui um longo processo histórico que só pode se dar como resultado do desenvolvimento de suas bases orgânicas e inorgânicas. É por meio e através do trabalho que se objetiva através da atividade que o gênero humano pôde garantir sua sobrevivência e reprodução.

Essa concepção, não descarta o papel da consciência. Muito pelo contrário, a considera

como a capacidade exclusivamente humana, de adiantar na mente o resultado que se quer imprimir na realidade, ou seja, a elaboração de um pôr teleológico, que diferencia o trabalho humano da atividade de qualquer outro animal. Ainda em Marx (2013) e reafirmado em Lukács (2013) verifica-se que é por meio do trabalho que o ser social modifica a natureza e transforma a si mesmo, humanizando-se no processo e levando, concomitantemente, ao desenvolvimento de sua consciência. O ato de se objetivar no mundo via trabalho, ou seja, de alienar-se, coloca em curso séries causais que estão para além da mera causalidade ou resultado das forças naturais.

E neste desenrolar e aprimoramento dos processos de trabalho pelo gênero humano se faz necessário decidir quais séries causais se colocará em movimento, sob quais finalidades. Apresenta-se aí a categoria da liberdade enquanto possibilidade de escolha dentre as possibilidades materiais existentes. Quanto mais se tem controle sobre o pôr teleológico, mais livre é o sujeito. No entanto, o que ocorre com a divisão social do trabalho e a crescente complexificação da vida é o distanciamento das barreiras naturais pelo ser humano e a fragmentação do processo produtivo, levando ao desconhecimento, por parte daqueles que o executam, de todas as séries causais necessárias para a realização do trabalho, bem como de todas as suas consequências. Este processo passa a ocorrer, cada vez em maior profundidade, de maneira que “o modo de manifestação típico da necessidade passa a ser, cada vez mais nitidamente e a depender do caso concreto, aquele de induzir, impelir, coagir etc., os homens a tomarem determinadas decisões teleológicas, ou então impedir que eles o façam”. (LUKÁCS, 1978:12), promovendo o estranhamento do ser social em relação ao trabalho e a si mesmo.

Acreditamos que a discussão deste tema está na ordem do dia, visto que o próprio processo de complexificação e desenvolvimento do capitalismo engendra os mecanismos pelos quais se faz possível sua reprodução, garantindo em contrapartida, a generalização do estranhamento nos mais diferenciados níveis. Entendemos que é de fundamental importância a apreensão sobre os processos de alienação e estranhamento no capitalismo atual. A compreensão equivocada desses processos, pelos movimentos sociais e partidos políticos influenciados pelo movimento marxista, produziu e continua a produzir confusões nas análises da realidade, possibilitando construções equivocadas de estratégias de luta.

Nesta direção reflexiva, este artigo traz como questões norteadoras as seguintes indagações: Qual a importância do debate acerca da emancipação humana frente à crise do capital? Em que medida, ainda é possível e necessário a efetivação de uma práxis contra hegemônica anticapitalista? Diante de tais questões parte-se da perspectiva materialista e histórica no intuito de apresentar algumas considerações acerca das possíveis aproximações e

diferenciações entre as categorias ontológicas da formação do ser social: alienação e estranhamento, no intuito de buscar maior entendimento acerca da dinâmica do real e das possibilidades de transformação radical deste real. Como afirma Lukács:

Toda utopia é determinada, em seu conteúdo e em sua orientação, pela sociedade que ela repudia; cada uma das suas contra imagens histórico-humanas refere-se a um determinado fenômeno do *hic et nunc* histórico-socialmente existente. Não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social. (IDEM, 2013: 119)

Ancorar-se em Lukács e em Marx para tratar das questões e problemáticas aqui propostas justifica-se pela importância seminal desses autores para todo movimento marxista mundial tendo em vista a leitura imanente do real reproduzidas na teoria social desenvolvida por Marx a qual Lukács identifica uma ontologia de novo tipo, a ontologia do ser social, cuja centralidade encontra-se no trabalho, pondo por terra a concepção de uma centralidade econômica no pensamento marxiano, ou seja, de um economicismo, bem como de uma centralidade política, ou seja, de um politicismo.

Em tempos de acirramento da crise estrutural do capitalismo e mundialização da pobreza, coexistentes com a propagação de ideias e cenários fatalistas, nos quais a dimensão histórica é negada em nome de uma imutabilidade do destino, Marx e Lukács se configuram como pensadores incontornáveis para se distinguir a essência da aparência. No bojo deste debate coloca-se em tela de forma contraditória o *problema* da democracia, esta grande fábula da modernidade, “teologia como a designamos”, nas palavras de Friedrich Engels, democracia que nos acompanha até hoje com promessas de dias melhores para aqueles que se esforçarem, e a educação, aqui entendida como um complexo social constituinte da dimensão social do “Ser” e como potência no processo de emancipação humana.

Tendo a Teoria Social de György Lukács e de Karl Marx como referências teóricas principais, mas não exclusivas, este artigo se estrutura em três partes: na primeira discute-se a relação entre alienação e estranhamento, buscando traçar as aproximações e diferenciações destas categorias; na segunda parte debruça-se sobre os limites da democracia enquanto forma de governo; já a terceira e última seção traz reflexões sobre o complexo social da educação como parte inerente à formação do ser social, logo, como complexo universal, e sua relevância para a emancipação humana.

Espera-se com esta iniciativa contribuir com os estudos e debates voltados à questão da formação humana e sua emancipação, clarificando e dando relevo às questões imprescindíveis tanto para a leitura materialista da vida, quanto para a construção de novas materialidades, tendo em vista que: “*Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem é o próprio*

homem” (MARX, 2010, p.151, grifo nosso).

Pôr teleológico, alienação e estranhamento

A alienação é tratada pela tradição filosófica desde a Antiguidade. A palavra alienação pode ser entendida como característica de uma pessoa estranha, seja em relação ao outro ou a si mesma, estrangeira. Em linhas gerais e só a título de exemplo - sem entrar em um debate aprofundado sobre as origens da palavra alienação e seu diferencial na tradição filosófica ocidental - podemos citar o caso de Platão que já tratava a alienação, entendendo-a enquanto condição daquele que está estranho à realidade.

István Mészáros, em “A Teoria da Alienação em Marx” (2006), obra em que, como o próprio nome já indica, discute esta categoria na concepção de Marx, dedica o primeiro capítulo, intitulado “Origens da Concepção da Alienação”, para fazer um panorama da historicidade da alienação no pensamento filosófico ocidental em diferentes períodos históricos, apontando como permanências e rupturas se dão dialeticamente nesse processo. É o próprio Mészáros que afirma que “o conceito de alienação pertence a uma problemática vasta e complexa, com uma longa história própria” (MÉSZÁROS, 2006: 31). Para se compreender a alienação, faz-se mister assumi-la enquanto uma categoria, o que implica reconhecer sua historicidade, sua capacidade plástica de mudança; para então situá-la dentro do conjunto de problemas e correlação de forças de cada época. Tarefa feita por Karl Marx.

Nesse sentido, interessa-nos saber: seria a temática da alienação e do estranhamento, uma questão relevante diante das problemáticas atuais impostas pelo sistema do capital? Tal temática contribui para se enfrentar as questões do cotidiano? A educação enquanto complexo social, encontra lugar nesse debate? A partir de Marx e Lukács, veremos que sim. Trata-se de uma questão que está na ordem do dia: a superação do capitalismo. Eis a problemática central a ser enfrentada.

O avanço e consolidação do capitalismo não se deu e não se dá sem tensão e com a inexistência de forças contra hegemônicas. No campo da crítica ao capitalismo, a categoria alienação tornou-se senso comum, porém desvirtuada de seu sentido marxiano. Comumente alienação é tomada como sinônimo de falta de senso crítico; e por alienado se considera aquela pessoa que não dá conta da sua situação de oprimido frente ao sistema opressor. Tal perspectiva é facilmente comprovada no interior de partidos, movimentos sociais e até mesmo no interior de correntes do marxismo. Recuperar e retomar o sentido ontológico da categoria alienação é um desafio posto na dinâmica da realidade.

Parte dessa problemática - o “anuviamiento” da categoria alienação - deve-se à própria dinâmica do termo que passou a ser popularmente utilizado no campo da esquerda como vocabulário cotidiano, vivo, distanciando-se do seu sentido marxiano; parte se deve à falta de uma leitura imanente das obras de Marx, desafio enfrentado de forma bem-sucedida por Lukács¹, para quem:

Deve-se rejeitar, (...) a ontologia vulgar-materialista que vê as categorias mais complexas como simples produtos mecânicos das mais elementares e fundantes e, desse modo, por um lado, obstrui para si mesma toda a compreensão da particularidade das primeiras e, por outro, cria entre as primeiras e as segundas uma falsa hierarquia, supostamente ontológica, segundo o qual só se pode atribuir um sentido próprio às categorias mais simples (LUKÁCS, 2013: 117)

Coube em grande medida ao chamado materialismo vulgar, de fundamento idealista, a propagação de uma concepção equivocada da Teoria Social de Marx, esse equívoco advém de um suposto privilegiamento e centralidade epistemológica e/ou politicista na recuperação da teoria. A crítica de Lukács a esta vertente é também um convite e um alerta quanto a necessidade de se *ler imanentemente* Marx pois tal leitura permitiria apreender a centralidade da dimensão ontológica e histórica em toda sua elaboração, sob à qual, até mesmo a economia e a política estariam submetidas, de modo que não se pode atribuir à Marx uma perspectiva economicista e/ou politicista de análise da realidade.

Contudo, outro fator que pode explicar a confusão em relação a categoria alienação no interior de boa parte do marxismo é o fato de Marx não a ter abordado de modo mais objetivo, direto. Marx não publicou em vida obra ou mesmo um capítulo que tratasse exclusivamente da teoria da alienação, o que dificulta para os leitores um entendimento mais apurado desta categoria.

Em Marx, a categoria alienação ficou conhecida sobretudo com a divulgação tardia de seus Manuscritos Econômico-Filosóficos, estes, apesar de não terem sido escritos na forma de exposição, apresentam no pensamento do autor, o ponto de inflexão de sua teoria social. Um dos primeiros a ter acesso a referida obra foi Lukács, o qual se debruçou sobre ela, reconheceu sua importância e mudou sua concepção filosófica, conforme o próprio autor aponta: “a leitura desses manuscritos mudou toda a minha relação com o marxismo e transformou minha perspectiva filosófica” (LUKÁCS, 1971 *apud* MARX, 2004: 8). A inflexão provocada por

¹ Conforme se verifica no conjunto da obra de Lukács, suas reflexões acerca da alienação são anteriores à Ontologia do Ser Social. Já em História e Consciência de Classe: Estudos Sobre a Dialética Marxista (2003) o autor já abordava esta categoria, contudo fora da perspectiva da ontologia. Somente em Ontologia do Ser Social, obra profundamente marcada pela leitura que Lukács fez dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, é que ele passa a tratar da alienação a partir dessa perspectiva

Lukács na tradição marxista, ainda não superada, faz deste autor imprescindível para a compreensão e análise do real.

Para István Mészáros, o conceito-chave desses Manuscritos é o da *alienação* (MÉSZÁROS, 2006: 18). O referido autor sintetiza a alienação em Marx, como exposta nos Manuscritos, da seguinte maneira: “Assim, o conceito de alienação de Marx abrange as manifestações de “estranhamento do homem da *natureza* e a *si mesmo*”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro” (IBIDEM: 21, grifos do autor). No entanto, o autor parece não fazer distinção entre as categorias alienação e estranhamento, concebendo-as como equivalentes, veremos adiante que Marx as diferencia, apesar de ambas serem forjadas no ato do trabalho.

Nos Manuscritos, Marx inicia sua crítica à economia política vulgar, ao idealismo hegeliano, delinea as características da alienação do trabalho e do estranhamento humano, bem como afirma a necessidade de “uma ação comunista efetiva” de modo a possibilitar a subsunção positiva da propriedade privada, condição essencial para a superação do trabalho estranhado. Por estas razões, optamos por iniciar a análise destas duas categorias na teoria social marxiana a partir dos referidos manuscritos. Conforme Ranieri (2000) apresenta, nos manuscritos, Marx diferencia alienação de estranhamento. Em síntese:

(...) aparentemente a noção que Marx tem de alienação (ou exteriorização, extrusão, *Entäusserung*) é distinta da de estranhamento (*Entfremdung*). A primeira está carregada de um conteúdo voltado à noção de atividade, objetivação, exteriorizações históricas do ser humano; a segunda, ao contrário, compõe-se dos obstáculos sociais que impedem que a primeira se realize em conformidade com as potencialidades do homem, entaves estes que fazem com que, dadas as formas históricas de apropriação e organização do trabalho por meio da propriedade privada, a alienação apareça como um elemento concêntrico ao estranhamento (RANIERI, 2000: 1, grifos do autor).

Já no primeiro manuscrito “Trabalho estranhado e propriedade privada”, Marx inicia sua reflexão sobre os processos de alienação e estranhamento partindo da ótica da economia política vulgar, a qual reconhece o trabalho tão somente enquanto um fator de produção, por seu viés utilitarista, ignorando o fato de que é pelo trabalho que o homem se humaniza. Marx demonstra que tal perspectiva parte da premissa da propriedade privada. Aliás, esta está à serviço daquela e não é capaz de explicar, portanto, sobre o “fundamento (Grund) da divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra” (Marx, 2004: 79). A partir da propriedade privada o trabalhador, expropriado dos meios de produção, passa a operar enquanto mera mercadoria, equipara-se a ela e sofre as consequências:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma

mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004: 80).

Levando em consideração o caráter ontológico do trabalho, este é o meio pelo qual o ser se humaniza, se põe no mundo, se exterioriza, portanto, se aliena (*Entausserung*) e materializa no objeto o valor de sua própria criação. Ao se submeter à lógica do capital o trabalho se põe no objeto, no entanto, o produto de sua atividade não lhe pertence mais. Por meio da passagem acima, Marx apresenta o primeiro nível de estranhamento (*Entfremdung*): em relação ao próprio objeto, o que explica o fato de a miséria do trabalhador crescer em proporção direta à produção realizada por ele mesmo.

Em seguida, Marx expõe o segundo aspecto do estranhamento, este se apresenta na atividade produtiva. Se o produto do trabalho é alheio ao trabalhador, a própria atividade produtiva também o será: “No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo” (IBIDEM: 82). Portanto, no conjunto de relações sociais subordinadas ao capital, o trabalho é estranho, isto quer dizer que o trabalhador não se reconhece naquilo que faz, perde o controle e desconhece os meios e as formas pelas quais produz, sendo este apenas um meio para a satisfação de suas necessidades. O terceiro nível de estranhamento se daria como consequência dos dois tipos anteriores e consiste no estranhamento em relação a seu ser genérico, ou seja, a humanidade.

A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (IBIDEM: 83-84, grifos do autor).

O trabalho estranhado retira do homem o reconhecimento deste em relação ao seu próprio gênero, tal fato implica um estranhamento em relação a seu corpo, a sua natureza, a natureza externa a ele. Por fim, como resultado desta complexa situação, o homem se faz *estranhado* do “*homem pelo [próprio] homem*” (IBIDEM: p. 85, grifos do autor).

Em sua dimensão “originária”, a alienação se constitui como complexo formativo do ser humano enquanto ser social. Ao transformar a natureza via trabalho, o ser humano se aliena e se exterioriza no próprio trabalho e no resultado deste. Como nos esclarece Souza Júnior,

A objetivação é uma condição da universalidade do trabalho, que traz necessariamente o momento da alienação, ou seja, momento positivo em que

o produtor, através do seu trabalho, entra em conexão com o produto do seu trabalho e com os outros homens. Neste sentido, a alienação, enquanto momento necessário da objetivação, independente de todas as formas de sociabilidade, se constitui na outra esfera ontológica fundamental da existência humana (SOUZA JÚNIOR, 2013:1).

É esta dimensão ontológica da alienação, “revelada” por Marx que vem sendo negligenciada. Lukács, na esteira de Marx e dos Manuscritos de 1844 irá, na sua magistral obra “Para uma Ontologia do Ser Social II” (2013) organizada em quatro capítulos imprescindíveis, também aprofundar a análise sobre o trabalho a partir da ontologia marxiana e destrinchar as categorias da alienação [Entäußerung] e do estranhamento [Entfremdung]. Lukács demonstra como o pensamento de Marx causa uma inflexão (ainda não superada) no que tange às ontologias elaboradas até então. Partindo da elaboração marxiana, Lukács afirma que:

Visto que todas as alienações do homem, começando com os fundamentos elementares como trabalho e linguagem até as objetivações [*Objektivationen*] de mais alto valor, necessariamente sempre são pores teleológicos, a relação “sujeito-objeto” enquanto relação típica entre o homem e o mundo, o seu mundo, constitui uma inter-relação, na qual o sujeito atua permanentemente sobre o objeto, o objeto sobre o sujeito, conferindo nova forma, produzindo coisas novas, na qual nenhum dos dois componentes pode ser compreendido isoladamente, separado por antagonismos e, portanto, de modo independente (LUKÁCS, 2013: 422-423).

Em seguida, Lukács aponta as falhas da concepção do marxismo vulgar e de toda a corrente filosófica burguesa que, segundo ele, buscam entender o ser humano de forma atemporal, ou seja, a-histórica. Para Lukács, porém, “todo ato de objetivação do objeto da práxis é simultaneamente um ato de alienação do seu sujeito” (IBIDEM: 423). Sujeito e objeto precisam ser compreendidos em sua relação, ainda que guardadas suas particularidades. Nas palavras do autor:

(...) a relação “sujeito-objeto”, que em si é unitária e que está na base da unidade daquele ato, ocasiona na objetivação uma mudança do mundo objetivo na direção de sua socialização, ao passo que a alienação promove o veículo do desenvolvimento do sujeito na mesma direção (IBIDEM: 425).

Portanto, no pôr teleológico ocorre unitariamente objetivação e alienação. A objetivação constitui a materialização do objeto, a realização do ato pensado na mente do sujeito e, assim, a socialização de sua atividade. Enquanto a alienação representa a forma pela qual o ser social se diferencia dos demais animais, generifica-se e se desenvolve.

Lukács aponta que: “o ser social em sua estrutura ontológica fundamental, apresenta algo unitário: seus “elementos” últimos são pores teleológicos dos homens” (IBIDEM: 399), de modo que não basta apenas o caráter teleológico do ser, é necessário realizar a ação desejada.

Desta forma:

Todas as condições objetivas do “reino da liberdade”, do início da história propriamente dita da humanidade, podem até estar presentes, mas elas permanecem meras possibilidades se os homens forem incapazes de expressar, em suas alienações, uma generalidade autêntica, positiva, com conteúdo, e não apenas uma generalidade particular-formal. (IBIDEM: 430).

Portanto, se o trabalho é o elemento fundante do ser social e o pôr teleológico a possibilidade de se engendrar forças no sentido do compartilhamento cada vez mais apurado de objetos, técnicas e conhecimentos que permitam a satisfação de necessidades e a alienação se constitui o momento pelo qual o ser se transforma e se humaniza; o estranhamento constitui a representação negativa deste pôr na sociedade que submete o trabalho ao capital. Se no ato do pôr o ser desenvolve suas capacidades superiores e refina, portanto, seus sentidos, com o estranhamento até mesmo estes lhe são deturpados.

Ao considerar a categoria do estranhamento, Lukács alerta que esta deve ser compreendida desde a totalidade do complexo social do ser, devendo-se atentar para sua função no seio do desenvolvimento do sistema produtivo, de modo que esta não é uma condição essencial da humanidade, mas se refere a um “fenômeno exclusivamente histórico-social” (IBIDEM: 577) que tem início em determinados momentos da sociabilidade, passando a assumir diferentes formas e níveis ao longo deste desenrolar.

O autor retoma Marx para lembrar-nos que o aprimoramento das capacidades produtivas, leva necessariamente a um desenvolvimento das capacidades humanas. O problema do estranhamento surge, portanto, de um certo descolamento entre desenvolvimento das forças produtivas, e o não desenvolvimento correspondente da personalidade humana. Acrescenta: “Pelo contrário: justamente por meio do incremento das capacidades singulares ele pode deformar, rebaixar etc. a personalidade humana” (IBIDEM: 581).

Assim, o estranhamento ganha novas formas ao longo do desenvolvimento das forças produtivas. Em certos momentos alguns tipos de estranhamento são naturalizados por meio da cultura no seio da sociedade, tornando difícil tomar consciência da necessidade de refutá-los. O autor cita o exemplo da fome na sociedade contemporânea. Não obstante a humanidade já ter superado as limitações no que se refere ao suprimento das necessidades alimentares, visto que o montante que se produz de alimentos excede à necessidade biológica para manutenção da vida humana, a fome ainda é uma realidade presente em todo o globo, levando o gênero humano a um retrocesso à níveis animais.

Assim como o tornar-se homem acontece objetivamente no trabalho e no desenvolvimento das capacidades produzido subjetivamente por ele somente quando o homem não reage mais de modo animal ao mundo que o cerca,

isto é, quando deixa de simplesmente se adaptar ao respectivo mundo exterior dado e, por seu turno, passa a participar de modo ativo e prático de sua remodelação em um meio ambiente humano cada vez mais social, criado por ele mesmo, assim também enquanto pessoa ele só pode se tornar homem se a sua relação com o seu semelhante humano assumir formas cada vez mais humanas, como relações entre homens e homens, e dessa forma se realizarem na prática (IBIDEM: 596).

Diante do exposto, a discussão em torno das categorias da alienação e do estranhamento se mostra essencial. O caminho em direção à emancipação humana apenas pode se dar através da superação do trabalho de sua condição de estranhamento, e esta apenas se fará possível a partir da superação das relações sociais capitalistas e da implementação do comunismo, portanto, com a completa superação da ordenação social matrizada pelo Capital.

Democracia: a grande falácia burguesa

A igualdade política é o mesmo; portanto, a democracia, assim como todas as outras formas de governo, deve fundamentalmente despedaçar-se: a hipocrisia não pode subsistir, a contradição nela oculta deve aparecer; ao invés de uma escravidão regular – isto é, um despotismo indistigado –, devemos ter a liberdade real e a igualdade real, isto é, o comunismo. (FRIEDRICH ENGELS em “Esboço para uma crítica da economia política e outros textos da juventude”).

A necessidade de emancipação está colocada em diversos períodos históricos. Somente a título de exemplo, podemos citar as lutas das colônias contra suas metrópoles, as lutas negras travadas em territórios escravocratas, as revoluções protagonizadas pela burguesia europeia que encontrou seu apogeu no século XVIII na Inglaterra e França, a lide dos judeus na Prússia no século XIX. Contudo, precisamos nos atentar à questão (e provocação) colocada por Marx à Bruno Bauer em “Sobre a Questão Judaica”: “de que tipo de emancipação se trata?” (MARX, 2010b: 36). Ou seja, de que emancipação estamos falando? Qual a verdadeira emancipação?

Não há dúvidas de que o processo de independência das colônias, a libertação dos escravizados, os direitos políticos e civis são ganhos diante do quadro geral de exploração, opressão e negação de direitos. Todavia, Marx, no século XIX, nos informava que tais conquistas encontram-se no campo da luta política, logo, trata-se de medidas e caminhos para a emancipação política que, apesar de sua importância não garantem a emancipação humana em seu sentido mais amplo.

Um dos produtos clássicos da chamada emancipação política, é certamente a “Declaração dos Direitos dos Homens” - renomeada para “Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão”: *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*- de 1789, fruto da Revolução Francesa. Tal documento, assegurava à burguesia uma série de direitos garantidos até então apenas à nobreza e consolidava o Estado Burguês como um Estado de direitos, *locus*

privilegiado da democracia.

A crítica de Marx aos limites da emancipação política e, como consequência, aos limites da política em seu potencial emancipatório, seja nos seus limites para a resolução de problemas iminentes ao modo de produção do capital, parece não ter merecido a devida atenção mesmo no interior do marxismo. Ainda hoje, a democracia é celebrada e apontada como horizonte final. Podemos dizer que a burguesia venceu, ainda que temporariamente já que não há imutabilidade da História, uma vez que seu ideário democrático se tornou ideário universal.

A emancipação humana como preconizada por Marx, requer, de forma inegociável, a superação do Estado e a eliminação da propriedade privada, elementos que permanecem intocáveis na emancipação política. Ou seja, no processo de emancipação política os pressupostos do capital permanecem. Conforme o autor apresenta:

(...) o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas (MARX, 2010b: 40).

Nesse sentido, verifica-se que a democracia é uma grande falácia: a começar pelo fato de que atende aos interesses de um pequeno grupo, mas se mostra como uma forma de governo e de organização social voltada beneficentemente a todos, sem distinção. No entanto, considerando as formas políticas anteriormente estabelecidas, a emancipação política “representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação, mas constitui uma forma de emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui” (IBIDEM: 41). Mas, além disso, a democracia se coloca como a solução final para conflitos de diferentes ordens, sendo assim, seria a melhor escolha, quando na realidade “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (IBIDEM: 54). No Manifesto do Partido Comunista (1998) Marx e Engels demonstram como a única democracia possível de ser aceita pelos trabalhadores, é a ditadura do proletariado.

Outra questão que merece nossa atenção é o fato de que a emancipação humana delineada por Marx, não é possível de ser feita de forma setORIZADA; por categorias sociais. Ou, como afirma Marx a respeito da sociedade estadunidense e a luta de escravizados neste território: “O trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” (Marx,2004:372). A emancipação do proletariado não pode se dar sem que toda a sociedade também se emancipe.

A perspectiva da emancipação humana se dá em bases materiais, uma vez que, como

Marx afirma em Crítica à Filosofia do Direito de Hegel “(...) o *homem* não é um ser abstrato acororado fora do mundo, o homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade” (MARX, 2010: 145, grifos do autor).

Visto que o ser social em meio da ordenação social do capital no interior do capitalismo se encontra estranhado de si mesmo enquanto gênero humano como consequência direta de seu estranhamento em relação à sua própria atividade e ao produto desta, o Estado e a democracia surgem como manifestações correspondentes das relações sociais engendradas pelo desenvolvimento do sistema produtivo. Em nossa sociedade, ancorada na garantia da propriedade privada, na relação salarial e no mercado enquanto suprassumo das relações de troca, o Estado exerce papel fundamental enquanto mediador entre as classes, assegurando a manutenção da subsunção do trabalho ao capital.

Como Marx apresenta nos Manuscritos de 1844 o trabalho estranhado tornou-se o meio para a “realização consequente da renegação do homem (...). O que era antes *ser-externo-a-si* (*sich Äusserlichsein*), exteriorização (*Entäusserung*) real do homem, tornou-se apenas ato de exteriorização, de venda (*Veräusserung*)” (MARX, 2004:100, grifos do autor). O trabalho é a essência da propriedade privada, sendo, portanto, anterior a ela, mas ao fomentar sua gênese, viabiliza as formas em direção ao estranhamento do trabalho, levando à agudização das desigualdades sociais. Nas palavras de Marx “A *essência subjetiva* da propriedade privada, a *propriedade privada* enquanto atividade sendo para si, enquanto *sujeito*, enquanto *pessoa*, é o *trabalho*” (IBIDEM: 99, grifos do autor).

Cabe salientar que o estranhamento do ser social em meio da ordenação social do capital no interior do capitalismo é a base que cria as formas pelas quais se torna possível a manutenção desta realidade. Neste sentido, tendo em vista as possibilidades e a urgência da emancipação humana, torna-se essencial tratar destes dois aspectos centrais para a compreensão da dinâmica que assegura o aprimoramento de novas formas de estranhamento: a democracia e o Estado.

O “retorno” do homem para si apenas se fará possível com o rompimento das relações sociais estranhadas que engendram todo este ciclo vicioso em torno do distanciamento do homem de si mesmo e de todo seu potencial. Isto implica que a supressão da propriedade privada é a chave para a supressão de todo o estranhamento e “o retorno do homem da religião, família, Estado etc., à sua existência (*Dasein*) humana, isto é, *social*” (IBIDEM: 106).

Sendo Lukács um intelectual-militante, que ao longo de seu quase um século de vida (1885-1971) foi contemporâneo das duas grandes guerras, viu a tentativa de implementação do socialismo e tantos outros fatos históricos relevantes, não poderia, como tal, estar alheio em relação ao debate sobre a democracia, seus limites e potencialidades. Seu posicionamento em

relação à questão da democracia vai se dar também pautado na perspectiva marxiana, da qual é filiado.

Neste sentido, Lukács (2008) afirma que o Estado e a democracia foram tratados como soluções ideais por teorias políticas influenciadas sobremaneira pelas ciências naturais, como se esses fossem “tendências sociais universais”. O autor salienta que uma dada formação econômica apenas pode vir à tona como forma correspondente de uma certa “legalidade necessária” de um determinado momento histórico, de acordo com o estágio por que passa o Ser Social. Assim se dá em relação à democracia, ou ao processo de democratização, justamente por este se constituir um movimento em determinado tempo e espaço.

A desistoricização, aqui como alhures, cria sempre fetiches, avaliados positiva ou negativamente, que não esclarecem, mas, ao contrário, obscurecem e confundem os processos sociais concretos (e as leis que os regem). Também a respeito destas questões, fala-se frequentemente da democracia como de uma situação estática, deixando-se de lado, ao caracterizar tal situação, o exame das orientações evolutivas reais, embora somente deste modo seja possível uma correta conceituação do problema. (LUKÁCS, 2008: 85).

Conforme exposto anteriormente, a análise da democracia não pode ser generalizada nem realizada descolada da apreensão dos desenvolvimentos sociais que a viabilizaram, devendo-se observar seu processo histórico (gênese, ascensão e declínio), o contexto em que se dá e suas possíveis multiplicidades, a depender das diferentes bases econômicas que a sustentam e levam à sua decadência.

A forma da democracia moderna, produto de um longo processo de transição da sociedade feudal, de expansão do comércio mundial, herdeira da Revolução Francesa, constituiu-se na conformação político-econômica do capitalismo que tem na propriedade privada seu epicentro. Esta coloca na ideia de liberdade e igualdade os fundamentos da democracia, quando em essência o “intercâmbio de valores de troca é a base produtiva real de toda igualdade e liberdade” (MARX, 1953: 379 *apud* LUKÁCS, 2008: 88). A burguesia, a partir deste papel revolucionário desempenhado ao longo da história, colocou em xeque as antigas relações sociais de produção, contribuiu para a elevação do fosso das desigualdades sociais e submeteu os trabalhadores à lógica do assalariamento. Marx e Engels ressaltam que esta:

Dissolveu a dignidade pessoal no valor de troca e substituiu muitas liberdades, conquistadas e decretadas por uma determinada liberdade, a de comércio. Em uma palavra, no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, desavergonhada, direta e seca (MARX E ENGELS, 1998:10).

Sendo assim, a partir das revoluções burguesas, a forma da democracia se tornou predominante no mundo moderno levando a determinações inclusive sobre os homens. Neste

sentido, Lukács descreve um aspecto importante da transição entre a queda do regime monárquico e a implementação da democracia burguesa sobre o ser social:

A materialidade econômica do cidadão democrático da pólis, que vivia e agia como proprietário de um lote de terra, não poderá jamais ser restaurada. Seu ser social nada tem em comum com o sujeito da troca de mercadorias, com a liberdade e a igualdade que o caracterizam socialmente em sua práxis: materialmente, na própria troca de mercadorias; idealmente, em sua superestrutura estatal (LUKÁCS, 2008: 91).

Conforme o aparato estatal se desenvolve e aparentemente exerce a vontade do povo, este passa a servir aos interesses do grande capital, justamente sobre o discurso da igualdade e liberdade meramente formais. Em essência, tal processo tem como fundamento “a deformação da genericidade do homem (em termos individuais imediatos: de sua relação com o próximo” (IBIDEM: 93). Mesmo com a produção altamente socializada decorrente do avanço do capitalismo, em que se declara a interdependência entre os homens para a sua sobrevivência, esta ocorre a despeito do “isolamento do homem em face do homem”, encontrando naquele outro o limite de sua liberdade. A liberdade e a igualdade ficam subordinadas à categoria “ter”, uma consequência direta da propriedade privada e causa dos mais complexos estranhamentos que acometem a humanidade (IBIDEM: 99-100).

Desta maneira, constata-se que a conquista da emancipação humana é um processo que está para além da tarefa do conhecimento e requer, entre outras medidas práticas, superar o Estado e a propriedade privada - como já se evidenciou ao longo do texto - mas também superar a democracia e seus valores. Somente com a quebra dos grilhões que subordinam o *ser* a esta lógica opressora será possível que este se aproprie “da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (MARX, 2004: 108).

Educação, reprodução social, alienação e estranhamento

Na medida em que se busca tecer algumas reflexões sobre as possíveis aproximações e distanciamentos existentes entre as categorias alienação e estranhamento, com vistas a um melhor entendimento sobre o processo de emancipação humana e seus desafios no contexto do capital na sua configuração atual, o complexo da educação não pode ser negligenciado.

A gama de pensadores e estudiosos do campo da educação mostra a importância da temática. Todavia, verifica-se que, apesar dos esforços e relevância destes, é comum a negligência em relação ao entendimento do trabalho, como mediação preponderante na formação do ser social, o que implicaria necessariamente em reconhecer os demais *complexos humanos* como decorrentes do trabalho; a exemplo da educação como um complexo na

formação do ser social, sendo estas questões imperiosas. Lukács, ao tratar do complexo do trabalho e seus desdobramentos, se ocupa sobremaneira da educação, não se omite em relação a este *complexo humano*. Para o autor,

(...) a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar - parcialmente - de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse - parcialmente - de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também o fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão - de modo geral e contraditório- o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução (LUKÁCS, 2013: 178).

A educação perspectivada por Lukács é entendida e apresentada para além dos limites da dualidade: educação escolar - não escolar, formal, não formal. A educação está na vida e ao longo da vida na medida em que se trata de um complexo-parte da formação do ser social, logo, imprescindível na produção e reprodução humano-social. Por ser um complexo que, como o trabalho, possui intencionalidade prévia, há também no complexo da educação um pôr teleológico e uma historicidade ontológicos.

Enquanto práxis que é, o complexo da educação prepara os indivíduos para que estes possam responder às necessidades da vida da melhor maneira possível, uma vez que “o homem é um ser que dá respostas” (Lukács, 1978:16). Neste sentido, a função social da educação pode ser afirmada como a de preparar para a vida tanto quanto de produzi-la e reproduzi-la. Na esteira de Lukács, verifica-se que a educação tem sua gênese histórico-ontológica juntamente com a categoria fundante do ser social: o trabalho. No momento histórico em que o primeiro homínido diante das necessidades vivenciadas, cria o primeiro instrumento, a educação está posta e se complexifica na medida em que o próprio trabalho se complexifica.

A relação educação-trabalho, dá-se de modo dual de “identidade e não identidade”: a educação é influenciada e influencia o trabalho, contudo, o trabalho funda a educação e não o contrário. Não há educação sem trabalho; como não há nenhum dos outros complexos formadores do ser social, mas a educação (na sua dimensão ontológica) não é trabalho. A especificidade desta categoria não se confunde com a de seu complexo gerador. Segundo Lukács,

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais

em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso (LUKÁCS, 2013: 83).

Uma vez que a educação está diretamente relacionada com as questões postas na vida, ou seja, na dinâmica de sociabilidade; à medida que esta sociabilidade se metamorfoseia e se coloca à serviço das classes dominantes, a educação também se transforma. Aqui se faz fundamental considerar o papel que a propriedade privada exerce, com a apropriação privada dos resultados do trabalho social, garantida sob a égide de uma sociedade de classes e de um Estado que realiza a mediação entre elas. Na sociabilidade capitalista a educação passa a sofrer as consequências de tais relações sociais altamente estranhadas passando a responder, portanto, às exigências do capital.

Quanto às mudanças da educação no interior da sociedade do capital, Mészáros (2008) é inelidível: o autor evidencia o papel da educação na reprodução do capitalismo e na interiorização de seu sistema de crenças e valores. À serviço do capital, a educação passa a se subordinar progressivamente à lógica da racionalidade do mesmo, onde o maior interesse é a realização do lucro. Para a expansão da lógica de reprodução ampliada do capital se faz necessário o aprofundamento da divisão social do trabalho, intensificando a fragmentação dos processos produtivos, levando o gênero a um distanciamento das barreiras naturais e ao estranhamento das relações humanas. A apropriação do conhecimento passa a se dar conforme às necessidades do capital e não mais conforme as necessidades do ser social; esta passa a ser determinada por uma classe específica, aquela que detém o poder econômico. A expansão comercial requer especialização intelectual, de modo que a educação passa a ser vista sob a ótica utilitarista e tratada como mercadoria.

Sendo assim, a educação distanciada de seu sentido emancipador passa a exercer, na sociedade do capital, um papel fundamental. Esta potencializa a internalização de valores capitalistas e se volta cada vez mais às exigências do mercado, passando a operar na socialidade como fator preponderante para manutenção do *status quo*. Mészáros (2006), assim como tantos estudiosos da educação, defende que o modelo atual de educação vigente na sociedade está em crise. Contudo, para o autor, a crise da educação deve ser lida como um desdobramento da crise estrutural do capital e se vê especificamente relacionada à seguinte problemática: “qual é a razão de ser da própria educação?”

Desnecessário dizer: tal questão envolve inevitavelmente não só a totalidade dos processos educacionais, “desde a juventude até a velhice”, mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições do intercâmbio humano em geral. Se estas instituições - incluindo as educacionais - foram feitas para os homens,

ou se os homens devem continuar a servir às relações de produção alienadas - esse é o verdadeiro tema do debate. (MÉSZÁROS, 2006: 275).

Para resolver esta questão não basta simplesmente propor soluções de cunho gradualistas, reformistas em direção à educação, muito menos utópicas, visto que tais medidas “só pode[m] intensificar as contradições inerentes às relações sociais de produção alienadas, em vez de superá-las” (IBIDEM: 271). A saída de tal situação não pode ser evidenciada sem que se coloque sob análise a própria realidade, ou seja, o próprio modo de produção e as relações sociais engendradas por ele. Nesse sentido, constata-se que a crise da educação é intrínseca à crise humanitária gerada pela situação da condição do gênero humano na sociedade do capital, de tal modo que, o processo de superação da condição atual de estranhamento da educação passa pela superação da estrutura que sustenta e retroalimenta este tipo de educação.

Num contexto em que a exclusão e a vulnerabilidade social crescem a níveis alarmantes, tanto quanto se amplia a concentração de riqueza por parte da elite, torna-se imperioso tratar a educação em suas bases materiais de existência, para que perspective possibilidades de mudanças estruturais dessa base. No prefácio do livro de Mézáros “A Educação Para Além do Capital” Emir Sader afirma:

Em Mézáros, educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (SADER *apud* MÉSZÁROS, 2008:13).

Nesse sentido, a educação no capital, para o capital e pelo capital é uma não-educação ou uma pseudo-educação na medida em que opera não para satisfazer as necessidades humanas, mas para submetê-la às insaciáveis necessidades do capital. Desse modo, a educação passa a contribuir para o distanciamento do ser de sua essência humana. Mézáros aponta que: “(...) dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora (2008: 65, grifos do autor). Para ele, uma não é possível sem a outra.

Portanto, 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. (IBIDEM: 65)

A relevância dada por Mézáros à educação na superação do capitalismo está diretamente relacionada com a urgente necessidade de superar o estranhamento imposto pelo capital, pondo fim à internalização de seus valores. Isto não significa que o autor desconsidere a necessidade de outras frentes de lutas para a extinção do Estado, sendo esta uma tarefa

histórica (2008: 61).

Mais que uma pedagogia da liberdade, o contexto de exploração e opressão imposto pelo capital exige uma pedagogia *para* a liberdade, ou seja, para a emancipação total dos indivíduos.

Conclusões

Ancorados sobre a perspectiva de Karl Marx e György Lukács, assim como de outros pensadores alinhados à perspectiva marxiana, apresentamos os aspectos mais gerais da formação humana, calcada no trabalho enquanto elemento fundante do ser social.

A partir desta ontologia de novo tipo, apresentamos a importância do pôr teleológico para o salto ontológico, sendo este o *gérmen* de outras categorias essenciais para a complexificação do ser humano, bem como de suas relações sociais, ressaltando suas imbricações com as categorias da alienação e estranhamento no capitalismo contemporâneo. O objetivo deste artigo consistiu em lançar luzes sobre um tema ainda pouco abordado pela corrente marxista, em especial a discussão em torno das categorias alienação e estranhamento, tendo-se em vista colocar o debate acerca da emancipação humana frente à crise do capital.

Conforme apontado, no decorrer do pôr teleológico ocorre necessariamente a objetivação e alienação, de maneira que ao atuar sobre a matéria natural, no ato da exteriorização, o ser humano também se transforma, diferenciando-se dos demais animais. A alienação surge enquanto um momento fundamental e elementar na formação do ser social e ocorre independentemente da forma de sociabilidade existente.

O estranhamento, em contraposição, seria o aspecto negativo do pôr teleológico, em decorrência da subsunção do trabalho ao capital. Diferentemente da alienação, esta categoria não é uma condição essencial da humanidade, mas se refere a um fenômeno exclusivamente histórico-social, que se dá, justamente e cada vez mais, em decorrência do descolamento entre o incremento das capacidades produtivas, e o desenvolvimento da individualidade, ou seja, das capacidades humanas, sob a égide do capitalismo contemporâneo.

O trabalhador subordinado à propriedade privada bem como à lógica do capital, se equivale à uma mercadoria como outra qualquer e passa a sofrer as consequências de um estranhamento generalizado: seja em relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade propriamente dita; ao gênero humano e ainda; a si mesmo. Neste sentido, a então aspirada emancipação humana apenas poderá se realizar na superação do trabalho de sua condição de estranhamento.

A emancipação que se almeja aqui, não consiste em uma emancipação de cunho meramente político, mas sim a emancipação completa da humanidade. Esta se baseia na necessária superação do Estado e na eliminação da propriedade privada, considerando que tais instituições asseguram os mecanismos necessários para a reprodução do sistema capitalista, colocando em xeque a grande fábula da modernidade: a democracia, bem como seus valores e suas relações sociais.

Tendo-se em vista a tendência da precarização e flexibilização da força de trabalho, tida enquanto mercadoria e, portanto, estranhada de sua própria atividade, bem como todo o curso político no sentido da retirada de direitos e das concessões generalizadas do Estado em prol da burguesia, reiteramos a posição já aludida por Marx, de forma que é somente por meio da extinção do capitalismo e do fim das relações sociais que o determinam, inaugurando novas formas de relação social, que suas contradições podem ser superadas e o ser social caminhar em direção à emancipação humana.

A educação consiste no elemento primordial, a qual possibilita aludir os meios pelos quais a transição para novas formas de relação social possa ocorrer. Devido à sua capacidade de preparar os homens no sentido de produzir e reproduzir a vida, bem como de transformá-la, esta possui caráter emancipador do gênero humano. Nesse sentido, alertamos para a necessidade de uma pedagogia *para* a liberdade, em direção à uma práxis contra hegemônica, anticapitalista, rompendo com os ditames da “*pseudo-educação*”, subordinada à ótica do capital, utilizada no sentido da reprodução dos valores da economia burguesa e no distanciamento do homem de sua verdadeira potencialidade, uma vez que:

(...) a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (MARX, 2010b: 54, grifos do autor).

Neste sentido, reafirmamos a importância de se discutir a temática da alienação e do estranhamento, enquanto problemáticas relevantes diante da atual conjuntura capitalista, visto que os diferentes níveis de estranhamento constituem entraves ao processo de emancipação humana. A educação enquanto complexo social, tem papel imprescindível e necessário no que se refere à transição da ordem no sentido de uma mudança estrutural radical, ou seja, em ação comunista efetiva, posto que: “O comunismo é a figura necessária e o princípio enérgico do futuro próximo, mas o comunismo não é, como tal, o termo do desenvolvimento humano – a figura da sociedade humana” (MARX, 2004:114), este configura, portanto, “o retorno do

homem para si enquanto homem *social*, isto é, humano” (IBIDEM: 105, grifos do autor).

Referências Bibliográficas

- ENGELS Friedrich. *Esboço para uma crítica da economia política e outros textos da juventude*. Organização e texto de apresentação: José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2021.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, v.4, p. 01-18, 1978.
- _____. *Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- _____. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*, São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. *Sobre a questão judaica*, São Paulo: Boitempo, 2010b.
- _____. *O capital: crítica da economia política (Livro I)*, São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista 150 anos depois*, Rio de Janeiro: Contraponto, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. *A educação para além do capital*, São Paulo: Boitempo, 2008.
- RANIERI, J. J. *Alienação e estranhamento em Marx: dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 à ideologia alemã*. 2000. Tese (doutorado) apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo.
- SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho e Alienação: categorias ontológicas fundamentais para os processos de objetivação do humano. In: NETO, A. J. M.; SOUZA JUNIOR, H. P.; LIMA, P. L. O.; FRAGA, P. D (Orgs). *Socialismo e Educação*, Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital

Hegemonic pedagogies in times of capital's structural crisis

Pedro Gomes Barbosa*

Resumo: No presente trabalho buscamos identificar as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970. Num primeiro momento do presente trabalho, buscamos identificar as principais características do que Mézáros chamou de crise estrutural do capital e do capitalismo. Num segundo momento, realizamos uma análise crítica das principais tendências dentro do campo das teorias pedagógicas, como a teoria do capital humano, o “aprender a aprender” e a pedagogia das competências e a noção de qualidade total e o neotecnismo no Brasil. Na conclusão deste trabalho propomo-nos refletir sobre como tais ideias pedagógicas tendem a contribuir para a manutenção da sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: educação e marxismo; economia política; teorias pedagógicas

Abstract: In this work we tried to identify the three main pedagogical theories that emerged between the 1970s and 1990s, linking them to the changes that occurred in the technical basis of capitalist mode of production from the second half of twentieth century, causing the structural crisis of capital. Initially we tried to map out the main characteristics of what Mézáros named the structural crisis of capital and capitalism. In a second moment, we critically analyzed the main tendencies of the pedagogical theories area, such as human capital theory, the "aprender a aprender" and the "pedagogia das competências" and the notion of total quality and neotecnism in Brazil. By the conclusion we proposed to reflect on how such pedagogical ideas tend to contribute to the maintenance of capitalist sociability.

Keywords: education and marxism; political economy; pedagogical theories

Recebido em: 22/07/2021

Aprovado em: 23/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós-Graduado do curso de Especialização em Filosofia, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Introdução

Nosso objetivo no presente trabalho é buscar identificar as conexões que se estabeleceram entre a economia capitalista e as principais correntes teóricas que surgiram no campo da pedagogia entre o final da década de 70 e o final dos anos 90. Ao realizar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema, buscamos problematizar as concepções pedagógicas surgidas no período em questão e que, direta ou indiretamente, contribuem para a manutenção da sociabilidade do capital. Na primeira parte, explicitaremos o que Mészáros (2011), em sua monumental obra cujo título é *Para além do capital*, definiu como *crise estrutural* do capitalismo. O autor húngaro deixou um legado precioso para um importante debate que se coloca mais atual do que nunca em nossos dias: teriam o capital e o capitalismo se aproximado de modo irreversível de uma crise final, nos permitindo falar de crise estrutural?

A segunda parte, por sua vez, é dividida em três seções. Na primeira seção, buscaremos analisar criticamente o surgimento da teoria do capital humano e sua vinculação ao campo das teorias pedagógicas. Na segunda seção, partimos para a análise da noção de “aprender a aprender” e as implicações da pedagogia das competências no processo de formação de força de trabalho dentro do contexto de crise estrutural do capital, marcado por crescente repulsão de trabalhadores das fábricas e indústrias e de diminuição relativa do elemento criador de valor – a força de trabalho humana – em relação aos elementos materiais da produção, compreendidos como capital constante – ou seja, elementos que não criam valor, mas somente têm transferido o valor neles contido por meio da aplicação do trabalho humano. Por fim, na terceira e última seção dessa segunda parte, buscamos investigar como a noção de qualidade total norteou o processo de formação de professores, ficando à cargo destes a tarefa de desenvolver as “competências necessárias” nos filhos da classe trabalhadora, de modo que estes pudessem ingressar “competitivos” no mercado de trabalho. Cabe destacar que a noção de qualidade total surge como uma teoria que supostamente seria pautada pela “recuperação do aspecto humano” dos trabalhadores – aspecto que teria sido deixado de lado pelo *taylorismo* e pelo *fordismo*, mas que o *toyotismo* tenderia a recuperar. Na conclusão, buscaremos refletir sobre como as teorias analisadas na segunda parte tendem a legitimar um tipo de sociabilidade estranhada pautada pela lógica *fetichizante* do capital. De forma sintetizada, também buscaremos compreender a dialética entre educação e revolução, partindo da concepção de que a educação pode servir como mediação a um processo mais amplo de transformação histórica da sociedade de nossos dias, marcada pela superação do capitalismo e da sociabilidade estranhada que lhe é correspondente.

Crise estrutural do capital: uma crise do valor?

Inaugurando uma nova etapa na história do capitalismo, a crise estrutural do capital intensificou as contradições entre capital e trabalho – elemento responsável pela criação do excedente de valor (mais-valor) produzido e que dá sentido à produção capitalista –, de forma que este último passou a ser abruptamente repellido da esfera da produção por meio da crescente utilização de maquinário capaz de poupar trabalho humano. De acordo com Mészáros (2011), podemos compreender a crise estrutural do capital como uma crise que apresenta como *novidade histórica* o fato de ter *caráter universal*, não estando restrita a uma esfera particular da produção, e afetando não somente um ramo específico desta ou algum tipo particular de trabalho ou atividade produtiva. Diferentemente da crise dos anos 1930, por exemplo, que teria afetado somente um conjunto específico de países mais dependentes da economia norte-americana e europeia, a crise estrutural do capital – que teria se iniciado a partir da década de 1970¹ – afetaria um conjunto muito mais extenso de países devido ao fato de o capitalismo ter, a partir de então, alcançado um nível de desenvolvimento *verdadeiramente global*, interligando *a periferia ao centro*².

Outro ponto apresentado por Mészáros (2011) para compreendermos tal crise estrutural do capital é o fato desta ser *permanente*, tendo uma escala de tempo extensa e contínua. Diferentemente das crises anteriores – as chamadas crises cíclicas³ – a crise estrutural não parece ser de fácil resolução. Contrastando com as grandes erupções do passado, a crise estrutural apresenta como seu último aspecto um modo de se desdobrar que pode ser identificado como *rastejante*. Mas cabe ressaltar que Mészáros (2011) não exclui, de modo algum, a possibilidade de as mais violentas convulsões sociais virem a ocorrer. O autor afirma que a maquinaria criada para viabilizar a “administração” da crise e o deslocamento de suas principais convulsões tende a ser cada vez mais acionada e com eficácia cada vez mais

¹ A partir da década de 1970 – com a microeletrônica e o surgimento do microprocessador – teria ocorrido uma inflexão na capacidade técnica do modo de produção capitalista, acionando o gatilho que dispararia “mudanças qualitativas substanciais na dinâmica capitalista” (BARRETO & VENTURA, 2016: 153). Acelerando o processo de substituição de trabalho vivo por capital fixo, acreditamos que tal gatilho acionou, também, certos limites absolutos à produção e reprodução capitalistas, levando este a seu estágio de *crise estrutural*.

² Trata-se, agora, de um capitalismo que se materializa exatamente na forma como apontada por Marx (2017) ao tratar do comércio exterior como uma das causas contra arremetidas à queda imanente da taxa de lucro do capital. Por meio do comércio exterior, opera-se um tipo de transferência de valor que possibilita aos capitalistas dos países centrais se apropriarem de um mais-valor extra, resultante dos diferenciais de produtividade em cada país. Operando em um nível acima da média do que os capitalistas dos países periféricos, um determinado capital de produtividade alta, geralmente localizado nos países centrais, teria a vantagem de conseguir vender seus produtos no mercado internacional por um preço abaixo do preço dos seus concorrentes estrangeiros.

³ De acordo com Mészáros, as tais crises cíclicas “são crises de intensidade e duração variadas” e são também manifestações do “modo *natural* de existência do capital”, correspondendo a maneiras de o capital progredir “para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011).

decrecente. Nas palavras do autor:

Seria extremamente tolo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e com eficácia decrescente é uma medida apropriada da severidade da crise estrutural que se aprofunda. (MÉSZÁROS, 2011: 796)

E, ainda segundo o autor, a “crise estrutural ‘rastejante’ só pode ser entendida como um processo contraditório e de ajustes recíprocos”. Tal processo, assevera Mézáros (2011): “[...] só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições” (MÉSZÁROS, 2011: 796). É preciso que deixemos claro que, para Mézáros, a crise estrutural tem sua origem no *bloqueio sistemático* da interação entre as três dimensões internas (e vitais) do capital: *produção, consumo e circulação/distribuição/realização*. Formando uma unidade contraditória por meio de uma interação necessária, as partes constituintes e vitais do sistema do capital são, ao mesmo tempo, condições para a auto expansão do próprio capital⁴.

A crise estrutural se manifesta quando todo o sistema encontra falhas no deslocamento das contradições acumuladas, o que afeta diretamente a reprodução ampliada do capital⁵. O bloqueio em questão possibilita que as perturbações e disfunções antagônicas de cada dimensão do capital se acumulem, tornando-se estruturais, afetando o sistema do capital em sua totalidade. Deixando de ser algo meramente disfuncional, o bloqueio ao complexo mecanismo de deslocamento das contradições do capital tende a se tornar potencialmente explosivo. O que estamos tentando demonstrar neste trabalho é o fato de que tais contradições não podem ser evitadas para todo o sempre e os impactos mais brutais da crise estrutural do capital não podem ser adiados *ad infinitum*. O capital, ao “prosperar” por meio de suas contradições – tanto as que ele mesmo cria quanto as que absorve – ativa, por meio de sua própria dinâmica de reprodução,

⁴ Nós concordamos com o autor neste ponto: o capital é constituído por uma unidade de três momentos que precisam se realizar de modo absoluto, sem perturbações, garantindo a reprodução e acumulação do capital. Para que se realize a reprodução do capital, as limitações imediatas de cada dimensão fundamental deste precisam ser superadas por meio de uma interação entre elas. O valor a operar como capital precisa realizar o circuito $D - M \dots P \dots - M' - D'$ para que atue realmente como tal. Num primeiro momento do circuito, temos o dinheiro que, para operar efetivamente como capital, precisa ser convertido em meios de produção (MP) e força de trabalho (FT). A fase $D - M$, portanto, corresponde a *circulação* do capital: a compra dos elementos objetivos da produção (MP) e dos elementos subjetivos (FT). Num segundo momento (...P...), realiza-se o processo de *produção* das mercadorias e a *criação* do excedente de valor (ou mais-valor) a ser apropriado pelos capitalistas. É neste momento que a produção se realiza por excelência, na medida em que ocorre a combinação entre os elementos objetivos e subjetivos acima mencionados. Depois desta “pausa” no processo de circulação, o capital precisa voltar a circular, de forma a garantir a *realização* do valor e do excedente de valor (mais-valor) contido em cada mercadoria produzida (M'). Na etapa derradeira do circuito que o valor como capital precisa realizar ($M' - D'$), tem-se a conversão das mercadorias em dinheiro – a forma *preferida* do valor.

⁵ Por reprodução ampliada, deve-se entender, sinteticamente falando, a capitalização do mais-valor produzido. Cf. Marx (2013), *O Capital*, livro I, cap. 22 – “Transformação de mais-valor em capital”.

o que Mészáros (2011) chama de *limites absolutos*. Tendo em vista que a resolução definitiva das crises do capital só pode se realizar com a superação do capital e de seu sociometabolismo – portanto, com a superação do capitalismo – os novos ciclos de acumulação engendrados trazem novas e mais violentas contradições ao sistema, e estas, ao se “resolverem” dentro dos limites da lógica do capital, só fazem intensificar as contradições do próprio sistema, transferindo-as para um nível superior. E enquanto este mecanismo vital para o capital, que é a capacidade de transferir suas disfunções e contradições para outras esferas e/ou outros lugares, ainda estiver a operar, não pode haver crise estrutural.⁶ Nas palavras de Mészáros (2011):

Pode haver todos os tipos de crises, de duração, frequência e severidade variadas, que afetam diretamente uma das três dimensões e indiretamente, até que o obstáculo seja removido, o sistema como um todo, sem, porém, colocar em questão os limites últimos da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2011: 798)

Portanto, é somente a partir do momento em que há o bloqueio sistemático da interação entre as três dimensões do capital apontadas por Mészáros (2011) que se pode falar em crise estrutural do capital. Mas, antes de continuarmos, é preciso esclarecer, de antemão, possíveis equívocos que podem surgir a partir da leitura de nosso texto. Mészáros (2011) – assim como Marx – não faz nenhuma leitura mecanicista ou determinista do capitalismo e da sociedade capitalista, assim como de sua superação. O que ambos os autores buscaram demonstrar em suas obras foram as tendências de desenvolvimento do capitalismo por meio das contradições que o próprio sistema engendra ou daquelas por ele anteriormente absorvidas. Mészáros (2011) destaca em seu texto que a histórica crise estrutural se desdobra para além da esfera socioeconômica, afetando também as instituições que dela foram erigidas, pois, de acordo com o autor, “a profunda crise da ‘sociedade civil’ reverbera ruidosamente em todo o espectro das instituições políticas” (MÉSZÁROS, 2011: 798). É preciso que nos alonguemos um pouco neste ponto, de modo a demonstrarmos como o autor não faz nenhuma leitura fatalista e/ou determinista da sociedade capitalista e de sua crise estrutural. Mészáros (2011) acentua que:

As contradições subjacentes de modo algum se dissipam na crise das instituições políticas; ao contrário, afetam toda a sociedade de um modo nunca antes experimentado. Realmente, a crise estrutural do capital se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral. (MÉSZÁROS, 2011: 798)

O que Mészáros (2011) fez foi afirmar que “a influência civilizadora do capital” teria se esgotado⁷. E o esgotamento dessa “fase progressista da ascendência histórica do capital” (MÉSZÁROS, 2011: 798) está relacionado diretamente a ativação daquilo que Mészáros (2011)

⁶ MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. Boitempo: São Paulo, 2011, p. 798.

⁷ O fato de estarmos em meio a uma crise de dominação em geral não significa que o capital, ao esbarrar em limites estruturais para a sua reprodução “saudável”, aceitará tais limites e a emancipação humana esteja automaticamente garantida. Um cenário muito pior do que o atual pode se tornar real e a barbárie pode se generalizar de vez.

chamou de limites absolutos à reprodução do capital. Por sua vez, a ativação dos limites absolutos à reprodução saudável do sistema é resultado da “plena afirmação da lei do valor”, e correspondem ao esgotamento da “fase progressista da ascendência histórica do capital”, enquanto esta, *vice-versa*, esgota-se a partir do momento em que “o sistema global do capital atinge os limites absolutos além dos quais a lei do valor não pode ser acomodada aos seus limites estruturais” (MÉSZÁROS, 2011: 798).

Buscando complementar a ideia que tentamos expor nesta seção, de que o capital teria se aproximado de modo irreversível de sua crise estrutural, trazemos para a discussão o artigo de Eduardo Sá Barreto & Tailiny Ventura (2016), no qual trabalharam com a noção de crise do valor a partir de quatro autores – Robert Kurz, Moishe Postone, Eleutério Prado e Ruy Fausto – que fizeram interpretações particulares de um mesmo fenômeno: a crise do valor e uma possível crise terminal do capitalismo a partir de *insights* de Marx (2013; 2017)⁸. Tratando também de estudar e compreender a dinâmica de reprodução do capital e o possível esgotamento desta, Barreto & Ventura (2016), em artigo intitulado *Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível*, compreendem – a partir de Marx – que o desenvolvimento das forças produtivas é um elemento iluminador de um aspecto contraditório do capitalismo. Segundo os autores:

Em um mesmo movimento, uma lógica imanente impele a dinâmica de acumulação do capital, ao mesmo tempo em que erode – concreta e historicamente – seus próprios pressupostos. Esse aspecto contraditório cria sistematicamente as condições para que o valor venha a deixar de mediar as relações de produção, não sem antes atravessar uma profunda, e possivelmente prolongada, crise terminal. (BARRETO; VENTURA, 2016: 157)

Se a leitura do capitalismo – modo de produção social efetivamente adequado ao capital – feita por Marx (2013) estiver realmente correta (e nós acreditamos que esteja), a acumulação tipicamente capitalista só pode ocorrer a partir da criação do excedente de valor – ou mais-valor – e sua subsequente capitalização, configurando o processo de reprodução ampliada do capital⁹.

⁸ Devido aos limites de nosso presente trabalho, não nos cabe aqui expor as ideias dos quatro autores tratados no artigo de Barreto & Tailiny. Em síntese, o ponto central discutido pelos autores é o de que as alterações na composição do capital ocasionam a redução do trabalho imediato na atividade produtiva, levando o capitalismo a uma crise estrutural. Para uma melhor apreensão das ideias de cada um, e para uma abordagem inicial sobre o tema *crise do valor e crítica do valor*, conferir o artigo *Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível*, disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/revista/article/view/612/265>>

⁹ Analisando o processo de reprodução do capital e realizando os procedimentos abstrativos necessários para entender a dinâmica do mesmo, tanto em sua forma simples quanto em sua forma ampliada – forma esta que é, se comparada com a primeira, a que mais se aproxima de uma realidade tipicamente capitalista – a referência que Marx faz à Sismondi, ao tratar do movimento de reprodução e acumulação do capital como que perfazendo uma espiral, com base na capitalização do mais-valor produzido e apropriado pelos diversos capitalistas, é sintetizada por Marx da seguinte maneira: “Concretamente considerada, a acumulação não é mais do que a reprodução do capital em escala progressiva. O ciclo da reprodução simples se modifica e se transforma, segundo a expressão de

A partir de Marx (2013), Barreto & Ventura (2016) afirmam que o capital encontra certos limites objetivos – temporais, biológicos, sociais etc. – para garantir a criação do mais-valor em sua forma absoluta. Em outras palavras, o capital encontra limites para aumentar a exploração do trabalho e gerar um excedente de valor (mais-valor) por meio do aumento/extensão da jornada de trabalho. Tais limites à forma absoluta do mais-valor precisam ser superados pelo capital para que este possa continuar acumulando e crescendo. É preciso, portanto, que o capital passe a expandir o valor excedente por meio da redução da parte da jornada de trabalho que corresponde ao trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho; é preciso que o capital eleve, de forma relativa, a apropriação de valor novo criado através da extração de mais-valor relativo. Segundo Barreto & Ventura (2016):

A lógica do mais-valor relativo exige, portanto, que o modo de produzir seja sistematicamente reconfigurado às feições do capital, que assuma formas materiais cada vez mais adequadas ao objetivo de valorização do capital, reduzindo o tempo em que a força de trabalho deve operar para reproduzir seu próprio valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 159)

A partir da subsunção real do trabalho ao capital, a contradição insolúvel em relação ao último se manifesta da seguinte maneira: a elevação do nível geral da produtividade por meio da redução do tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho, mediante a introdução de capital fixo durante o processo de produção, reduz a quantidade de valor novo a ser criado durante o processo produtivo. Nas palavras de Barreto & Ventura (2016):

O crucial, nesse caso, é que o capital, sob a determinação de capital fixo, configura-se materialmente de modo a economizar trabalho. Mais precisamente, assume formas de modo a prescindir – o tanto quanto for possível – do trabalho direto. A isso corresponde um progressivo afastamento do trabalho humano direto do processo de produção. A isso corresponde, portanto, uma crescente tensão entre o desenvolvimento concreto das forças produtivas e a relação de produção capitalista; i.e., entre o nível crescente de produtividade e a produção fundada no valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 156)

É preciso destacar, portanto, que a crise estrutural deve ser compreendida como o esgotamento da dinâmica de acumulação do capital a partir da criação sistemática das condições para que o valor entre em crise.¹⁰ Ou seja: a crise estrutural do capital é uma crise do valor. Nas palavras dos autores:

A crise mais recente – longe de ser ‘apenas’ um episódio circunscrito temporalmente e com efeitos depurantes para a dinâmica de acumulação – deve ser entendida como momento de manifestação aguda de uma prolongada crise estrutural fundada em limites objetivos à produção de valor; em síntese,

Sismondi, perfazendo uma espiral” (MARX, 2011: 657).

¹⁰ “É fundamental, entretanto, entender como todo o movimento manifesta-se materialmente. E, mais importante, que existe, no plano material, uma trajetória imanente” (BARRETO; VENTURA, 2016: 156).

de uma crise do valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 153)

Mészáros (2011) também vai neste mesmo sentido que o apontado por Barreto & Ventura (2016), de que os “limites absolutos do sistema do capital ativados nas atuais circunstâncias não estão separados, mas tendem, desde o início, a ser inerentes à lei do valor”. (MÉSZÁROS, 2011: 226). Entendendo que a crise que se instaurou desde o final dos anos 70 é muito mais do que uma crise econômica circunscrita à esfera da produção ou à esfera do consumo, vimos como o problema é muito maior. Trata-se, como Mészáros (2011) muito bem colocou, de uma crise estrutural, que pode ser compreendida também, nas palavras de Frigotto (2010), como uma “crise em geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 2010: 65).

O que ocorre a partir da referida crise estrutural nos anos 1970 é que a ideologia do neoliberalismo ganhou força, dando sinais de que a política conciliatória entre capital e trabalho se esgotara. Diferentemente do *liberalismo social* que se fez hegemônico depois da crise dos anos 1930¹¹, a partir das primeiras manifestações da crise estrutural – queda da taxa de lucros e bloqueios como os que foram apontados por Mészáros (2011) –, fez-se urgente para o capitalismo adotar a receita neoliberal e preparar seu arsenal de ataques à classe trabalhadora do mundo todo – ataques que se desdobraram, inclusive, no plano ideológico. Veremos, na próxima seção, como se formaram as principais correntes de pensamento pedagógico hegemônicas e de que forma elas contribuíram e contribuem para a manutenção da sociabilidade capitalista em tempos de crise estrutural.

Pedagogias hegemônicas na crise estrutural do capital

A partir de mudanças profundas operadas na materialidade das relações sociais de produção, buscaremos traçar um panorama geral de algumas concepções pedagógicas que se tornaram hegemônicas entre os anos 1970 e o final de 1990. Tentando compreender e traçar uma linha de análise dos embates teóricos e ideológicos em torno do problema da formação

¹¹ De acordo com Eleutério Prado, a crise dos anos 30 fez surgir o que o autor denominou de “liberalismo social”, cujo princípio norteador é o de que o mercado, por si só, não é auto regulável, mas, pelo contrário, é autodestrutivo. Dessa forma, surgiu nos países centrais o Estado de bem-estar e, nos países periféricos, “em que faltavam as condições materiais de desenvolvimento para chegar rapidamente ao amortecimento das lutas de classes”, o Estado teria assumido compromissos desenvolvimentistas, o que resulta no fenômeno do desenvolvimentismo a partir das décadas de 1950. Em síntese, Prado afirma que “o otimismo liberal clássico transforma-se no precavido liberalismo social: a mão invisível do mercado – reconhece-se – precisa até certo ponto do braço poderoso do Estado” (PRADO, 2009: 149-175).

humana a partir das concepções educacionais que se fizeram hegemônicas no período acima mencionado, buscaremos identificar o fenômeno da educação pautada pela exigência da flexibilidade, típica dos tempos de crise estrutural, através da análise crítica de noções como a teoria do capital humano, o aprender a aprender e a *pedagogia das competências* e, por último, o conceito de *qualidade total*.

A teoria do capital humano

Investigando as bases teóricas da teoria do capital humano, Gaudêncio Frigotto (1989) a identificou como um “desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista aplicados à educação” (FRIGOTTO, 1989: 39). Recorrendo ao método positivista de análise, a teoria marginalista:

Busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir desta visão atomizada, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento destas unidades. (FRIGOTTO, 1989: 39)

A teoria do capital humano que, “do ponto de vista macroeconômico, constitui-se num desdobramento e/ou complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico” (FRIGOTTO, 1989: 39), buscará encontrar espaço próprio no seio das discussões relacionadas aos fatores explicativos do crescimento econômico atrelados as análises referentes ao campo educacional. De acordo com Frigotto (1989), a teoria do capital humano tem de operar por meio da circularidade para fazer valer suas análises e obter seus resultados que não ultrapassem o aparente e o empírico imediato¹². A explicação para essa “circularidade de análise” decorre do fato de que:

A análise da teoria econômica da educação, veiculada pela teoria do capital humano, funda-se no método e pressupostos de interpretação da realidade da economia neoclássica. Este modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital. (FRIGOTTO, 1989: 54)

Qualquer análise ou discussão que ultrapasse os limites da aparência dos fenômenos econômicos precisa ser negada: Para os que movem dentro dos limites da teoria marginalista, “a primeira consequência será isolar a economia da filosofia ou da política. A análise da estrutura econômica, o campo da economia, se reduz ao ‘fator econômico’” (FRIGOTTO, 1989:

¹² “A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum” (FRIGOTTO, 1989: 53-54).

55). Dessa forma, o caráter positivista da teoria econômica marginalista, que serve de base à teoria do capital humano, contribui para a manutenção do senso comum no sentido de falsear a realidade objetiva por meio do ocultamento da natureza exploratória do capitalismo e dos antagonismos entre capital e trabalho, constituindo instrumental ideológico para a manutenção dessa sociabilidade.

Buscando realizar o impossível – o pleno emprego no capitalismo – a teoria do capital humano, em sua versão originária, “entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (FRIGOTTO, 1989: 55). Se antes da crise estrutural do capital bater na porta, a teoria do capital humano na pedagogia correspondia ao fato de que a escola deveria ser a responsável por formar força de trabalho a ser progressivamente incorporada ao mercado de trabalho, de forma a assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social, a partir da década de 1990 o sentido passa a ser outro: o tipo de educação oferecida aos indivíduos não é mais aquele que lhes garante o emprego, mas que lhes confira o *status* da *empregabilidade*, recaindo sobre aqueles a responsabilidade de serem competitivos ou não no mercado de trabalho. Nas palavras de Saviani (2011):

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANNI, 2011: 430)

Como abordamos na seção anterior, o crescente afastamento da força de trabalho do processo produtivo através da substituição dessa por capital fixo, e a crescente automação daquele, refuncionalizou a teoria do capital humano. Não havendo lugar para todos, o capital e o capitalismo passam a ter que lidar com um número crescente de desempregados o que, por sua vez, cria certos embaraços com os quais o sistema tem de lidar¹³.

Buscando amenizar os impactos e evitar o alargamento das tensões que de todo esse processo podem surgir, configura-se no contexto de crise estrutural uma “pedagogia da exclusão” (SAVIANNI, 2011: 431) que, a nosso ver, é responsável por fornecer as garantias ideológicas que o capital precisa para preservar sua hegemonia. Para Saviani (2011):

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais

¹³ “O caso é que, para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o custo do trabalho na produção) e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua”. (MÉSZÁROS, 2011: 226).

diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. (SAVIANNI, 2011: 431)

Nesse contexto, a pedagogia da exclusão ensina que “se diante de toda essa gama de possibilidades ele [o indivíduo] não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis” (SAVIANNI, 2011: 431). Dessa forma, o capital sacramenta – uma vez mais – sua vitória ideológica sobre a classe trabalhadora com a ideologia do “empresário de si mesmo”, fazendo operar no pensamento uma inversão do que ocorre na realidade: trata-se de um processo que legitima um grau elevadíssimo de exploração do capital sobre o trabalho.

O “aprender a aprender” e a pedagogia das competências

As origens do “aprender a aprender”, de acordo com Saviani (2011), remetem ao movimento pedagógico conhecido como *escolanovismo*. Segundo o autor, no escolanovismo o “aprender a aprender” estava carregado de um otimismo que ele identifica como sendo também consequência de uma economia em expansão, marcada por um intenso processo de industrialização e que parecia caminhar ao pleno emprego preconizado pelo keynesianismo. No escolanovismo:

“Aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício do todo social. (SAVIANNI, 2011: 432)

O que foi apontado acima, a respeito do que teria sido a base ideológica para o surgimento da teoria do capital humano – o otimismo possibilitado por uma economia em expansão e pelo exemplo dos modelos dos Estados de bem-estar, principalmente na Europa e nos Estados Unidos –, também pode ser identificado como base para a ideologia do “aprender a aprender”. Mas, da mesma forma que ocorreu com a teoria do capital humano, portanto, no contexto da crise estrutural do capital, a filosofia do “aprender a aprender” passou a ter que se subordinar as demandas de uma sociabilidade que já não mais consegue garantir os direitos sociais e o bem-estar coletivo. Com o fim da “influência civilizadora” do capital, o “aprender a aprender” – indicando o mesmo caminho que a teoria do capital humano apresentava aos educadores – “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de

ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANNI, 2011: 432).

Com o capital fixo tocando o processo de produção e com as consequências que daí derivam – redução dos postos de trabalho e o acirramento da disputa pelos que restarem entre os trabalhadores – o “aprender a aprender” aponta o caminho da “educação permanente”¹⁴ e objetiva formar indivíduos ideologicamente adaptados à uma sociedade que cada vez mais precisa de trabalhadores flexibilizados e dispostos a encarar os “desafios de um mundo em rápida expansão”, o que corresponde, na realidade, a intensificação da agenda neoliberal da década de 1990. É também no contexto da crise estrutural que a chamada “pedagogia das competências” que, sendo fenômeno da nova fase de acumulação flexível do capital, serve como mediação para garantir a reprodução do sistema capitalista (RAMOS, 2006). Tal noção ganha força também dentro dos currículos escolares. Buscando atender à necessidade de “ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANNI, 2011: 437-438), imposta por esse novo estágio do capitalismo que se apresenta a partir da referida crise estrutural, a lógica de maximização da eficiência deixa de se restringir à esfera produtiva e passa a se manifestar nos currículos escolares. Nas escolas, a noção de cidadania e de participação na vida em sociedade, atrelada à noção de eficiência, ganha destaque dentro dos currículos e é neste contexto que se passa a exigir dos professores as características de eficiência e de produtividade. Da mesma forma como ocorreu com os trabalhadores, os professores são forçados a entrarem na dança do eterno “aprender a aprender” (SAVIANNI, 2011: 448-449). Sujeitos à “mão invisível do mercado”, os professores – assim como os demais trabalhadores – são obrigados a serem ágeis e flexíveis. Para formar cérebros adaptados a reproduzir uma lógica pragmática necessária ao capital, foi ofertado aos professores um tipo de formação ligeira, de curta duração e de baixo custo, o que implica a precarização da formação dos futuros educadores e de suas atividades enquanto trabalhadores da educação. É neste contexto que também passa a se exigir maior eficiência e produtividade dos trabalhadores.

A noção de maximização da eficiência e produtividade – traçada como objetivo a ser

¹⁴ No Brasil, o documento do Ministério da Educação, de 1997, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontava neste sentido mesmo de introjetar nos indivíduos a capacidade para “adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANNI, 2011: 433). Segundo consta no documento de 1997, os princípios e parâmetros dos PCNs não deveriam somente “visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997: 28).

alcançado pela educação – tem por base a visão de mundo formada pela economia burguesa junto da criação do mito do *homo oeconomicus* racional. Mas, como questiona Frigotto (1989), “quem é o *homo oeconomicus* racional?” (FRIGOTTO, 1989: 57). Produto da economia capitalista, o *homo oeconomicus* racional é, antes de mais nada, um maximizador e, de acordo com o mesmo autor, “no lugar de sua história concreta, das condições concretas de como sua existência é produzida, temos dele um retrato falado” (FRIGOTTO, 1989: 58). Conforme afirma Hollis (apud FRIGOTTO, 1989):

Ele é um filho do iluminismo e, portanto, um individualista em busca do proveito próprio [...] Como produtor, maximiza sua fatia de mercado ou de lucro. Como consumidor, maximiza a utilidade por meio da comparação onisciente e improvável entre, por exemplo, morangos e cimento marginal [...] Da diferença individual, ao comércio internacional, está sempre alcançando os melhores equilíbrios objetivos entre desincentivos e recompensas. (HOLLIS apud FRIGOTTO, 1989: 58)

Este seria, portanto, o retrato falado do *homo oeconomicus* racional, baseado numa abstração “genérica, indeterminada, a-histórica” do indivíduo humano, “cuja racionalidade e egoísmo lhe permitem escolher sempre o melhor” (FRIGOTTO, 1989: 58). Tal mistificação ideológica corresponde à idealizada “sociedade de mercado” e ao mundo fantasioso das “oportunidades iguais”, em que bastaria a cada um ser racional e hábil o suficiente para sair na frente dos demais e disputar os mais elevados postos de trabalho ou, sendo ainda mais ousado, tornar-se um empresário de sucesso. As palavras de Marise Nogueira Ramos (2006) resumem bem o papel adotado pela pedagogia das competências que, ao incorporar certos traços da teoria do capital humano, os “redimensiona com base na especificidade das relações sociais contemporâneas”. Para a autora:

Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida em que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências. (RAMOS, 2006: 292)

Sabemos que por trás de toda a retórica trazida contida no discurso dos defensores da pedagogia das competências ou do “aprender a aprender”, há uma realidade extremamente desigual e desumana que precisa ser ocultada. Neste ponto, a ideologia visa garantir ao sistema uma estabilidade necessária, porém artificial, já que se trata do sistema do capital que é, por sua natureza, como bem definiu Mészáros (2011), “erigido sobre toda uma série de antagonismos

estruturais explosivos” (MÉSZÁROS, 2011: 217).

A noção de qualidade total e o neotecnicismo no Brasil

No contexto de reestruturação produtiva e crise estrutural do capital, a noção de “qualidade total” corresponde às demandas do capitalismo a partir da reconversão produtiva operada pelo toyotismo. Enquanto externamente opera-se o que é buscado pelo toyotismo – produção em pequena escala dirigida à nichos de mercado que exigem um padrão de qualidade elevado e distinto, o que pode ser traduzido em “satisfação total do cliente” –, internamente, o toyotismo visa “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores”. Dessa forma, a ideologia dominante opera no sentido de viabilizar e intensificar a competição entre os trabalhadores das empresas, possibilitando a essas “atingir o grau máximo de eficiência e produtividade” (SAVIANNI, 2011: 438-440). Com tais transformações, o conceito de “qualidade total” sai das empresas e das fábricas e ocupa também os currículos escolares. Dessa forma, se estabelece uma relação cliente-prestador de serviços entre escolas, alunos, professores e empresas. Nas palavras de Saviani (2011):

Com a mencionada transposição [do conceito de “qualidade total” das empresas para as escolas], manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANNI, 2011: 440)

Nas Universidades brasileiras passou a dominar a lógica e os interesses do mercado que, de acordo com Saviani (2011), seguiam o modelo norte-americano das “universidades corporativas”, produto da iniciativa de grandes empresas do setor privado.¹⁵ De acordo com o autor:

Nesse contexto, o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a

¹⁵ “Com efeito, o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem sido a chamada diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes tipos de instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. Daí, também, a descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias” (SAVIANNI, 2011: 440).

eficácia dos agentes que atuam no mercado. (SAVIANNI, 2011: 441)

Objetivando o máximo de resultado com o mínimo de gastos e dispêndios, surgiu no Brasil, ao longo das décadas de 1970 e 1980, uma pedagogia de tipo tecnicista, norteadas pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Inicialmente sendo tarefa do Estado, estando a cargo deste o controle e a direção dos processos de difundir o ensino de base técnica no Brasil durante a ditadura empresarial-militar, a partir dos anos 1990, na esteira do neoliberalismo, essa tarefa passa a ser encabeçada pela iniciativa privada e pelas organizações não governamentais (ONGs).¹⁶ Nesse contexto de flexibilização das relações e do processo de trabalho, marcado por uma “redefinição do papel tanto do Estado como das escolas”, surge o neotecnismo (SAVIANNI, 2011: 439). De acordo com Saviani (2011), a diferença entre o tecnicismo dos anos 70 e o neotecnismo que surge a partir dos anos 90 é que, no caso deste último, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”, ficando à cargo do Estado a tarefa de avaliar os resultados obtidos no âmbito educacional – seja diretamente, ou indiretamente, por meio da criação de agências reguladoras.¹⁷ Saviani (2011) continua, afirmando que “o neotecnismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANNI, 2011: 439).

Produto das mudanças na base técnica da produção capitalista, é colocado ao capital a tarefa de formar um tipo de força de trabalho adequada aos novos padrões de produção que se inauguraram a partir daí. A necessidade de um trabalhador flexível, dinâmico, polivalente e capaz de operar em mais de uma etapa da produção é uma das principais características desse novo modo de regulação do trabalho. Nas palavras de Frigotto (2010):

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade

¹⁶ “Com a reforma do ensino no Brasil, levada a efeito pelo governo federal entre 1995 e 2001, não foi diferente. A orientação apontada aparece com toda a clareza e insistentemente nas mais variadas ações do MEC. Um folheto publicitário distribuído pelo Ministério para a campanha ‘Acorda Brasil. Está na hora da escola’ mostra isso com meridiana evidência. Vejamos algumas frases: ‘Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores’. Em seguida: ‘O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]’ etc. etc. Chegou-se até a apelar à prestação de ‘auxílio administrativo à escola’ e, inclusive, pedindo para ‘ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço’” (SAVIANNI, 2011: 438-439).

¹⁷ Segundo Saviani, o governo federal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), buscou reunir nas mãos da União “a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação (...) Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANNI, 2011: 439).

constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 2010: 156)

Mas é preciso entender o que ocorreu de novidade no modo de produzir que possibilitou a abertura de um novo ciclo de acumulação para o capital e, contraditoriamente, abalou as estruturas da economia capitalista, aproximando o sistema da ativação de seus limites absolutos. De forma geral e não homogênea, Frigotto (2010) aponta que:

As mudanças da tecnologia com base microeletrônica, mediante a informatização e robotização, permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir, por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador. (FRIGOTTO, 2010: 157)

Frigotto (2010) faz uso da expressão “pós-fordismo” para identificar tais mudanças na base científico-técnica, nos modos de produzir e na gestão da produção e no novo tipo de trabalhador exigido pelo capitalismo a partir da utilização crescente das novas tecnologias que tem por base a microeletrônica. Para ele, “a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador” que se identifica nos postulados tanto da teoria do capital humano, quanto no “aprender a aprender”, na pedagogia das competências e na noção de qualidade total corresponde a uma mudança no discurso ideológico das classes dominantes a partir dos anos 1990. Entretanto, olhando para a realidade tipicamente brasileira, as teses que previam fábricas totalmente automatizadas e autossuficientes, abrindo mão da força de trabalho humana, se mostraram frágeis. Por exemplo, seria possível falarmos somente em “toyotismo”¹⁸ no Brasil, um país “atrasado” do ponto de vista dos países de capitalismo central? Para o autor, “em realidades como a brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e ‘pós-fordistas’ de organização do processo produtivo e de gestão da força de trabalho” (FRIGOTTO, 2010: 155).

De acordo com Frigotto (1989; 2006; 2010), é preciso que olhemos para a esfera produtiva e as mudanças ocorridas nela para que possamos entender a origem de jargões como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade etc. Neste ponto, compartilhamos da crítica do autor, que enfatiza que em

¹⁸Com a crise estrutural do capital operou-se um tipo de reestruturação produtiva marcada pelo revolucionamento da base técnica da produção. Parte da bibliografia sobre o tema aponta como característica desse processo a substituição do fordismo pelo toyotismo. Basicamente, o que difere o fordismo do toyotismo é o fato de que o primeiro opera com tecnologia pesada e de base fixa e é marcado pela utilização de métodos de racionalização do trabalho herdados do taylorismo. O toyotismo, por sua vez, está apoiado em tecnologia leve e na microeletrônica. O fordismo também tem como característica própria a produção em larga escala de objetos e mercadorias padronizados, resultando no acúmulo e na formação de grandes estoques de produtos dirigidos ao consumo de massa. Já o toyotismo, visando atender à demanda de nichos específicos do mercado, produz objetos diversificados e em pequena escala. Para isso, é preciso que seja utilizado um tipo de força de trabalho capaz de operar em um nível maior de diversificação da produção e que também seja capaz de acompanhar o ritmo da produção *just in time*, evitando a formação estoques por meio do acúmulo de mercadorias produzidas de forma padronizada e em grandes quantidades.

realidades particulares, como a brasileira, tais concepções – como as que apontamos acima e ao longo de todo o presente capítulo – exercem um papel extremamente apologético e ideológico, pois não refletem de modo algum a realidade concreta – ou, quando o fazem, acabam por esfumegar o real através de conceitos que não dão conta de apreender corretamente as determinações concretas do objeto. A resposta para essa postura pode ser encontrada ao olharmos o nosso histórico de importar “soluções universais” para nossos problemas particulares. De acordo com Marise Nogueira Ramos (2002), as reformas educacionais e curriculares são feitas mediante a transposição de currículos estrangeiros, relegando os professores a meros recursos de projetos educacionais que sequer são capazes de entender a particularidade da realidade brasileira e de sua constituição histórica e, dessa forma, tornando-se um obstáculo para a elaboração de um projeto educacional que seja colocado à serviço da tarefa revolucionária de superação da sociedade capitalista e de transformação da realidade concreta.

Considerações finais

Compreendendo a educação como uma das formas de mediação possíveis para se caminhar na direção da construção de uma alternativa de mundo a esta colocada pelo capital, é necessário, antes de qualquer coisa, que estejamos em alerta para os possíveis problemas decorrentes de certo modo como se compreende a atividade educativa, que enxerga nesta atividade a redenção última de todos os problemas enfrentados pela humanidade.¹⁹

De acordo com Antônio José Lopes Alves (2004), as mais diversas teorias educacionais “esquecem” frequentemente da determinação social do ato de educar.²⁰ Daí resulta a perda de todas as potencialidades que a educação possa vir a ter enquanto *uma* mediação possível para que se desencadeie um processo mais amplo e radical de superação do capitalismo. Nas palavras de Alves (2004):

Pois, uma vez que a prática pedagógica, hipostasiada, convertida em uma abstração dotada de vida autônoma, sem levar-se em conta as condições concretas nas quais os homens atuam e se produzem, acaba por absorver como produto seu o que é determinado pelos limites da sociabilidade. (ALVES, 2004: 6)

E o autor continua, afirmando que, ao atuarmos “sob o prisma da vontade educativa,

¹⁹ “Quando examinamos o discurso atualmente vigente nos círculos intelectuais e políticos que se dedicam à educação, observamos no centro das várias proposições em jogo a concepção da atividade pedagógica como prática redentora geral. A educação aparece assim como a verdadeira ‘tábua de salvação’, remédio universal capaz de sanar todas as mazelas sociais e todas as formas de miséria” (ALVES, 2004: 2).

²⁰ “Esquecem-se todas elas de que o próprio educador é indivíduo socialmente determinado, o qual se põe como homem a partir dos mesmos nexos societários que os educandos ou que a ‘massa’” (ALVES, 2004: 3).

assim como daquela parametrada pela vontade política”, acabamos por absolver o mundo tal como é posto, “com todas as suas mazelas e desgraças” (ALVES, 2004: 6). Acerca dessa tendência de formação dos professores sobre uma concepção de educação baseada na “vontade educativa”, Saviani (2011) traçou um breve retrato do “drama” em quatro atos dos professores que se formaram, por exemplo, entre os anos 1970 e o final dos anos 1990 e início dos anos dois mil. No primeiro deles, na virada entre a década de 1970 e a década de 1980, o escolanovismo predominava nos cursos de formação de professores sob influência de uma espécie de onda “progressista” dentro dos cursos de educação. Nas palavras de Saviani (2011):

[...] o professor absorveu o ideário da Escola Nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno. Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. E, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos, para que pudesse relacionar-se com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado. (SAVIANNI, 2011: 446)

Mas, de acordo com Saviani (2011), o cenário encontrado pelo professor “com essa formação e armado de bons propósitos” era bem diferente do que se idealizava. O professor brasileiro vivenciava, então, o “primeiro ato de seu drama”:

O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de um luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. (SAVIANI, 2011: 446)

Não havia como relacionar-se com seus alunos da forma como ele foi orientado pela concepção escolanovista e, para dificultar ainda mais a situação, o professor ainda era obrigado a seguir o calendário escolar, tendo que ensinar do jeito que desse, não importando se não tivesse sido preparado para lecionar nesse cenário marcado pela falta de estrutura suficiente para colocar em prática o que aprendia nos cursos de formação de onde saía. Nas palavras de Saviani (2011):

Mas ele não fora preparado para essa situação. Estava confuso. Não compreendia bem o que se passava. Então ele se revoltava, desanimava. Mas, enfim, havia um calendário a ser cumprido, era preciso dar aulas, desincumbir-se de algum modo da tarefa que lhe fora atribuído. (SAVIANNI, 2011: 447)

A partir dos primeiros impactos da crise estrutural e do novo tipo de acumulação capitalista marcado por intensa flexibilização das relações de trabalho, inicia-se o segundo ato do drama dos professores: deveriam ser produtivos e eficientes com o mínimo de dispêndio, se ajustando ao ritmo do processo pedagógico, o que significa que eram transformados em objetos

dentro do projeto de educação pautado pela lógica do capital. De acordo com Saviani (2011), o professor:

Logo, deveria racionalizar, planejar suas atividades. Para isso havia a semana de planejamento, em que deveria preencher certo número de formulários, indicando coisas como objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação somativa... Sua disciplina era um módulo que fazia parte de um “pacote” que era um subsistema (aberto, de preferência). Se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente. O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. (SAVIANNI, 2011: 447)

De acordo com Saviani (2011), nesse contexto, o professor poderia até ser substituído por outros professores ou, até mesmo, pela “máquina de ensinar”. O drama se revelava mais intenso quando, ao tentar se adaptar ao esquema, “demonstrando boa vontade”, ele ainda assim “relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda” (SAVIANNI, 2011: 447), já que ele não conseguia se identificar com algo que lhe parecia tão impessoal, tão distante de si e de seus ideais enquanto educador.

O terceiro ato do drama viria com os ataques da “tendência ‘crítico-reprodutivista’.” Tal tendência via a escola como espaço privilegiado de reprodução das relações sociais dominantes. A escola era, portanto, vista como sendo um componente de uma espécie de cadeia de transmissão da ideologia dominante. Em que pese o debate acerca dessa polêmica, de acordo com Saviani (2011), o professor, de vítima a réu, era acusado de atuar como mais um agente que corroborava com a exploração capitalista, sendo visto como “um porta-voz dos interesses dominantes, lacaios da burguesia” (SAVIANNI, 2011: 447-448). Nas palavras do autor:

Ele [o professor] não tinha argumento para responder a essas críticas. Mas não as aceitava. Não conseguia entender como podia ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, se sentia a primeira vítima da exploração. Pois seu trabalho não estava sendo crescentemente desvalorizado? Não estava ele sendo cada vez mais proletarizado? Então, se ele era explorado, como podia ser acusado de explorar? Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irrespondível: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar. Era explorado na sua boa-fé. (SAVIANNI, 2011: 448)

Frustrado e beirando o estágio da paranoia, o professor, segundo Saviani (2011), “quase chegava a se convencer de que vivia num mundo maquiavélico onde tudo e todos estavam empenhados em enganá-lo” (SAVIANNI, 2011: 448). Em meio a essa onda de pessimismo, o professor ainda matinha acesa uma chama de esperança em seu trabalho. Mas essa chama logo se apagou, dando início ao quarto ato de seu drama.

O quarto – talvez último? – ato de seu drama veio com o fracasso de certas correntes

pedagógicas contra-hegemônicas que, ao longo dos anos 1990, viram-se derrotadas pelo “império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras” (SAVIANNI, 2011: 448). Das peculiaridades que surgem nesse contexto, Saviani (2011) destaca que, ao professor, “continua-se pedindo para que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas” (SAVIANNI, 2011: 448). Como já foi abordado no capítulo dois desse trabalho, o professor, assim como ocorre com os trabalhadores, “são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANNI, 2011: 448). Leveza, agilidade e flexibilidade formam o conjunto dos atributos mais exigidos dos professores. Estes, por sua vez, devem se ajustar constantemente às demandas de mercado e de um mundo em que, agora mais do que nunca, parece que “tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 1998: 43). Saviani (2011) afirma também que, neste contexto, um tipo de “cultura escolar” fundada no utilitarismo e no imediatismo da cotidianidade tendem a prevalecer sobre o “trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANNI, 2011: 449).

A nosso ver, as críticas de Alves (2004) podem ser direcionadas para as teorias da educação que tratamos na segunda parte deste artigo, tendo em vista que tais teorias assumem, cada uma em sua medida e de modo particular, uma posição que corresponde não a transformação radical da sociedade, mas ao “melhor funcionamento” desta. Trata-se de pedagogias que claramente se voltam para a “lógica de mercado” e, por mais progressistas que possam parecer, possuem um conteúdo extremamente conservador, cujo objetivo último é a “administração” dos conflitos e antagonismos causados pelo tipo de sociabilidade que levamos. De acordo com Alves (2004):

Antes, o telos da transformação social por meio da “educação das massas”, da adequação da “consciência de classe” às demandas efetivas da realidade. Hoje, a educação tomada como processo de inclusão de enormes contingentes de indivíduos aos quais foram negadas as prerrogativas da cidadania ou a promoção da “vida solidária” ou do “coletivo” que ultrapasse ou, ao menos, administre os conflitos e dilaceramentos constitutivos da sociabilidade, sem, no entanto pretender negá-los. (ALVES, 2004: 2)

Para Alves (2004), o final do século XX teria como marca principal para os movimentos de esquerda o amoldamento à ordem dominante. A educação visa formar indivíduos que correspondam à valores abstratos como “cidadania” e “democracia”, apelando à consciência individual de cada um como uma forma de “melhorar” a vida em sociedade, em que o horizonte da efetiva libertação da classe trabalhadora e do ser humano em relação ao capital desaparece de nossas vistas. As palavras do autor são duras, mas necessárias:

No momento em que fechamos o século XX, quadra histórica marcada em seus inícios pela esperança de uma ruptura com o mundo da alienação e, em seus fins, pela desesperança triunfante de uma humanidade que se realiza à meias, trata-se apenas de conformar indivíduos como cidadãos, de fazê-los efetivar a própria lógica societária do capital, ainda que de um modo “ético”. Como podemos entender todos os cânticos piedosos acerca dos direitos do consumidor ou do cidadão consciente participe do Estado, senão como expressão deste real encurtamento de horizontes? (ALVES, 2004: 2)

A respeito desse “encurtamento de horizontes”, a noção de competência como ordenadora das relações de trabalho, por exemplo, corresponde às necessidades de um tipo de acumulação flexível em que, externamente ao ambiente de trabalho, a fábrica ou a empresa em si, a ofensiva do capital é a da “desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação” (RAMOS, 2006: 173). E, de acordo com Ramos (2006):

A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualidade do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto dos trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e a manutenção do emprego. (RAMOS, 2006: 173-174)

Associada à noção de empregabilidade, a noção de competência desempenha função essencial de ordenar as relações de trabalho, “no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social” (RAMOS, 2006: 176).

Após tudo o que foi exposto ao longo deste trabalho, nossa conclusão caminha para o final. Mas, antes de encerrarmos, gostaríamos de fazer alguns comentários acerca de um tipo de pedagogia em que se faz possível atender aos interesses concretos e históricos da classe trabalhadora e de seus filhos e que ainda tenha como núcleo de sua análise o processo real das lutas de classes. Para tal objetivo, compartilhamos da posição do professor Newton Duarte (2016) que, através da pedagogia histórica-crítica, enxerga a relação concreta, dialética e real estabelecida entre educação e o processo revolucionário de superação da sociedade capitalista. Duarte (2016), ao assumir a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, acredita que a educação é, por um lado, “um meio para a revolução socialista e, por outro lado, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo” (DUARTE, 2016: 20-21). Sintetizando em poucas palavras o que seria a pedagogia histórico-crítica, Duarte (2016) afirma que esta “pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes” (DUARTE, 2016: 21). Para a pedagogia histórico-crítica, o principal desafio posto é o de “fazer avançar a essência da escola como instituição socialista

em si, em direção a transformá-la numa instituição socialista para si” (DUARTE, 2016: 28). Aqui, trata-se de compreender a educação como mediação e, mais importante ainda, de compreender que a escola é um espaço onde a luta de classes acontece, “mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2016: 21)²¹, e, em se tratando da escola pública, a luta se faz ainda mais necessária tendo em vista que é lá onde se encontram os filhos da classe trabalhadora e seus futuros membros.

Nesse sentido, para combater o “encurtamento de horizontes” apontado por Alves (2004), um projeto pedagógico revolucionário precisa se projetar para além do imediato e da cotidianidade – mesmo que daí deva partir. A socialização da propriedade do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, como fora apontada por Duarte (2016), só faz sentido se compreendermos a realidade por meio do materialismo histórico e dialético. Uma “pedagogia revolucionária”, como fora colocada por Saviani (*apud* DUARTE, 2016: 22), deve se pautar no sentido de:

[...] fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANNI, 2008: 60-61 *apud* DUARTE, 2016: 22)

Trata-se, portanto, de partir do real, do mundo mesmo concreto, do mundo humano contraditoriamente constituído pela ação transformadora das classes e dos indivíduos. Ao apropriar-se de tudo aquilo que fora elaborado pela humanidade em sua história e, inclusive, pelo que foi amplamente revolucionado pela sociedade capitalista em termos de forças produtivas, e colocando tudo isso à serviço de toda a humanidade, a classe trabalhadora cumpre uma parte de sua tarefa histórica que tem como objetivo final a emancipação de toda a humanidade da sociabilidade estranhada do capital. O breve balanço das principais correntes pedagógicas hegemônicas que se formaram a partir da crise estrutural do capital, que se iniciou depois da década de 1970 e se manifestou de forma mais intensa nos anos 1990, obviamente não esgota as discussões sobre o tema, mas pensamos que possa ter servido de ponto de partida para que pensemos em outra educação possível: uma educação que se coloque do lado da classe

²¹ Aqui, é importante que ressaltar que, para o autor, não se trata de “inserir a escola na luta de classes ou a luta de classes na escola, pois isso pressuporia que a participação ou não da escola na luta de classes dependeria da consciência dos educadores. A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2016: 21).

trabalhadora e de seus filhos e que possa servir de mediação para o processo de superação do capital e do capitalismo, e que nos possibilite caminhar em direção à emancipação humana universal, colocando o socialismo como alternativa real à barbárie capitalista.²²

Referências bibliográficas

- ALVES, A. J. L. A determinação onto-societária do educar ou para uma crítica da vontade educativa. *Verinotio - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 1, p. 1-12, out. 2004. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/42/32>>. Acesso em: 03 de julho de 2021.
- BRASIL. Sec. de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2021.
- BARRETO, E. S.; VENTURA, T. Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível. *Verinotio - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas: (Des)centralidade do trabalho*, n. 22, p. 152-176, out. 2016. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/341/327>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010
- MARX, K. *O Capital: o processo global de produção do capital. Livro I*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PRADO, E. (Neo) Liberalismo: da ordem natural à ordem moral. *Revista Outubro*, n. 18, p. 149-175, jan./2009. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-06.pdf>>. Acesso em: 05 de julho de 2021.
- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002. Disponível em: <http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2021.
- _____. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

²² “Em verdade, o próprio quadro em que nos encontramos coloca-nos a necessidade de recuperar o caráter formativo da educação. Ou seja, retomar a prática pedagógica em geral tendo como seu telos e norte a posição de um espaço adequado à apropriação da humanidade, da produção humana, da cultura, pelos indivíduos” (ALVES, 2004: 10).

Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e formação profissional

Social Work in Northeast Brazil: regional particularities and professional formation

Marileia Goin*
Laryssa Danielly Silva Fernandes**
Ariel Paula Jesus de Oliveira***

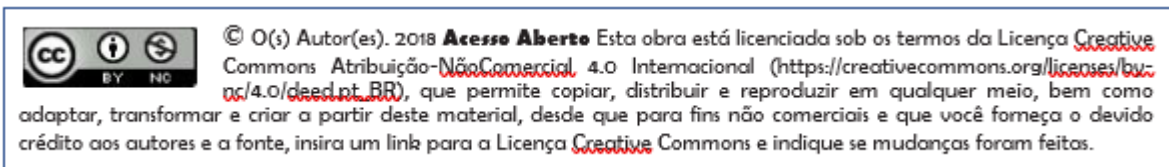
Resumo: O artigo evidencia as particularidades do Nordeste no âmbito da sua constituição histórica e, associado a esse debate, explicita a criação dos cursos de Serviço Social, o panorama contemporâneo da formação profissional e as particularidades constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos mais antigos dos estados da Região. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, em um movimento histórico e dialético, a reflexão busca sintonizar a profissão com a diversidade de elementos que compõem a Região Nordeste e, no movimento de retorno, apreender como a profissão incorpora tais características, uma vez que configuram as peculiaridades de suas requisições não só formativas, mas profissionais.

Palavras-chave: Nordeste; formação profissional; serviço social.

Abstract: The article highlights the peculiarities of the Northeast in the heart of its historical constitution and, associated with this debate, explains the creation of Social Work courses, the contemporary panorama of professional formation and the constant particularities in the Pedagogical Projects of the oldest courses in the states of Region. Based on bibliographic and documental research, in a historical and dialectical movement, the reflection seeks to tune the profession in the diversity of elements that make up the Northeast Region and, in the return movement, to apprehend how the profession incorporates to such characteristics, as they configure the peculiarities of their requests, not only formation, but professional.

Keywords: Northeast; professional formation; social work.

Recebido em: 04/05/2021
Aprovado em: 26/07/2021



* Professora da Graduação e da Pós-Graduação do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – SER/UnB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina GFAL/UnB. Assistente Social, Mestre e Doutora em Serviço Social.

** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília - PPGPS/UnB. Assistente Social graduada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina GFAL/UnB.

*** Mestranda e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – PPGPS/UnB. Assistente social graduada pela Universidade de Brasília – UnB. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina GFAL/UnB.

Considerações para introduzir a temática

A Região Nordeste do Brasil apresenta peculiaridades sociais, econômicas, políticas, culturais e geográficas que historicamente a particularizam no âmbito da sociedade brasileira. Analisar a constituição e o desenvolvimento do Serviço Social nesta Região não se constitui, assim, tarefa fácil, mas, todavia, imperiosa, em face da sua diversidade e da sua riqueza histórica, que reverberam não só na constituição da profissão, mas no processo de institucionalização da formação na diversidade dos estados que a constituem. É nessa via que o presente artigo se apresenta como um esforço inicial de aproximação a essa diversidade de elementos que compõem o Nordeste, com o objetivo de apreender a constituição dos primeiros cursos de Serviço Social nos estados constitutivos da região administrativa em evidência e, ademais, a configuração hodierna da formação profissional, e as peculiaridades dispostas em seus Projetos Pedagógicos de Curso.

As reflexões que ora se apresentam são resultantes do projeto de pesquisa atrelado ao Grupo de Pesquisa sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina (GFAL), intitulado “O Ensino dos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social no Brasil”, que vem sendo desenvolvido desde 2018, e envolve discentes de graduação (com bolsa de iniciação científica) e pós-graduação, com o objetivo de “analisar o ensino dos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social nos cursos presenciais de graduação em Serviço Social no Brasil, a fim de apreender se contempla o movimento da sociedade a partir da concepção teórico-crítica ou se prioriza a ênfase historicista e cronológica dos alicerces que sustentam as bases da profissão”.

A partir das investigações realizadas no referido projeto de pesquisa e para assegurar a cientificidade da exposição – ao refutar tendências unilaterais e a-históricas –, optou-se pela abordagem materialista histórico-dialética, com o propósito de apreender a realidade de maneira dialética, dinâmica e, sobretudo, desvelar as contradições imersas na realidade social. Ressalta-se que a metodologia utilizada parte de pesquisa bibliográfica e documental e, portanto, não esgota a amplitude de sua discussão na contemporaneidade, uma vez que o movimento do real é dinâmico, por isso a apreensão histórica deste trabalho não se constitui de modo linear, mas situa-se nas contradições da vida social e naquelas postas pela sociedade capitalista.

O Nordeste brasileiro: breve contextualização sobre as particularidades regionais

A Região Nordeste como locus de observação e estudo revela uma diversidade de

elementos que a particularizam no bojo da formação sócio-histórica brasileira e, sobretudo, no seio das contraditórias relações sociais que constituem as bases fundantes do Serviço Social. Desse modo, contextualizar histórica, geográfica, social, cultural e economicamente o Nordeste é elementar, uma vez que é esse processo que permite sintonizar os alicerces que demandam a institucionalização e o desenvolvimento da profissão na Região.

Informações do IBGE (2020a) demonstram que a extensão territorial da Região Nordeste é de 1.552.175,41 km², com 57.374.243,00 habitantes, distribuídos em nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão). Sobre sua distribuição geográfica e climática,

[...] a expressão *Região Nordeste*, ou, simplesmente *Nordeste*, possui, atualmente, significados já muito cristalizados que evocam uma série de imagens, tanto das suas características geográficas, quanto culturais, sociais e econômicas. Entre as primeiras, podemos citar elementos da paisagem que incluem desde o recorte litorâneo com suas praias e seus remanescentes coqueirais, até a paisagem mais seca do agreste e, sobretudo, a do sertão, com sua vegetação símbolo, formada pelas cactáceas e seus tipos humanos, entre os quais sobressai o vaqueiro com sua vestimenta de couro e sua pele curtida pelo sol (BERNARDES, 2007, p. 01).

A formação social do Nordeste está intimamente relacionada com a história colonial brasileira – vale lembrar da importância da cultura popular para a Região, como maracatu, bumba-meu-boi, frevo, literaturas de cordel, xilogravuras, dentre outras – sendo que

[...] as imagens sociais do Nordeste, inclusive veiculadas pelas grandes emissoras de televisão, estão ligadas ao chamado coronelismo, ao cangaceirismo e à persistência de formas *arcaicas* de relações sociais, situadas no universo do pré-capitalismo. O Nordeste seria, assim, a região onde o arcaísmo se confunde com o atraso nas relações sociais e nas formas do exercício do poder. Seria, pois, uma região que conheceu um outro *ritmo histórico* e, portanto, conservou formas e estruturas das relações sociais e da dominação política que, em outras áreas, já teriam desaparecido, ou mesmo, nunca teriam tido vigência (BERNARDES, 2007, p. 02).

No processo de colonização, a incorporação do império colonial português provocou profundas mudanças em sua territorialidade, ao revelar a apropriação de um espaço cada vez mais modificado, seja em termos culturais e religiosos, seja em termos políticos e econômicos. Conforme evidencia Bernardes (2007), os objetivos dos colonizadores eram (1) o confronto e a submissão da ordem social, territorial e cultural dos indígenas; e (2) a alteração da paisagem com a introdução de espécies vegetais e animais inexistentes na Região, como o cultivo da cana-de-açúcar¹ e a criação de gado², como também a instalação dos engenhos pela casa-

¹ A produção da cana que dá origem a um novo produto: o açúcar.

² A criação de gado trouxe a significativa destruição da mata atlântica e a substituição de florestas e cerrados por pastagem.

grande³ e senzalas⁴. Desse modo, a economia instalada no Nordeste reúne a produção agrícola e o trabalho escravo, além de aliar-se à concentração de renda e de terras.

O Nordeste foi permeado por dominações coloniais que provocaram mudanças significativas na sua constituição histórica, dentre as quais destaca-se a economia com a criação de portos importadores e exportadores, principalmente em Recife, e a política local com forte influência do estado de Pernambuco⁵.

A política restrita à elite colonial no antigo regime resultou na eclosão de um movimento remanescente das colônias em Pernambuco, que apontava para a criação de um estado nacional caracterizando importantes modificações no espaço, como a instalação da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, e a divisão do país entre norte e sul⁶, incorporando diferenças econômicas face às respectivas formações históricas. Na história política da Região Nordeste, é importante assinalar uma série de movimentos que lhe são próprios e que não se encontram em nenhuma outra parte do Brasil imperial, a exemplo da “revolução de 1817, [da] confederação do equador 1824, [da] revolução praieira 1848, [da] guerra dos maribondos 1852, [e da] quebra-quilos 1874” (BERNARDES, 2007, p. 18).

Com a queda da monarquia e a instauração da república federalista – Primeira República – nessa mesma Região manifestam-se movimentos sociais e políticos que são expressão “do reordenamento político promovido pela instauração do regime republicano, da *questão agrária* e dos ajustes da economia nacional diante da nova fase do capitalismo mundial: *cangaceirismo*, *coronelismo* e a manifestação de uma religiosidade popular de base” (BERNARDES, 2007, p. 26, grifos do autor).

A divisão territorial do Nordeste (fruto das capitânicas hereditárias), a economia baseada na agricultura, as estruturas arquitetônicas eclesiásticas e a variada literatura regional, consagrando os autores Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, José Américo de Almeida, José Lins do Rego, são heranças desse processo de desenvolvimento e contribuíram para a identidade cultural nordestina, cristalizando a imagem da Região no país.

A formação sócio-histórica do Nordeste⁷ explicita que a economia, a cultura e a área

³ Termo alusivo à casa residencial dos donos das propriedades rurais.

⁴ Alojamentos destinados à moradia de escravos nas fazendas e engenhos.

⁵ Teve a denominação por muitos anos de capitania geral.

⁶ “A própria localização da corte, no Rio de Janeiro, contribuiu para uma nova territorialidade ao, de alguma maneira, dividir o país em duas grandes regiões: o Norte e o Sul. Ou seja, na primeira localizavam-se as províncias situadas ao norte da corte, que compreendia da Bahia ao Amazonas, e ao sul, as que compreendiam de São Paulo até o Rio Grande do Sul” (BERNARDES, 2007, p. 14).

⁷ O Nordeste obteve o título de região por meio da primeira divisão regional criada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a partir de 1930.

social desenvolveram-se por meio das modificações estruturais instauradas desde o período colonial até o fim do Estado Novo, em 1945, quando as transformações na Região possibilitaram a criação de uma identidade nordestina, com traços nitidamente atuais. Ressaltam-se, nesse processo, as desigualdades regionais em âmbito econômico, vinculadas à miséria da população rural, o que se configurou em um esforço de desenvolvimento, industrialização⁸ e combate à pobreza – como, por exemplo, com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) em 1959, através da Lei nº 3.692.

A realidade vivenciada pelo Nordeste brasileiro explicita a condição colonial permanente, em que o arcaico e o moderno convivem⁹. Ao analisar os traços da sociedade de classes e como ela forja a dependência, Florestan Fernandes (1972) demonstra que a condição colonial – que permanece até a contemporaneidade – é resultado de um traço marcante no desenvolvimento histórico do país, que revela a condição de dependência e de exploração a que o Brasil foi submetido desde a sua colonização. Nessa via, a intensificação da superexploração do trabalho e o aumento da desigualdade são formas de endossar o subdesenvolvimento e as formas arcaicas presentes no país, dentro dos limites da exploração¹⁰.

Na medida em que a estrutura e o destino histórico de sociedade desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, eles encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada (FERNANDES, 1972, p. 36).

Nessa via de análise, a Tabela 1 demonstra indicadores que, apesar de contemporâneos, particularizam o Nordeste e, sobretudo, fazem referência às marcas que social e historicamente constituem seu processo de desenvolvimento.

Tabela 1 – Informações demográficas e socioeconômicas da Região Nordeste

INDICADORES DA REGIÃO NORDESTE (IBGE)						
Estados	Área km ² [2020]	População [2020]	Densidade Demog. hab/km ² [2010]	Matrícula Ensino Fund. [2018]	IDH [2010]	Renda Mensal R\$ [2020]
ALAGOAS	27.830,656	3.351.543	112,33	490.587	0,631	796,00
BAHIA	564.760,427	14.930.634	24,82	2.034.711	0,660	965,00
CEARÁ	148.894,442	9.187.103	56,76	1.198.116	0,682	1.028,00

⁸ Principalmente no período da ditadura militar, de 1964 a 1985.

⁹ Florestan Fernandes amplia esse debate em sua obra *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1972).

¹⁰ O autor revela a exploração de fora para dentro, numa lógica de exportação baseada numa economia de subsistência.

PARAÍBA	56.467,242	4.039.277	66,70	556.248	0,658	892,00
PERNAMBUCO	98.067,880	9.616.621	89,63	1.301.930	0,673	897,00
PIAUÍ	251.755,485	3.281.480	12,40	480.126	0,646	859,00
RIO GRANDE DO NORTE	52.809,601	3.534.165	59,99	467.629	0,684	1.077,00
SERGIPE	21.938,184	2.318.822	94,35	331.297	0,665	1.028,00
MARANHÃO	329.651,495	7.114.598	19,81	1.178.949	0,639	676,00
REGIÃO NORDESTE	1.552.175,41	57.374.243,00	36,77	8.039.593	0,660	913,11

Fonte: sistematização de dados a partir do IBGE (2020a).

A Tabela 1 demonstra que a área territorial da Região Nordeste era, em 2020, de aproximadamente 1.552.175,41 km², com uma população estimada (em 2020) de 57.374.243,00 pessoas e densidade demográfica (em 2010) de 36,77 habitantes por km². Apesar da extensão territorial, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2019) revela que o Nordeste possui as taxas mais elevadas de analfabetismo do país entre jovens de 15 anos ou mais e de idosos de 60 anos ou mais. Enquanto a média brasileira está em torno de 7% (15 anos ou mais) e 19% (60 anos ou mais), as da Região estão em 14% (15 anos ou mais) e 38% (60 anos ou mais). Além disso, a Região apresenta as menores taxas de anos de estudo do país, no período analisado, sendo que o número médio está em 7,8 anos, enquanto as taxas nacionais registraram a média de 9,2 anos de estudo.

Em relação à renda média, percebe-se o descompasso entre as regiões, sendo que a Nordeste registra a menor do país, R\$ 913,11, segundo os dados noticiados pelo IBGE (2020a). O *ranking* é liderado pela Região Centro-Oeste, com média de R\$ 1.655,50, seguido da Região Sul, com R\$ 1.633,00, da Sudeste, com R\$ 1.549,50, e da Norte, com R\$ 965,39. Se comparada a renda média entre as regiões, pode-se dizer que a nordestina é 44,84% menor que a renda da Região Centro-Oeste, 44,08% menor que a Sul e 41,07% menor que a Sudeste. As particularidades dos dados evidenciam que os piores indicadores de rendimentos mensais do Brasil revelam não apenas a realidade atual do Nordeste, mas refletem sua formação sócio-histórica de favorecimento das elites e dos impactos que esta teve sobre a organização social e econômica da Região.

Em termos econômicos, a atividade da Região em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional tem aumentado a partir da virada do século – com destaque para Fortaleza, cidade com maior PIB do Nordeste (IBGE, 2020a). Além do setor tecnológico que tem impulsionado o crescimento econômico do Nordeste nas últimas décadas, a agropecuária

historicamente é uma das suas principais atividades econômicas, cuja participação no total de grãos produzidos pelo país é de 8,1%, segundo dados do Diário Econômico ETENE (2019), do Banco do Nordeste – as marcas históricas do cultivo da cana-de-açúcar e da criação de gado permanecem como basilares para a economia nordestina. Apesar da participação reduzida com relação ao PIB nacional, o estudo demonstra a elevação da participação da agropecuária nordestina no cenário nacional, com explícitos reflexos no mercado de trabalho em diferentes setores. A produção industrial para o mercado exterior (exportação) varia entre bebidas, metalurgia, indústrias extrativas, produção de biocombustíveis, produtos alimentícios, celulose e produtos de papel, produtos químicos, produtos de borracha e material plástico, os quais têm ganhado notoriedade nos últimos anos.

O mercado de trabalho, por sua vez, constitui-se enquanto um espaço contraditório. Apesar da diversidade de atividades econômicas existentes como extração mineral, indústria de transformação, construção civil, comércio, serviços, administração pública e agropecuária, e do recente desenvolvimento tecnológico da Região, o qual tem aberto diferentes vagas de trabalhos no setor tecnológico e industrial, como demonstrado por uma publicação do *Diário de Pernambuco* (2021), o Nordeste também convive com altas taxas de desemprego¹¹. Segundo o IBGE (2020b), os estados com maior desemprego pertencem à Região Nordeste, com 17,2%, a qual também possui a menor renda mensal total do país.

Nesse sentido, os dados de educação, renda, economia e desemprego mostram as particularidades da Região Nordeste e conferem adensamento ao seu processo sócio-histórico. As características sociais, marcadamente manifestas pela questão social, estão expressas nos índices de pobreza monetária¹², uma vez que os dados do documento do IBGE (2019, p. 58) revelam que “quase metade (47,0%) dos brasileiros abaixo da linha de pobreza em 2018 estava na Região Nordeste”.

Diante dessa conjuntura de análise, é exigido do/da Assistente Social um sólido referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para apreender os desafios interpostos pela Região, ao passo que a indissociabilidade da sua atuação e desses referenciais confere particularidades à profissão, seja em termos de formação, seja em termos de trabalho profissional.

¹¹ O indicador de desemprego no Brasil, de acordo com a PNAD Contínua, é de 13,9% no 4º trimestre de 2020.

¹² “Nesta seção a análise se debruça na pobreza sob a ótica monetária, ou seja, a partir de um valor que serve como linha de corte para diferenciar pobres e não pobres” (IBGE, 2019, p. 57).

Serviço Social na Região Nordeste: constituição, panorama hodierno e características formativas

Em face das particularidades sociais, culturais, geográficas, políticas e econômicas evidenciadas, não causa estranheza que o Serviço Social compartilhe de peculiaridades próprias da Região e que, de certa forma, destoam das demais regiões, em face da continentalidade do país e dos “brasis” nele presentes.

Nessa ótica de abordagem, é elementar considerar que a Região Nordeste, conforme destacado na Tabela 2, corresponde, de acordo com as informações disponíveis no site do E-MEC¹³, a oferta de aproximadamente 193¹⁴ cursos presenciais de Serviço Social – totalizando cerca de 30% da oferta¹⁵ do país –, dos quais apenas 8% são de natureza pública (federal e estadual), enquanto 176 são de natureza privada – que contabilizam um percentual de 92%. Além disso, destaca-se a presença de apenas um curso público, em universidade federal, em estados como Maranhão, Piauí e Sergipe, em detrimento dos privados, que contabilizam 16, 18 e 9 cursos privados nestes estados, respectivamente.

Tabela 2 – Quantitativo de cursos e natureza institucional por estado da Região Nordeste (2019)

ESTADO	Nº CURSOS	NATUREZA INSTITUCIONAL
Alagoas	11	2 públicas 9 privadas
Bahia	43	2 públicas 41 privadas
Ceará	30	2 públicas 28 privadas
Maranhão	17	1 pública 16 privadas
Paraíba	14	3 públicas 11 privadas
Pernambuco	34	2 públicas 32 privadas
Piauí	19	1 pública 18 privadas
Rio Grande do Norte	15	2 públicas 13 privadas

¹³ Informações acessadas no decorrer do segundo semestre de 2019, no site <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>.

¹⁴ É elementar destacar a divergência com as informações constantes no Relatório do INEP – no qual constam 140 instituições – em face dos argumentos apontados na nota de rodapé 16.

¹⁵ Há que se considerar que totalizam 672 as instituições credenciadas para ofertar o curso de Serviço Social, estejam elas em atividade, em extinção ou em processo de mudança de modalidade (presencial para a distância). Todavia, aqui se está considerando o número total habilitado até a conclusão da pesquisa realizada. Se houver a comparação com as informações disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, torna-se perceptível que, no senso publicado em 2018, constam apenas 418 instituições em pleno funcionamento. Mesmo assim, considera-se o número registrado pelo E-MEC, pois entende-se que, se a instituição não foi descredenciada, encontra-se habilitada a ofertar formação a qualquer momento, desde que cumpra com os requisitos exigidos pelo Ministério da Educação.

Sergipe	10	1 pública 9 privadas
TOTAL	193	16 PÚBLICAS 177 PRIVADAS

Fonte: Elaboração própria a partir de E-MEC (2019).

Do total de cursos presenciais ofertados, 55% estão em apenas três estados (Bahia, Ceará e Pernambuco), os quais remontam aos mais antigos da Região – 1944, 1950 e 1940, respectivamente. O destaque relativo à criação dos primeiros cursos de Serviço Social em cada estado ganha proeminência ao visualizar a síntese apresentada na Tabela 3, uma vez que, no decurso de três décadas, entre os anos 1940 e 1970, todos os estados, sem exceção, têm seus primeiros cursos constituídos – essa é uma das particularidades da Região Nordeste em relação à Norte, por exemplo, na qual apenas os estados do Amazonas e do Pará criaram seus cursos na metade do século passado (1945 e 1957, respectivamente), enquanto os demais têm seus primeiros registros a partir da virada para o século XXI.

Tabela 3 – Constituição do curso de Serviço Social mais antigo nos estados da Região Nordeste, com os respectivos anos (aproximados) de criação

Estado	Instituição/Sigla	Criação¹⁶
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1940
Bahia	Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	1944
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1945
Ceará	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1950
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1953
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1957 ¹⁷
Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1959 ¹⁸
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1968
Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1977 ¹⁹

Fonte: Elaboração própria a partir de E-MEC (2019).

O curso mais antigo da Região Nordeste, conforme evidenciado na Tabela 3, é relativo

¹⁶ Os anos constantes referem-se aos indicados junto ao E-MEC, podendo haver divergência do registrado pelos cursos em face de ali encontrarem-se registradas informações relativas à autorização e ao reconhecimento do curso e, não, necessariamente, à data do início efetivo das atividades.

¹⁷ Em 1955 é criada a Escola de Serviço Social Padre Anchieta, a qual foi inaugurada apenas em 1957. A Universidade Federal do Alagoas, por sua vez, incorpora todos os cursos em 1962, exceto o de Serviço Social, que é incorporado apenas em 1972.

¹⁸ As primeiras escolas de Serviço Social são criadas em 1952, em João Pessoa, e em 1957 em Campina Grande, mas a universidade só foi fundada oficialmente em 1959.

¹⁹ A informação disponível pelo E-MEC diverge do site institucional, o qual registra que a criação do curso foi em 1979.

ao estado de Pernambuco, cuja criação dá-se imediatamente posterior à emergência dos primeiros cursos de Serviço Social no Brasil – cujo atributo do mais antigo é conferido ao que hodiernamente é conhecida como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), em 1936. Institucionalizado junto à Universidade Federal de Pernambuco, o referido curso mantém-se como o único público do estado até 2013, quando a universidade estadual (Universidade de Pernambuco) credenciou a oferta de Serviço Social. Além disso, é importante demarcar que, do total dos 34 cursos hoje habilitados a ofertar a formação na área, dois deles dizem respeito ao século passado – UFPE, conforme referido, e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em 1973 – sendo os demais constituídos somente a partir de 2008, o que quer dizer que 32 cursos, em Pernambuco, têm, no máximo, 10 anos de existência. É preciso lembrar que, desse total de cursos credenciados, 11 constam como não iniciados e soma-se a ele, ainda, a oferta de outros 32 na modalidade a distância.

Embora na Bahia esteja o segundo curso mais antigo da Região em evidência e todas as demais instituições tenham constituído seus cursos a partir da virada do século – assim como Alagoas, Maranhão e Piauí –, é apenas em 2008, no Recôncavo Baiano, que se registra o primeiro curso público do estado, que em 2009 ganhou o reforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na capital baiana. Apesar disso, o referido estado é o mais numeroso em termos quantitativos, pois, sozinho, oferta 22% dos cursos registrados no somatório dos nove estados-parte da Região Nordeste.

Enquanto a Bahia carrega o título de estado que mais oferta Serviço Social na Região, Sergipe não só é o menor estado nordestino, como é o que menos cursos credenciados registra – total de dez, embora um deles conste como não iniciado. A oferta na modalidade a distância é quase o dobro da presencial, contabilizando dezenove instituições, número próximo ao do Piauí, que conta com 24 instituições habilitadas, na mesma modalidade.

O estado cearense, diferentemente dos demais, não possui curso público em universidade federal, uma vez que os dois cursos públicos são ofertados em instituto federal e em universidade estadual, sendo a este atribuído o curso mais antigo do Ceará, criado em 1950. Soma-se aos dois cursos públicos, 28 instituições privadas que ofertam Serviço Social (dos quais dois constam como não iniciados), o que alude ao terceiro mais numérico, em termos formativos, da Região.

Em relação à Paraíba, o destaque é relativo ao maior quantitativo em termos de oferta em instituições públicas, ao passo que contabiliza três, sendo duas federais e uma estadual – a mais antiga é registrada em instituição estadual. Além do atributo aludido, o estado paraibano computa a criação dos onze cursos privados a partir da virada do século, assim como o Rio

Grande do Norte, estado cujos cursos privados presenciais foram constituídos apenas a partir de 2001.

Se são notórias as assimetrias no que tange ao quantitativo de cursos de Serviço Social ofertados nos estados que compõem a Região Nordeste, em termos de formação profissional, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)²⁰ evidenciam incontáveis similaridades pelo nítido diálogo com as Diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) – as quais constituem elementar subsídio de resistência formativa, uma vez que apresenta a interface entre as dimensões formativas e seus pressupostos políticos, aspectos perdidos com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, em 2002 –, ao apresentar a “organização curricular e de seus conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) de forma dinâmica, assegurando a formação profissional com consistência teórico-metodológica, coerência ético-política e competência técnico-operativa” (BARROSO; GOIN, 2020, p. 113).

Indispensável referir que esse movimento de constituição das Diretrizes da ABEPSS resulta de um amplo diálogo coletivo, realizado em meados dos anos 1990, período em que a proposta de Diretrizes Curriculares foi consolidada após intenso período de debates e avaliações do processo de formação profissional entre as instituições de ensino envolvidas. A proposta de Diretrizes Curriculares oferta uma base política comum para a elaboração do currículo do curso de graduação em Serviço Social ofertado pelas instituições de ensino superior e expressa o rigor teórico-metodológico e ético-político que inspira a formação profissional, com vistas à qualificação técnico-operativo, de modo a proporcionar a apreensão crítica da totalidade histórica; do significado social da profissão a partir das possibilidades de ação contidas na realidade; das demandas do Serviço Social no mercado de trabalho; e do trabalho profissional em observância às competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. Tais fatores incidem na construção permanente de um perfil profissional dinâmico, capaz de lidar com as demandas cotidianas (ABEPSS, 1996).

Em relação a esse perfil de egresso/a, os PPCs analisados evidenciam a preocupação com uma formação que capacite para a inserção crítica no âmbito das relações sociais, de modo que as propostas profissionais privilegiem os interesses das classes subalternas. Assim, o trabalho deve estar ancorado em referencial teórico-metodológico e ético-político que permita elucidar as contradições e determinações interpostas no bojo da vida social, de modo a orientar

²⁰ Foram analisados os PPCs disponíveis nos sites das instituições de ensino superior e, em face do critério utilizado, foram localizados apenas seis (UEPB, UFAL, UFPE, UFMA, UFRN e UFPI) na data da pesquisa (10 de julho de 2021) – logo, UFS, UCSAL e UECE não constam na análise, porque seus Projetos Pedagógicos não foram localizados.

teórica e politicamente a operatividade profissional, que se trata da forma como a profissão aparece socialmente, como é conhecida e reconhecida, em face dos seus processos interventivos. Tal perspectiva vai de encontro ao irracionalismo e à razão instrumental, que reduzem o trabalho ao mero pragmatismo, involucrado de respostas pontuais, rotineiras, repetitivas e focalizadas, no âmbito de uma racionalidade empobrecedora, que valoriza o acaso, a empiria e o fortuito. Entende-se, dessa forma, que o perfil do/da egresso/a indicado no PPCs prevê que o corpo discente, com a integralização do curso, esteja teórica, política e tecnicamente habilitado a superar as requisições restritas e mecânicas às rotinas institucionais, que é plena de

[...] requisições de cumprimento de normas, regulamentos, orientações ou decisões de superiores, os quais impõem ao profissional a necessidade de respostas a elas. Neste contexto, a prioridade é responder aos fenômenos, não importa como, disto resultando um conjunto de respostas profissionais rápidas, ligeiras, irrefletidas, instrumentais, baseadas em analogias, experiências, senso comum, desespecializadas, formais, modelares, em obediência a leis e superiores, sem a qualificação necessária para distingui-las de respostas atribuídas por leigos (GUERRA, 2017, p. 56).

Assim, consta nos PPCs uma nítida defesa de um perfil de egresso/a que desenvolva (1) capacitação teórico-metodológica para a apreensão crítica do processo histórico, seu movimento dinâmico e contraditório; (2) formação generalista, com capacidade criativa, propositiva e investigativa, sobretudo, no que se refere à formação da sociedade brasileira, as particularidades do capitalismo no país e como são tecidas as relações sociais de produção e reprodução em que se assenta o Serviço Social brasileiro; (3) capacitação ético-política, para a apreensão da dimensão teleológica da profissão e dos valores e princípios dispostos no Código de Ética Profissional, e técnico-operativa, para dar respostas às demandas postas pelo mercado de trabalho, de modo que sejam capazes de potencializar as já existentes tendências de enfrentamento à questão social; (4) e a apreensão das relações entre público e privado na gestão do Estado e, conseqüentemente, das políticas sociais, que influem no entendimento das demandas que são postas ao Serviço Social (UFPE, 2009; UFPI, 2012; UFMA, 2016; UFRN, 2019; UFAL, 2019; UEPB, 2016).

Nessa simétrica esteira, a maioria dos cursos analisados tiveram seu PPC atualizado na última década, com destaque para a UFRN e a UFAL, cuja versão em vigor é de 2019, e UFMA e UEPB, que datam de 2016 e, sem exceção, todos os cursos cumprem a carga horária mínima – 3.000 horas, segundo o Ministério da Educação (MEC) – e o limite mínimo para a integralização do curso de oito semestres, de acordo com a Resolução MEC/CNE/CES 2/2007²¹, do Ministério responsável pelo credenciamento e reconhecimento dos cursos e das

²¹ Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de

instituições de ensino superior, conforme sistematizado na Tabela 4.

Tabela 4 – Configurações gerais dos cursos mais antigos nos estados da Região Nordeste

Instituição	PPC em vigência	Duração média do Curso	Carga Horária	
			Curso	Estágio Supervisionado
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2016	8 semestres letivos	3.195	480
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2019	8 semestres letivos	3.154	400
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2009	8 semestres letivos	3.100	480
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2016	8 semestres letivos	3.000	720
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2019	8 semestres letivos	3.090	480
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2012	8 semestres letivos	3.225	620

Fonte: Sistematização própria a partir dos PPCs.

No que tange ao estágio supervisionado, de acordo com a Tabela 4, é perceptível que a carga horária relativa ao estágio curricular obrigatório e supervisionado é de no mínimo 15% da carga horária total do curso, conforme disposto na Política Nacional de Estágios (2010)²², da ABEPSS. A mesma Política, que representa o adensamento e a maturação em torno da temática após a aprovação da Lei de Estágios nº 11.788/08²³ e da Resolução CFESS nº 533/08²⁴, prevê a sua oferta em diferentes níveis (entre 2 e 4 semestres), distribuídos no decorrer dos últimos anos de integralização do curso, essencialmente após o cumprimento, com êxito, das disciplinas de Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social e Ética Profissional, “pela necessidade de formação do senso crítico e conhecimentos específicos básicos da profissão” (ABEPSS, 2010, p. 29).

Tendo em vista a consolidação do perfil de egresso/a referido e das configurações gerais dos cursos, os princípios que orientam a organização curricular nos PPCs estão em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, que pressupõem:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares – tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares –

graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

²² Vale lembrar que a homologação da Política Nacional de Estágios junto ao MEC ainda se trata de um desafio político à categoria profissional, que desde sua aprovação confere esforços para viabilizar sua incorporação nos instrumentos normativos do Ministério.

²³ Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

²⁴ Dispõe sobre a regulamentação da supervisão direta de estágio no Serviço Social.

como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social; 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; e 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6-7).

No âmbito desses princípios formativos, as disciplinas são articuladas pelos Núcleos de Fundamentação – Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; e Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional – que consistem em um “conjunto de conhecimentos elementares à formação e ao trabalho profissional” (GOIN, 2019, p. 02). Na medida em que há a indissociabilidade desses núcleos de fundamentação, rompe-se com um entendimento fragmentado e enviesado da formação e, conseqüentemente, das particularidades do trabalho profissional. “Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão” (ABEPSS, 1996, p. 09). Nessa ótica, os Núcleos de Fundamentação

[...] articulam um conjunto de conhecimentos elementares à formação e ao trabalho profissional. Não se tratam de eixos hierarquizados, classificatórios e autônomos, mas interdependentes e indissociáveis, que expressam níveis diferenciados e complementares de abstração para decifrar a profissão na dinâmica societária e ancoram os Fundamentos do Serviço Social. Aliás, é na articulação que a sua apreensão se torna possível (GOIN, 2019, p. 02).

É elementar considerar que o primeiro Núcleo refere-se ao conjunto de conhecimentos que permitem situar a conformação do ser social enquanto totalidade histórica e dialética; o segundo engloba elementos que permitem a análise crítica da formação social, econômica, cultural e política brasileira; e o terceiro, por sua vez, mobiliza o arcabouço para o trabalho profissional competente, de forma a perceber o Serviço Social enquanto uma profissão inscrita

na divisão social e técnica do trabalho, como especialização do trabalho coletivo, que articula dimensões operativas, intelectivas, teóricas, éticas e políticas. Considerando as disciplinas que se vinculam a cada Núcleo, tendencialmente o do Trabalho Profissional concentra a maior carga horária do curso – assim como pode ser visualizado na Tabela 5 –, uma vez que, conforme já indicado, as disciplinas de Estágio Supervisionado, sozinhas, computam no mínimo 15% da carga horária total do curso.

Tabela 5 – Carga horária concentrada em cada Núcleo de Fundamentação

Instituição	Núcleo de Fundamentos da Vida Social	Núcleo de Fundamentos da Realidade Brasileira	Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	630 horas	480 horas	1725 horas
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	648 horas	450 horas	954 horas
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	540 horas	240 horas	1440 horas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	540 horas	570 horas	1485 horas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	690 horas	420 horas	810 horas
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	840 horas	450 horas	1335 horas

Fonte: Sistematização própria a partir dos PPCs.

O destaque da Tabela 5, além da significativa carga horária dos cursos da UEPB, da UFMA e da UFPI no Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, está no curso da Universidade Federal de Pernambuco e mais antigo da Região²⁵, em que o referido Núcleo tem 500% de carga horária se comparada a do Núcleo da Realidade Brasileira e aproximadamente 166% se comparado à do Núcleo da Vida Social. A organização curricular do curso indicado (UFPE) revela um elementar aparato teórico à formação, no intento de possibilitar a apreensão da sociedade de classes e do ser social, em sua totalidade histórica e ontológica. As disciplinas do núcleo da Formação da Sociedade Brasileira adensam o movimento histórico do primeiro núcleo e o particularizam no âmbito da sociedade brasileira, com destaque para disciplinas como “Questão Social Brasileira” e “Trabalho e Sociabilidade”, cujas ementas saturam os aportes teórico-metodológicos necessários para desvelar o objeto de intervenção profissional e a realidade brasileira. No conjunto do Núcleos desse curso, assim como nos demais cursos analisados, é perceptível que parte significativa das disciplinas encontra-se distribuída no Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, cujo adensamento é necessário para

²⁵ A grade curricular é composta por disciplinas obrigatórias e facultativas, além de seminários e oficinas de trabalho. Para a integralização de atividades eletivas no currículo, são exigidas 880 horas, destas 640 devem ser disciplinas eletivas que componham o perfil do curso, 120 de eletivas livres e outras 120 horas em atividades complementares (como atividades de extensão, pesquisa e monitorias) (UFPE, 2009).

sintonizar a profissão, seu significado social e suas requisições profissionais, no âmago da sociabilidade capitalista. A densidade de tal Núcleo é essencial para que a discussão teórico-metodológica seja desenvolvida de modo a apreender o Serviço Social como uma profissão detentora de relativa autonomia, tributária de atribuições que lhe são exclusivas e de aparato ideopolítico, basilar à operatividade da profissão. Quer-se dizer que os embasamentos teórico-metodológico e ético-político são fundantes para a dimensão técnico-operativa, que se trata do modo como a profissão se mostra e se coloca no mundo do trabalho.

Apesar da densidade do Núcleo do Trabalho Profissional, evidencia-se de forma diminuta, nos PPCs pesquisados, as disciplinas voltadas ao adensamento da dimensão técnico-operativa²⁶, apesar de todos os cursos, sem exceção, preverem as disciplinas de Estágio Supervisionado e Processos de Trabalho. Nesse sentido, há a centralidade na dimensão teórico-metodológica, no adensamento das matrizes e categorias explicativas do real, carecendo, por vezes, de mediações (seja em disciplinas, seja em seus conteúdos programáticos) que dialoguem com a relação orgânica entre teoria e prática – “o óbvio precisa ser dito” – e, consecutivamente, superem a tendência de proliferação da abordagem simplista das requisições profissionais – e que facilmente podem ocasionar a substituição profissional ou a perda de atividades que originalmente lhe eram exclusivas.

Não se quer dizer, com isso, que a dimensão teórico-metodológica não instrumentaliza para o trabalho profissional. Ao contrário. Próprio da concepção materialista histórica e dialética, teoria e prática são entendidas em sua relação unitária. Todavia, essa apreensão deve ser explorada, exemplificada e dissolvida entre as disciplinas – sem receio de reprodução de um tecnicismo estéril –, pois é elementar que o corpo discente estabeleça as conexões teórico-práticas, as adense e torne nítidas para evitar riscos de reproduções que na “teoria a prática é outra”, amplamente abordada por Santos (2010).

Nesse sentido, a formação profissional possibilita elucidar: (1) as requisições atribuídas ao Serviço Social no âmbito do complexo e contraditório mundo do trabalho e no que refere à

²⁶ Exemplos de disciplinas que adensam a dimensão técnico-operativa: UFAL – Oficina de Estágio em Serviço Social I e 2, Oficina Técnico-Operativa do Serviço Social I e II, Processo de Trabalho, Seminário Temático em Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social II e as atividades curriculares de extensão; UEPB – Serviço Social e Instrumentalidade, Serviço Social e Processos de Trabalho, Estágio, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos VI, Introdução ao Exercício Profissional e Oficina de Elaboração de Projetos Sociais; UFPI – Oficina III, Processo de Trabalho do Serviço Social II, Planejamento e Gestão de Políticas Públicas e Serviços Sociais, Processo de Trabalho do Serviço Social III, Avaliação de Políticas Públicas e Projetos Sociais, Seminário de Prática I, Estágio e Seminário de Prática II; UFMA – Estágio, Planejamento Social, Serviço Social e Processos de Trabalho e Oficinas (Oficina de Processos e Instrumentos Pedagógicos do Serviço Social I e II); UFRN – Serviço Social e Processos de Trabalho, FHTM III, Estágio, Oficina de Instrumentalidade e Projeto Ético-Político do Serviço Social e Tópico em Serviço Social I e II; UFPE – Estágio, Planejamento Social, Seminário Temático I e II e Serviço Social e Processos de Trabalho.

divisão social, sexual e técnica do trabalho; (2) o que lhe é privativo, exclusivo e particular no conjunto das profissões que fazem interface com a área social; (3) o que qualifica os processos interventivos como sendo do Serviço Social; (4) e em que medida a utilização de instrumentos e técnicas, comuns aos processos de trabalho coletivos, se torna exclusiva no âmbito dos conhecimentos particulares a essa profissão. Nos termos de Santos (2010, p. 05),

[...] um referencial teórico não deriva, de imediato, instrumentos e técnicas para a intervenção, mas ele contribui e é condição necessária para a escolha dos instrumentos mais adequados à ação. Ainda, é ele quem empresta o conteúdo a ser comunicado por meio desses instrumentos e oferece subsídios à sua utilização ao desvelar as mediações necessárias à passagem da teoria à prática [...].

Essa consideração encontra-se fundamentada na própria concepção de teoria e prática defendida no materialismo histórico-dialético, segundo a qual teoria e prática mantêm uma relação de unidade, na diversidade formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira o da “possibilidade” e o da segunda, o da “efetividade”. Transmutar da possibilidade à efetividade requer mediações objetivas e subjetivas que se relacionam. Os instrumentos e técnicas da intervenção pertencem ao âmbito da efetividade, os quais, a partir das mediações, potencializam as ações dos homens e, portanto, merecem atenção.

Ademais das características indicadas, evidencia-se, a partir da análise dos PPCs da Região Nordeste, que na maioria dos cursos a extensão ainda é uma atividade acadêmica complementar (ACC), com exceção da UFAL, que tem a extensão curricularizada, com carga horária de 300h, fazendo parte do 2º, 3º, 7º e 8º períodos do curso. A curricularização da extensão – que vem sendo objeto de discussões da ABEPSS em face da Resolução MEC/CNE/CES 07/2018²⁷ – ocorreu na UFAL em 2019 e possui quatro áreas de concentração: (1) Políticas Públicas; (2) Direitos Sociais; (3) Movimentos Sociais; e (4) Serviço Social.

Sobre as particularidades regionais, destaca-se o PPC da UFMA, uma vez que inúmeras disciplinas abordam a temática como transversal, ao considerar os processos sociais peculiares à Região Nordeste, a questão política e regional do estado, ressaltando os “mandonismos políticos [...] estagnação social, política, econômica e cultural” (UFMA, 2016, p. 07) – conforme evidenciado no item precedente. Nesta esteira, ressalta que o

[...] padrão sócio-histórico se consolidou e se reproduziu através da formação de grupos políticos de caráter mandonista, articulando formas modernas e conservadoras de perspectivas de desenvolvimento para o Estado ao mesmo tempo em que promovem uma extrema concentração de renda, riqueza, poder e propriedade, pautadas em relações patrimoniais, paternalistas e clientelistas que propiciam a subtração das possibilidades de um desenvolvimento mais equânime para o Estado (UFMA, 2006, p. 07).

²⁷ Estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira e regulamenta as atividades de extensão como atividades curriculares discentes, considerando a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão.

A UFAL, por sua vez, tem uma disciplina obrigatória intitulada “Formação Social, Econômica e Política de Alagoas” que se debruça na gênese da formação do estado de Alagoas, abordando temáticas como paternalismo, coronelismo, concentração de riqueza e poder no estado, a relação do estado com a Região Nordeste e seu processo de emancipação política. Além dessa, a disciplina eletiva “Saúde Mental e Serviço Social” aborda o Serviço Social e a política de saúde mental no Brasil e em Alagoas, de modo a discutir questões peculiares da política de saúde no estado alagoano, seus processos e acessos.

No PPC na UEPB, a disciplina obrigatória “Questão Regional” aborda aspectos como o conceito de região e suas particularidades no contexto do capitalismo e as políticas de desenvolvimento na Região Nordeste. Outra disciplina que chama a atenção é a de “Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social 1”, pois traça o debate da emergência do Serviço Social na Paraíba, indicando os fatores internos e externos da gênese, e a disciplina de “Antropologia”, que dá ênfase à realidade brasileira e suas particularidades regionais, a partir das representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais.

Na UFMA, observa-se no PPC a transversalidade de temas que abordam o estado do Maranhão. A maioria das disciplinas se correlaciona com a questão regional e tece críticas efetivas à condição política e econômica do estado. As disciplinas obrigatórias que dialogam com o contexto no Maranhão são “Relações Étnico-Raciais no Brasil e Serviço Social”, que discute o trabalho do/da Assistente Social no contexto de suas relações étnico-raciais no Brasil e no Maranhão; “Relações de Gênero e Serviço Social”, que aborda os movimentos feministas no estado e o trabalho profissional no contexto das relações de gênero no Brasil e no Maranhão; “Movimentos Sociais e Serviço Social”, que versa sobre os movimentos sociais no Brasil e no Maranhão e aborda a transversalidade com a questão de gênero, raça/etnia e a inter-relação com o Serviço Social; “Serviço Social e Questão Social II”, que traz aspectos para o debate da questão agrária e agrícola no Brasil, na Amazônia e no Maranhão, com destaque para os elementos conceituais e históricos da questão social no campo e as principais correntes teóricas de interpretação do capitalismo no campo; “Serviço Social e Questão Social III”, que versa sobre a questão social na cidade, enfatizando a questão urbana no Brasil, na Amazônia e no Maranhão, destacando a moradia, a segregação socioespacial, a violência, os processos migratórios e a questão do poder local, políticas públicas municipais, lutas e movimentos sociais; e “Antropologia”, que aborda, assim como o curso da UEPB, as particularidades regionais. Além das referidas, outras três disciplinas optativas também fazem menção ao estado ou à Região Nordeste: “Famílias, Infâncias, Adolescências e Políticas Públicas”, que aborda a

política de atendimento à criança e adolescente, a violação de direitos no Brasil e no Maranhão, além da discussão da construção dos mecanismos de garantia de direitos; “Questão Ambiental e Políticas Públicas”, que versa sobre as desigualdades sociais e questões ambientais no Brasil, na Amazônia e no Maranhão; e “Política de Educação e Serviço Social”, que traz o debate teórico-conceitual da educação e a análise da política educacional brasileira, considerando suas particularidades no Maranhão.

No curso da UFPI, algumas disciplinas também se debruçam teoricamente para o entendimento do estado do Piauí, como a obrigatória “Formação Sócio Histórica do Nordeste”, com ênfase no Piauí, que trata das questões agrárias e urbanas e o poder político no Nordeste, além dos processos globais e suas repercussões nas políticas regionais; “Oficina I”, que versa sobre as expressões e vivências da questão social no Piauí; “Iniciação Antropológica”, que assim como a UEPB e a UFMA, traz as particularidades regionais; e “Processo de Trabalho do Serviço Social II e III”, que aborda o debate do trabalho profissional na esfera governamental como o principal espaço sócio-ocupacional do Assistente Social no Brasil e no Piauí, e nas esferas privadas. Em relação às disciplinas optativas, é ofertada “Meio ambiente e desenvolvimento sustentável”, que aborda a questão ambiental no Piauí, seus atores, processos e as políticas existentes.

Em relação à UFRN, o PPC do curso tem como disciplina obrigatória a de “Formação Social, Econômica e Política do Brasil e do Nordeste”, que trata sobre os fundamentos históricos, socioculturais, políticos e econômicos do Brasil e do Nordeste, crises, retrocessos e perspectivas nacionais e regionais de desenvolvimento; e a disciplina de “Antropologia e o estudo da Cultura”, que trata da construção das identidades sociais, particularmente brasileira e regional.

Ainda sobre a abordagem das particularidades regionais, o PPC da UFPE tem como disciplina obrigatória “Questão Social no Brasil”, que aborda as configurações da Questão Social em Pernambuco, e a eletiva “Economia no Nordeste”, que traz as particularidades regionais no que se refere ao desenvolvimento econômico, população, emprego, comércio, agropecuária e indústrias.

É notável que em termos formativos a profissão dialoga com a realidade local e regional, considerando que a formação acadêmica no Serviço Social tende a incorporar “os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições” (IAMAMOTO, 2014, p. 625). Em se tratando da Região Nordeste, temáticas como pobreza, concentração de renda, política, economia e cultura são essenciais para a apreensão das características sócio-históricas nordestinas e, ademais, das

contradições a essa região inerente e como perpassam nas disciplinas e em seus respectivos Núcleos de Fundamentação, no bojo da formação profissional em Serviço Social.

Nos termos aludidos, a formação profissional em Serviço Social na Região Nordeste, a partir da análise dos PPCs dos cursos mais antigos dos estados, evidencia fulcral filiação ontocrítica com a qualificação das esferas teórico-metodológica, ético-política e técnica para o exercício do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. Trata-se de um posicionamento não apenas teórico, mas também político, que se reflete no compromisso com a classe trabalhadora e contra todas as formas de opressão e exploração no arcabouço da formação acadêmica e, sobretudo, do trabalho profissional – assim, o trabalho reivindica dimensão política para sobrepujar práticas mecanizadas e focalizadas (herdadas das práticas filantrópicas localizadas nas protoformas da profissão).

É no bojo dos elementos analisados – ainda que preliminares – que se enseja a necessidade de continuidade e adensamento dos estudos, base para o fomento do debate acerca da formação de graduação e pós-graduação, assim como dos espaços de organização e construção coletiva da categoria de assistentes sociais, essenciais para localizar as requisições e os desafios interpostos à profissão no âmbito das particularidades da Região Nordeste.

Considerações para continuar o debate

O Nordeste se constitui como um complexo envolto por diferentes contradições. Sua herança colonial e o ranço das oligarquias existentes na Região – questões brevemente apontadas e importantes de serem sumariadas – corroboram para a realidade nordestina hodierna, que conjuga a existência de elevadas taxas de concentração de renda, o alto número de pessoas desempregadas, as taxas mais baixas de acesso à educação básica e à renda mensal proveniente de trabalho. As marcas fincadas na formação social nordestina, que conjugam arcaico e moderno, pobreza e concentração de renda, economia e particularidades naturais, diversidade cultural e geografia inigualáveis, intensificam suas peculiaridades no cenário uno e diverso brasileiro.

É nesse solo em que se assenta o Serviço Social. A profissão na Região Nordeste – cujo registro de criação é dos anos 1940, no bojo de constituição da profissão no Brasil – se mostra quantitativa e qualitativamente elementar no cenário brasileiro, ao considerar que um terço da formação se encontra nos limites territoriais nordestinos e, ademais, seu compromisso com as questões locais-regionais, evidenciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados, explicita a vinculação entre profissão e realidade e reverbera seu compromisso político com

os/as usuários dos serviços prestados.

Em sintonia com as particularidades locais e regionais, explicitadas no conjunto de disciplinas obrigatórias e eletivas apontadas, está o perfil profissional almejado com a formação profissional dos cursos de Serviço Social dos estados, sem exceção. A preocupação com as dimensões críticas e investigativas em torno da profissão e suas requisições, no bojo da sociedade capitalista e suas contradições e interfaces, demonstra o afinamento com os desafios contemporâneos interpostos ao Serviço Social e às múltiplas determinações que permeiam o trabalho profissional.

Nessa via, o tempo estimado de duração dos cursos, sua carga horária e suas diretrizes formativas constantes nos PPCs constituem esforços teórico, político e técnico de uma profissão que constantemente se vê colocada à prova, numa conjuntura cada vez mais adversa e que tende a pormenorizar e/ou subjugar profissões como o Serviço Social, tentando o tornar cada vez mais gerencialista, simplista, praticista e desnudo de seu viés ideopolítico.

Ancora-se, assim, a necessidade de ampliar os estudos e pesquisas sobre a profissão na Região, para não perder de vista a sua sintonia (1) com a diversidade de elementos que a compõem e (2) com suas requisições, no seu aparato mais particular.

Referências

- 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, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Política Nacional de Estágios*. Brasília, 2010.
- BARROSO, Hayeska Costa; GOIN, Marileia. O Serviço Social da Universidade de Brasília no compasso das Diretrizes Curriculares. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 112-127, jul./dez. 2020.
- BERNARDES, Denis de Mendonça. Notas sobre a formação social do Nordeste. *Revista Lua Nova*, São Paulo, N.71, p. 41-79, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n71/02.pdf>. Acesso em: abr. 2021.
- DIÁRIO ECONÔMICO ETENE. Banco do Nordeste. Escritório de Estudos Econômicos do Nordeste. *Produção Agrícola do Nordeste em 2019*. Disponível em: https://bnb.gov.br/documents/1342439/5193647/72_16_08_2019.pdf/10cbab09-fec1-bd71-e88b-1a4823f2a782. Acesso em abr. 2021.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Mercado de Trabalho: os 15 cargos em alta em 2021 no Nordeste*. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/economia/2021/02/mercado-de-trabalho-os-15-cargos-em-alta-em-2021-no-nordeste.html>. Acesso em: abr. 2021.
- E-MEC. Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC*. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>.

- Acesso em: dez. 2019.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 2. ed. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GOIN, Marileia. Tendências atuais no ensino dos Fundamentos do Serviço Social. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 18, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2019.
- GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos et al. (Orgs.). *A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 120, p. 608-639, dez. 2014.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, p. 57-62. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: abr. 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dados de cidades e estados*. 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: abr. 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desemprego*. 2020b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: abr. 2021.
- PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. *Educação*. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: abr. 2021.
- SANTOS, Cláudia Mônica dos. *Na prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas na Relação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2010.
- UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. *Projeto pedagógico de Curso (Serviço Social/Bacharelado)*. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2016.
- UFAL. Universidade Federal de Alagoas. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social*. Maceió/AL, 2019.
- UFMA. Universidade Federal do Maranhão. *Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA*. São Luís, 2016.
- UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto Pedagógico*. Recife, 2009.
- UFPI. Universidade Federal do Piauí. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação, Bacharelado em Serviço Social*. Teresina/PI, 2012.
- UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Serviço Social na modalidade presencial*. Natal/RN, 2019.

Formação docente em Serviço Social: pós-graduação e a experiência do estágio docência¹

Teacher formation in Social Work: post-graduation and the experience of the teaching internship

Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso^{*}

Giovanna Canêo^{**}

Gabriela Alves dos Santos^{***}

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a formação docente das/os assistentes sociais enfatizando a potencialidade do estágio docente. Para tanto, realiza levantamento através de pesquisa bibliográfica e documental de publicações nas revistas da área e do ensino para a docência nos programas de pós-graduação. Realiza ainda, retomada histórica sobre a institucionalização do estágio docência nacionalmente para então, apresentar a experiência vivenciada nos anos 2019/2020 na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Aponta para a necessidade do aprofundamento do debate sobre a formação docente no Serviço Social brasileiro, bem como a realização de um alinhamento na regulamentação do estágio docência no país.

Palavras-chave: Serviço Social; formação docente; Serviço Social; estágio docência.

Abstract: The present article aims to discuss the teacher formation of social workers, emphasizing the potentiality of the teaching internship. For this purpose, it conducts a survey through bibliographic and documentary research of publications in the journals of the area and education for teaching in postgraduate programs. It also carries out a historical review of the institutionalization of the teaching internship nationally to then present the internship experience in the years 2019/2020 at Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). It points to the need to deepen the debate on teacher formation in the Brazilian Social Work, as well as to develop an align the regulation of the teaching internship in the country.

Keywords: teacher formation; Social Work; teaching internship.

¹ Leticia Yumy Tabosa Matsunaga, assistente social e mestra em Serviço Social e Políticas Sociais pela Unifesp, membra do Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero da UNIFESP (NETeG) foi estagiária docente pelo PAD sob orientação da Prof^a Dr^a Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso e participou como pesquisadora da pesquisa que fundamentou a elaboração deste artigo.

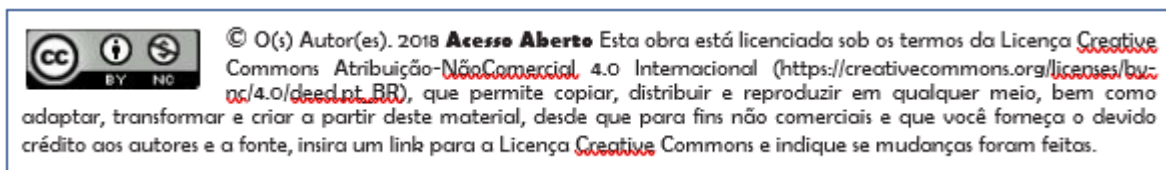
^{*} Graduada, mestra e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora associada da UNIFESP/BS no curso de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Membro da coordenação do GTP de Ética, Direitos Humanos e Serviço Social da ABEPSS (gestões 2019-2020 e 2021-2022). E-mail: pcardoso@unifesp.br

^{**} Assistente social formada na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Mestra em Serviço Social e Políticas Sociais pela UNIFESP. Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Membro da coordenação do grupo de estudos, pesquisa e extensão sociedade punitiva, justiça criminal e direitos humanos prof^a Andrea Almeida Torres (GEPEX - DH - ATT) – UNIFESP. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: gicaneo80@gmail.com

^{***} Assistente Social na Prefeitura de Várzea Paulista (SP). Bacharela em Serviço Social pela UNIFESP (2018). Em andamento, especialização em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestranda em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. E-mail: gabs_alves@hotmail.com.

Recebido em: 12/08/2021

Aprovado em: 18/10/2021



Introdução

A formação acadêmico-profissional² em Serviço Social tem sido tema importante nos debates teóricos e políticos no interior da categoria no Brasil nos últimos quarenta anos. Espaço de disputa de projetos profissionais que neste tempo, mais especificamente a partir do currículo mínimo de 1982³, mantém a hegemonia de um projeto de formação embasado nos fundamentos do método materialista histórico-dialético e comprometido com uma perspectiva emancipatória. Projeto este que vislumbra a formação de profissionais comprometidas/os socialmente com a classes trabalhadora, na defesa dos direitos humanos e sociais, na luta pela radicalização da emancipação política e na contribuição para a construção da emancipação humana.

Sabemos, pois que esta não é uma tarefa fácil. Trata-se de um projeto de formação contra-hegemônico ao sistema capitalista e ao projeto neoliberal, bem como, completamente antagônico aos valores conservadores e anticivilizatórios, que ganham cada vez mais espaço no Brasil e no mundo. Formação acadêmico-profissional que se realiza numa universidade cada vez mais sucateada e precarizada, que não oferta reais condições de efetivação plena de projetos críticos e socialmente comprometidos com as classes trabalhadoras, num processo de desmonte de conquistas até então duramente concretizadas. Nos dizeres de Chauí (2003, n.p.), a universidade operacional:

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. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e

² Entende-se por formação acadêmico-profissional o processo vivenciado por estudantes na realização de um curso de nível superior (graduação) que lhe apresenta a constituição de habilidades, conhecimentos e preparação para o exercício de uma profissão, e ao mesmo tempo, a formação humana para a vida.

³ Currículo Mínimo vigente em 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

Assim, pensar a formação em Serviço Social na perspectiva afirmada em suas diretrizes curriculares de 1996⁴, requer levar em conta muitos desafios que dizem respeito desde a estrutura da Universidade no Brasil - instituição marcada pelo elitismo, racismo e patriarcado - passando pelas questões próprias da disputa de projetos no interior dessa instituição, até a concretização das diretrizes curriculares em cada Unidade de Formação Acadêmica (UFA), o que implica, ainda, refletir sobre as diferentes dimensões e “camadas” de efetivação dos projetos político pedagógicos dos cursos de Serviço Social, traduzidos nos planos de ensino de cada disciplina e objetivados na vivência em sala de aula na relação docente-discente.

É sobre esta última dimensão que gostaríamos de refletir neste artigo: a docência em Serviço Social. Partimos aqui da premissa da importância desta/e sujeita/o no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, da fundamental formação para o exercício da docência.

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 1991, p. 100) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criticamente diante do instituído, transformando-o, se necessário (RIOS, 2001, p. 52).

Os cursos de graduação em Serviço Social são compostos por docentes com graduação e/ou pós-graduação em Serviço Social. Como sabemos a graduação em Serviço Social é um curso de bacharelado que objetiva formar assistentes sociais com uma formação generalista que possibilita a inserção no mercado de trabalho em diferentes espaços públicos e/ou privados. Não há a oferta de formação para licenciatura, uma vez que não objetiva formar professores para o ensino médio e sim, profissionais com capacidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para o trabalho profissional como assistentes sociais⁵.

⁴ As diretrizes curriculares são fruto de um movimento de discussão nacional, bastante difundido desde o ano de 1994 e promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ainda sob a nomenclatura de currículo mínimo. Posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, o debate de revisão curricular ganha a dimensão de diretrizes curriculares, que foram aprovadas pelas ABEPSS em assembleia geral em 1996 na I oficina nacional de formação profissional em conjunto com as unidades de ensino do país. Não obstante, destaca-se que só em 2001 foi realizada a emissão dos pareceres nº 492 e 1363 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que se tornaram a resolução de nº 15 de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social no país. No entanto, com o objetivo de legitimar todo o processo de revisão, a categoria optou politicamente por utilizar a nomenclatura “diretrizes curriculares de 1996” (CARDOSO, 2013).

⁵ Tais capacidades estão descritas nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social (1996, p. 07) como dizendo respeito a uma capacitação para: 1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação

A atuação como professor/a em cursos de Serviço Social, no entanto, compõe as possibilidades de trabalho profissional da/o bacharel/a. Trata-se, inclusive, de atribuição privativa nas disciplinas próprias do Serviço Social, bem como, na coordenação dos cursos e de estágios, conforme preconizado no artigo 5º da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993⁶.

Embora essa seja uma atribuição privativa das/os assistentes sociais, não há na graduação uma formação específica para a docência, visto que, conforme acima referido, temos diretrizes curriculares pensadas para a formação para o exercício profissional de assistentes sociais de maneira genérica e ampla, com enfoque em sua inserção nos diferentes espaços sócio-ocupacionais junto às políticas sociais e serviços da rede.

O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (ABEPSS, 1996, p. 08).

Sabemos, pois, que a maior parte das/os docentes em Serviço Social, busca a continuidade de seu processo formativo para além da graduação, inserindo-se em pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*. Neste sentido, poderíamos afirmar serem os mestrados/doutorados em Serviço Social um espaço de formação docente? Haveria uma especificidade ou enfoque para formar docentes nesses espaços? E ainda: é necessária uma formação específica para o exercício da docência? O que temos produzido sobre esta temática? Temos produção própria que embasa uma práxis docente?

Imbuídas desses questionamentos e vivenciando a experiência do estágio docência no programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UNIFESP, debruçamos a realizar uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de relato de experiência, que resulta neste artigo.

A pesquisa realizou um mapeamento da produção acadêmica acerca da temática, através de levantamento das publicações em quatro das revistas científicas referências para a área de Serviço Social, quais sejam: Serviço Social e Sociedade, Katálysis, Temporalis e Libertas⁷, entre o período de 2010 a 2020. Foram usados como descritores os termos “docência”

contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

⁶ No artigo 5º da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 constam como atribuições privativas do assistente social: V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1993, n.p.).

⁷ A escolha das quatro revistas advém de serem revistas importantes na área de Serviço Social no país, com *qualis*

e “trabalho docente” nos títulos dos artigos e posteriormente realizada análise dos resumos de todos que tivessem estes termos no título, a fim de compreender se tratavam da docência em Serviço Social.

Buscando compreender se os mestrados e os doutorados da área têm matérias específicas para a formação do docente, a pesquisa realizou levantamento da oferta de disciplinas nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social reconhecidos pela Capes por meio da consulta da matriz curricular ou da grade curricular no período de 2015 a 2020⁸ nos sites de cada programa de todo o Brasil⁹. Buscaram-se disciplinas com os descritores “docência” ou “trabalho docente” em seu título, sendo posteriormente realizada análise de suas ementas.

Realizamos ainda, por meio de pesquisa documental, o resgate sobre a institucionalização do estágio docência no Brasil e, mais especificamente, sobre como este se organiza na universidade onde se desenvolve o Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), ao qual faremos referência neste artigo, apresentando dados da experiência desenvolvida em três semestres letivos por uma docente¹⁰ e cinco mestradas¹¹. Para o registro desta experiência foram utilizados dados publicizados em apresentações dos Congressos Acadêmicos (ou Fórum PAD) da referida Universidade, bem como, as avaliações das estagiárias docentes constantes dos Relatórios Finais entregues à UNIFESP em cada semestre.

A partir dos levantamentos realizados e da experiência registrada, foi possível identificar a ausência de um alinhamento na regulamentação das ofertas de estágio docência no país, bem como, a ainda tímida discussão da formação docente no Serviço Social brasileiro, quer seja na produção intelectual de materiais que subsidiem essa formação criticamente, quer seja na oferta de disciplinas específicas nos programas de pós-graduação, indicando a necessidade de ampliação deste debate no interior da formação em Serviço Social.

Destarte, o presente artigo busca fomentar o debate sobre a formação docente das/os assistentes sociais, considerando a importância do papel dos Programas de Pós-graduação para esta formação, destacando o estágio docência como uma das possíveis estratégias neste

A1, A1, A4 e B1 respectivamente, de acordo com a nova avaliação da CAPES de 2021.

⁸ Destaca-se que o levantamento levou em consideração as informações fornecidas nos sites oficiais das universidades. Nesse sentido, pode apresentar períodos diferentes, tendo em vista que algumas instituições não especificaram o período que tais disciplinas foram ofertadas. Quando informado, o período levado em consideração foi de 2015-2020.

⁹ Buscou-se disciplinas com os descritores “docência” ou “trabalho docente” em seu título, sendo posteriormente realizada análise de suas ementas.

¹⁰ Prof^a Dr^a Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

¹¹ Mestranda Aline de Carvalho Paiva, Mestra Ana Lucia Oliveira Ramos, Mestra Giovanna Canêo, Mestra Heloísa Gonçalves Alexandre e Mestra Letícia Yumy Tabosa Matsunaga.

processo.

Sabendo-se que a luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade é uma prerrogativa do Serviço Social brasileiro, entende-se que o debate sobre a formação docente das/os assistentes sociais pode fortalecer um ensino de qualidade nos cursos de Serviço Social. Esperamos, portanto, contribuir com este debate, ampliando as reflexões acerca deste processo.

Produção do conhecimento e ensino para a docência no Serviço Social brasileiro

A formação acadêmico-profissional do Serviço Social é marcada por distintos processos não lineares que desembocaram na aproximação de um diálogo maduro vinculado à tradição marxista, fruto de processos sócio-históricos, econômicos e políticos que envolveram as relações de produção e reprodução na sociedade brasileira e seus impactos na profissão.

Destaca-se que a formação acadêmico-profissional de ensino superior em Serviço Social foi regulamentada pela Lei nº 1899, 13 de junho de 1953 (IAMAMOTO; CARVALHO, 1996). Em 1972 há a criação dos dois cursos pioneiros de mestrado em Serviço Social no Brasil: o primeiro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e o segundo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Já no ano de 1981, inicia-se o primeiro doutorado em Serviço Social da América Latina na PUC/SP (CARVALHO; SILVA, 2007).

Em 1984, o Serviço Social obteve reconhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como área específica de pesquisa (GUERRA, 2011), representando um grande salto qualitativo. Atualmente, fruto da expansão nos cursos de pós-graduação ao longo das décadas, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2021) na área de Serviço Social consta um total de 36 Programas de Pós-graduação em Serviço Social, sendo os 36 com cursos de mestrado e 20 de doutorado.

Conforme apresentado na introdução deste artigo, as diretrizes curriculares não apontam nenhum conteúdo específico para a formação de docentes na graduação em Serviço Social. Trata-se de um curso de bacharelado e não há a indicação de nenhum conteúdo para a preparação de assistentes sociais que pretendam exercer seu trabalho profissional como docentes.

Na mesma direção, percebemos que os mestrados e doutorados em Serviço Social não se apresentam como uma formação específica para a docência, mostrando muito mais um viés

de formação de pesquisadoras/es¹², produção do conhecimento e/ou espaços de reflexão do trabalho profissional¹³.

Em um curto período de existência das Pós-graduações em Serviço Social, realiza-se uma importante e rápida construção da área do conhecimento que em aproximadamente duas décadas consolida-se dentro das Ciências Sociais e Humanas, constituindo-se como espaço de produção do conhecimento no campo da teoria crítica, em especial do pensamento marxista.

É a partir da vertente crítica que o Serviço Social brasileiro

alcança o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que defende a educação laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa (GUERRA, 2011, p.135).

Os mestrados e doutorados da área destacam-se, portanto, desde os anos 1990 como um importante espaço de formação de pesquisadores/as e de produção do conhecimento para a categoria profissional, tendo grandes impactos tanto para a formação de quadros acadêmicos e sua inserção na formação dos/as futuros/as assistentes sociais, quanto para a construção e execução das políticas sociais (LEWGOY; SOUZA, 2018, MOTA, 2013, GUERRA, 2011).

É necessário se fazer debitar o papel assumido pelas pós-graduações brasileiras como espaço privilegiado de emergência e de expansão da produção do conhecimento no interior do Serviço Social. A literatura que trata da produção do conhecimento em nossa área já registra esse protagonismo da pós-graduação como espaço da criação e da expansão da pesquisa, fomentando uma significativa literatura na área expressa em publicações de livros, artigos, coletâneas, etc. que dão visibilidade às investigações produzidas pelas dissertações e teses oriundas dos cursos de mestrados e doutorados no Brasil (LEWGOY; SOUZA, 2018, p. 182).

Destarte, embora não haja um viés específico para formação docente, podemos

¹² Importa retratar que há momentos distintos da pós-graduação do Serviço Social no Brasil. Guerra (2011) apresenta um texto importante que retoma todo o histórico da pós-graduação e possibilita a compreensão de três fases da mesma, que estão vinculadas a cada momento histórico: a) implantação da pós-graduação no país no período da ditadura, com uma intencionalidade de sua ampliação numa perspectiva tecnológica e parametrizada pelo modelo norte-americano, b) final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, período histórico de movimentação e contestação na sociedade brasileira pós-ditadura, marcado pela grande articulação dos movimentos sociais. É um período que a pós-graduação em Serviço Social se consolida, com um contato maior e mais maduro com a tradição marxista, c) final dos anos 1990, com o acordo de Bolonha, que repercutiu impactos na educação superior numa exigência de lógica produtivista à/ao pesquisadora/r. Para saber mais ver: GUERRA, Y. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*. Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011. Ademais, como fruto de todos os processos sócio-históricos supracitados, nota-se atualmente uma ampliação no número de profissionais que se inserem nos mestrados e doutorados acadêmicos com o intuito de refletirem sobre seu exercício profissional e não se formar para docência ou para tornar-se pesquisadora/r.

¹³ Destaca-se que nos Programas de Pós-Graduação de Serviço Social devido um posicionamento ético e político, visando a qualidade do ensino superior, todos os cursos de pós-graduação são acadêmicos, não há mestrado ou doutorado profissional. Não obstante, durante os cursos muitos profissionais e/ou discentes refletem sobre seu campo de atuação e seu trabalho profissional, tendo-os como objeto de pesquisa.

afirmar que os mestrados e doutorados acabam por se configurar em espaço fundamental no processo de formação de professoras/es num sentido mais amplo, no tocante a constituição de processos reflexivos profundos das expressões da questão social, das dimensões profissionais, dos fundamentos da profissão e das políticas sociais; com disciplinas que viabilizam um pensamento crítico das relações sociais no capitalismo¹⁴.

Não obstante os avanços, em meio a esse processo há uma alteração de lógica no tocante à formação de quadros para docência e à formação de pesquisadoras/es. A partir da influência direta do modelo de educação superior preconizado pelo acordo de Bolonha, novas exigências são impostas às/aos discentes e docentes de pós-graduação. Estes necessitam estar em constante e incessante produção acadêmica e intelectual seguindo as metas e métricas dos órgãos de fomento. Destaca-se que esses critérios de produção quantitativa, fruto de uma racionalidade produtivista presente na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), não só repercutem em adoecimento como gradativamente a formação perde seu caráter político, contestatório e autônomo (GUERRA, 2011).

Desde os anos 2000 vemos, portanto, um processo do que se convencionou chamar de aligeiramento do ensino superior, sua precarização e a retomada de um viés tecnocrático com uma formação voltada ao mercado numa lógica instrumental e pragmática; nos termos de Chauí (2003): a universidade operacional. E assim, “muda-se o perfil do docente dos dois níveis: de graduação e de pós-graduação. O ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos: ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento” (GUERRA, 2011, p. 141).

Como nos alerta Chauí (2003), a formação docente passa a ser cada vez mais negligenciada, com uma intencionalidade nítida de fragmentação do saber, numa perspectiva de treinamento para o mercado. Em suas palavras, na universidade operacional,

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferências ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários,

¹⁴ Guerra (2011, p. 146) afirma, baseada em algumas observações empíricas e análises factuais e em dados dos relatórios elaborados pela Comissão Técnica da área na Capes que, ao contrário da tendência mais geral, e na direção da nossa cultura profissional com fraca tradição em pesquisa, o enfoque da nossa pós-graduação está no ensino. Os programas de Pós-Graduação da área mantêm uma importante função de formação de quadros para a docência tanto para o Brasil quanto para outros países do continente latino-americano (Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica, Colômbia, Venezuela) e europeu, especialmente, Portugal. Com menor incidência, também intervêm na formação de docentes e profissionais que atuam no continente africano (Cabo Verde, Angola e Moçambique). Vêm também formando a massa crítica inserida na formulação e implementação de políticas sociais, nos conselhos de direitos, nas organizações não governamentais e, ainda que em menor incidência, nos movimentos sociais.

ou melhor, “flexíveis”. [...] Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, n.p.).

Obviamente, não é esta/e docente compatível com o projeto ético político profissional e o projeto de formação hegemônico no Serviço Social brasileiro. Falamos certamente de uma/um professora/r que é inconformista, busca sempre indagar, criticar e propiciar mudanças e transformações. Conforme retrata Cortella (2004, p.157) sobre o trabalho de educar:

Paixão por uma ideia irrecusável: gente foi feita pra ser feliz! E é esse o nosso trabalho (de educadores e educadoras); não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro.

Destarte, o presente estudo afirma que, diante da importância do papel formativo e crítico da/o professora/r, bem como das tendências cada vez mais presentes de banalização e desqualificação deste papel, sentimos a escassez de espaços de formação para a docência, que viabilizem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, a didática e os desafios e possibilidades do trabalho docente.

A práxis docente necessita de maior atenção no Serviço Social. É necessário nos indagarmos como nos provoca Rios (2001, p. 54): “de que docência se fala quando se fala numa docência de boa qualidade? Que qualidades deve ter a boa docência que queremos?”

O trabalho profissional das/os docentes necessita romper com o tecnicismo, na execução de atividades laborais que transcendam o modelo neoliberal de mercado, com proposições sempre de mudanças no planejamento e na implementação de políticas de ensino, superando os desafios que se apresentam na atual conjuntura. Outrossim, a autonomia universitária na elaboração do projeto político pedagógico deve ser seguida e possibilitar as/aos discentes uma compreensão crítica da concepção de homem/mulher, mundo e sociedade condizente ao projeto ético político profissional, tal qual expresso no nosso projeto de formação.

Nessa direção, ao refletir sobre o trabalho docente, compreende-se a docência como um campo de conhecimentos que abarca:

conteúdos das diversas áreas do ensino; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (RIOS, 2001, p. 04).

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que a formação docente necessita englobar desde elementos que reflitam a universidade brasileira, seu papel e características

(estruturais tais como: ser elitista, machista e racista), passando pela discussão profunda dos fundamentos do Serviço Social e o projeto de formação profissional expresso nas Diretrizes curriculares de 1996, bem como elementos sobre didática e propostas metodológicas e pedagógicas de ensino.

Diante dessas reflexões, buscamos, então, compreender se os Programas de Pós-graduação em Serviço Social têm efetivado espaços para a formação docente através de disciplinas específicas que possibilitem reflexões com esta finalidade.

No levantamento, dentre o total de 56¹⁵ cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social (CAPES, 2021) no Brasil, há apenas 09 disciplinas sobre formação docente (ofertadas em 06 Programas de Pós-graduação), sendo que nenhuma está no *rol* de disciplinas obrigatórias, figurando, portanto, como eletivas ou optativas. Os programas de pós-graduação que apresentam tais disciplinas são das universidades: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Franca (UNESP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Essas disciplinas são intituladas: “Ensino e Prática Docente no Serviço Social”¹⁶, “Didática do Ensino Superior”¹⁷, “Docência no ensino superior”¹⁸, “Ensino e Prática Docente”¹⁹, “Metodologia do ensino superior”²⁰ e “Didática no ensino superior”²¹.

Destaca-se que a partir de uma análise de suas ementas²² observou-se que elas apresentam subsídios formativos para o trabalho docente como as concepções de educação, apresentando o estudo da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, em uma delas. Ademais, abordam também a didática, as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico da universidade, o planejamento e a metodologia do ensino superior, os desafios no trabalho docente na atualidade, o estudo da atividade prática em sala de aula, tendências pedagógicas brasileiras e suas

¹⁵ É importante retratar que consta na plataforma sucupira 56 cursos na área de Serviço Social, não obstante na Universidade Federal de Viçosa – UFV só há no site da universidade cursos de mestrado e doutorado em Economia Doméstica, nesse sentido não foram considerados na pesquisa.

¹⁶ Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

¹⁷ Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Franca (UNESP).

¹⁸ Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

¹⁹ Disciplina ofertada no mestrado da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM).

²⁰ Disciplina ofertada no mestrado da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

²¹ Disciplina ofertada no mestrado da Universidade Federal De São Paulo (UNIFESP).

²² Apenas a ementa da disciplina intitulada: “Metodologia do ensino superior” não consta no site da universidade, destarte não foi possível sua análise.

implicações teórico-metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância da educação permanente docente.

Todos esses temas são de suma importância para a formação docente, a prática de educar apresenta inúmeras complexidades e há a necessidade segundo Rios (2001, p. 66-67) “de uma formação continuada dos educadores, que significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes”. Nessa direção, a formação para docência é primordial para formar educadoras/es capacitadas/os, críticas/os, criativas/os e com responsabilidade ética e política no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que de acordo com o levantamento, dos 35 cursos de mestrados analisados, 06 apresentam uma única disciplina sobre docência, ou seja, 17,1% e de 19 cursos de doutorado, apenas 03 têm disciplinas na temática, ou seja, 15,8%. Vale destacar, que no caso das disciplinas no doutorado, as mesmas foram ofertadas para o nível de mestrado no mesmo programa.

Compreendemos, portanto, que tal condição apresenta-se como deficitária, sendo que a grande maioria dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos não apresenta ao menos uma disciplina sobre o trabalho docente²³. Se sabemos que nossos programas de Pós-graduação têm formado quadros para a docência, não seria fundamental ter disciplinas com esse enfoque?

Entendendo que ainda são poucos os espaços de oferta de formação docente nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social no Brasil, compreendemos que seria importante realizar um levantamento da produção teórico-acadêmica sobre o tema, a fim de compreender como esta questão vem sendo pensada na profissão e quais subsídios têm sido construídos no campo teórico para a formação docente.

Realizamos então, um levantamento dos artigos sobre docência publicados nas revistas Serviço Social e Sociedade, Katálysis, Temporalis e Libertas no período de 2010 a 2020, as revistas apresentaram 01 artigo, 03, 03 e nenhum, respectivamente. Esses dados demonstram a escassez da produção da categoria na temática docência num período de dez anos nas principais revistas de Serviço Social do país.

Os artigos encontrados foram: a) “Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional”(2014), b) “Reflexões sobre a pós-graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes”(2017), c) “Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais”(2017), d) “Ser docente no século

²³ Importante lembrar que trabalhamos com os dados publicizados nos sites dos Programas, podendo haver diferença, caso os Programas não mantenham os mesmos atualizados. O levantamento foi realizado entre os meses de Março a Agosto de 2021.

XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira”(2020), e)“Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento”(2016), f)“Pós-graduação e trabalho docente do assistente social: desafios nas federais”(2018) e g) “Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde”(2016).

A partir da leitura dos resumos dos referidos artigos pudemos constatar que estes realizam discussões que orbitam em torno do trabalho docente, cada qual com especificidades e particularidades nas análises.

O artigo “a” aborda os desafios e as implicações da docência na atualidade, ao focalizar as repercussões decorrentes da contrarreforma do Estado e da crise estrutural do Capital no Brasil.

O artigo “b” retrata a trajetória da pós-graduação em Serviço Social no país apontando os impasses e as dificuldades dos primeiros programas no tocante a escassez de doutoras/es e aborda o atual perfil docente nas universidades e sua expansão a partir dos anos 2000, concomitantemente a ampliação dos cursos de doutorado.

O artigo “c” fundamenta a análise do trabalho contemporâneo no magistério de ensino superior em termos de produtivos/improdutivos pra o Capital e ressalta o debate da importância de ações coletivas de resistência para novos caminhos na universidade pública.

Quatro das produções (artigos “d”, “e”, “f” e “g”), por seu turno, investigam o cotidiano das/os docentes, ao apresentar que as relações de trabalho docente no ensino superior estão sob processo de intensificação, extensão de jornadas e adoecimento dessas/es trabalhadoras/es, expondo a necessidade de transformações. Destaca-se que os quatro artigos realizaram entrevistas com professoras/es do ensino superior em Serviço Social. O artigo “d” voltado à discussão nas universidades públicas, o artigo “f” centralizado nas federais e o artigo “g” focaliza nas condições de trabalho e saúde. Já o artigo “e”, por sua vez, destaca a questão de gênero ao apontar um predomínio de sobrecarga na atividade laboral das mulheres que desemboca em maiores queixas no tocante a saúde com sintomas de sofrimento e adoecimento, seja de ordem psicoemocional e/ou psicossomática.

De todas as discussões retratadas nesses artigos pode-se inferir que há uma preocupação em apresentar as dificuldades e os desafios docentes na atualidade com análises de conjunturas e entrevistando docentes na busca de transformações e possibilidades de resistência no cenário que se apresenta.

Retrata-se que todos os artigos supracitados, de acordo com seus resumos, não apresentam a formação para docência ou estratégias pedagógicas como tema central, discussão notoriamente escassa nas produções nesse período. Nesse sentido, é primordial a ampliação

desse debate com o intuito de promover mudanças e intervenções na realidade para garantir uma formação crítica e de qualidade, e também como sustentáculo teórico para a formação docente.

A pesquisa, portanto, nos demonstrou a escassez nas disciplinas voltadas à formação para docência nos mestrados e doutorados, somado à pouca produção teórica sobre docência nas maiores revistas de Serviço Social do país nos últimos dez anos. Esses dois resultados apontam que essa questão necessita ser observada pela categoria. Nessa direção, destaca-se ser essencial o incentivo da formação para docência nos cursos de pós-graduação e a promoção de maiores debates nessa temática.

Entendendo tal escassez, acreditamos que seja fundamental destacar um espaço que se coloca como uma importante estratégia no processo de formação para docência: os estágios docência nos mestrados e doutorados. Buscamos compreender este espaço como veremos a seguir, focando posteriormente nossa reflexão num programa específico, a partir de nossa experiência.

Estágio docência na pós-graduação em Serviço Social: experiências e vivências

Na década de 1950, sob o governo de Getúlio Vargas, o projeto nacional de desenvolvimento e industrialização preconizou a formação de cientistas qualificados, sobretudo nas áreas de física, matemática, química, biologia, economia e finanças (CAPES, 2002). Não obstante, criaram-se instituições e agências públicas voltadas à formulação e à implementação da nova política de desenvolvimento científico e tecnológico; vide o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, atual BNDES, em 1952, e a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAP) em 1952.

Destacamos a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. À época a agência tinha o *status* de Comissão, sendo responsável em promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior²⁴, a qual tinha como objetivo assegurar a existência dos recursos humanos em quantidade e qualidade para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados e ofertar aperfeiçoamentos aos indivíduos “mais capazes” e sem recursos próprios.

Ao longo de sua trajetória, a CAPES assumiu uma posição estratégica nos programas

²⁴ Segundo Guerra (2011) o nome Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - primeiro nome da CAPES - era intitulada assim, não casualmente à época, mas evidenciando seus objetivos e metas.

de pós-graduação, os quais foram reconhecidos e regulamentados em 1965, por meio do Parecer n. 977/65, e expandidos na década de 1970 (contexto no qual se regulamenta o de Serviço Social) em virtude da reforma universitária da ditadura militar, em 1968. Desde 1982, por meio do Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982, cabe à Capes coordenar a avaliação dos programas de pós-graduação no país, bem como formular, acompanhar e executar a Política Nacional de Pós-Graduação²⁵.

Desde 1999, a CAPES, por meio do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, instituiu a obrigatoriedade do estágio docência aos bolsistas de mestrado e doutorado, na perspectiva de fomentar a formação docente e qualificar o exercício da docência. As diretrizes já previam o estágio docente como parte integrante da formação de mestres e doutores, o qual deveria realizar-se sem prejuízo do tempo de titulação do/a bolsista, com tempo mínimo de um semestre à/ao mestranda/o e dois semestres à/ao doutoranda/o, sob supervisão da/o orientadora/r da/o bolsista.

Destaca-se que cada universidade apresenta normas e regras específicas no tocante ao estágio docência e há distintas compreensões por parte de cada docente também em relação a como devem ser desenvolvidas as atividades teórico-práticas das/os estagiárias/os docentes.

Sabemos, pela prática, que a lógica mercantil, pragmática e instrumental da política educacional coloca estagiárias/os em exercício precário da docência, sobretudo nas universidades privadas, utilizando-as/os como mão de obra sem custo. Assim, uma estratégia que se apresenta como importante para a formação docente, acaba sendo utilizada pelo capital com fins mercadológicos, o que, no entanto, não retira deste espaço seu potencial para a formação docente. Reafirma-se, pois, a necessidade de debatermos o estágio docência, sua regulamentação e exercício.

Destaca-se que não há uma regulamentação própria do Serviço Social referente ao estágio docência dentro do mestrado e/ou do doutorado. Em 2015, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) elaborou o documento, “Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil”, apontando a necessária e estratégica articulação entre a graduação em Serviço Social e a pós-graduação vinculada à área de Serviço Social na CAPES, no sentido de assegurar uma formação de qualidade e comprometida com os valores e princípios do Projeto Ético-Político. O

²⁵ Conforme no tópico anterior, nos últimos anos a avaliação da CAPES tem apresentado uma lógica produtivista que exige das/os docentes e discentes dos Programas de Pós-graduação constante produção (medidas pela quantidade), repercutindo em adoecimento e com o tempo diminuição de pesquisas inovadoras, contestatórias e críticas. Nesse sentido, é importante pensar que tipo de avaliação deve ser defendida e embasada em quais critérios. Uma produção necessita de amadurecimento intelectual e tempo para ter qualidade (GUERRA, 2011).

documento parte do entendimento de que a formação profissional do Serviço Social brasileiro se constitui como espaço privilegiado de pesquisa e de preparação de docentes do ensino superior; aponta como estratégia de fomento para esta articulação a realização de estágio docência entre mestrandas/os e doutorandas/os, no entanto não elenca diretrizes ou recomendações para tal.

A partir da vivência do estágio docência no Curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) ofertado por docentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais desta mesma Universidade, apresentamos neste artigo um relato de experiência avaliando que o mesmo se apresenta com grandes possibilidades de contribuição na formação para docência.

Resgatamos estas experiências que ocorreram em três semestres e envolveram 01 docente e 05 mestrandas, a partir da apresentação do estágio docência em Fórum PAD²⁶ com a publicação de comunicação em Anais e/ou registro em forma de relatório institucional.

Orientando-se pela Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, a qual rege o estágio docência nos dias de hoje, a UNIFESP tem o Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD). Trata-se de um programa institucional que atende à política de formação docente de discentes matriculados em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em síntese:

Artigo 4º - O estágio PAD deve prever a inserção do pós-graduando em cenários da prática docente universitária em sala de aula, laboratório e/ou campos de trabalho prático. § 1º - Todas as atividades exercidas pelo pós-graduando devem ser obrigatoriamente supervisionadas pelo docente responsável pela atividade. § 2º - Entende-se por supervisão o acompanhamento e a orientação das atividades a serem exercidas pelo pós-graduando, auxiliando-o no preparo das atividades realizadas durante o estágio (UNIFESP, 2021c, n. p.).

Ressalta-se que qualquer docente da UNIFESP pode submeter proposta ao PAD, independentemente de estar ou não credenciada/o em algum programa de pós-graduação. Pós-graduandas/os de outras instituições também podem realizar o PAD na UNIFESP, desde que apresentem justificativa à comissão²⁷.

²⁶ O Fórum PAD realizado na UNIFESP iniciou-se em 2018 e ocorreu durante o IV Congresso Acadêmico. O fórum viabiliza um debate entre os discentes das pós-graduações, os docentes responsáveis pelas propostas PAD e a comunidade acadêmica. As/os estagiárias/os PAD apresentam as atividades realizadas durante o semestre e avaliam todo esse processo, com abertura para diálogo posteriormente. Destaca-se que atualmente, há a realização do Fórum PAD em cada campi semestralmente, com a promoção de diálogo e avaliação desse processo, mesmo quando não há congresso acadêmico (UNIFESP, 2021a).

²⁷ O PAD é gerido pela Comissão do PAD, constituída por: 1 coordenador, indicado pela pró-reitora de graduação; 1 vice coordenador, indicado pela pró-reitora de pós-graduação; 1 representante docente de cada unidade acadêmica, indicado pela respectiva diretoria academia e; 1 Coordenador de Desenvolvimento Docente da PROGRAD. Cabe à comissão: Analisar e aprovar as propostas submetidas ao PAD; Avaliar as atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos; propor medidas visando assegurar a qualidade, adequação e o aperfeiçoamento do PAD; formular e aprovar o regulamento do PAD; Propor e divulgar o calendário semestral do

O Programa de Pós-graduação, ao qual as experiências em questão estão vinculadas, teve início em 2016 numa conjuntura de retrocessos da política educacional brasileira, marcada pela ofensiva do pensamento conservador, com a desqualificação do conhecimento crítico e o predomínio de interesses privatistas (SILVA; NOZABIELLI; RODRIGUES, 2020). O que se coloca é o fato de que o PPGSSPS apresenta resistência ante as contrarreformas do Estado e os ataques à educação pública e é neste sentido que a experiência do estágio docência insere-se nos esforços do programa em fomentar uma formação pública e de qualidade, orientada pelos fundamentos da formação profissional em Serviço Social.

Anterior a existência do PPGSSPS, o curso de Serviço Social recebeu uma mestranda e um mestrando vinculada/o ao Programa de Análise Ambiental Integrada²⁸ e uma doutoranda vinculada ao Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde²⁹; a realização dos estágios se deu junto ao Curso de Serviço Social e o Eixo interdisciplinar Trabalho em Saúde.

A oferta de estágio docência às/aos mestrandos do PPGSSPS via PAD realizada junto ao Curso de Serviço Social em disciplinas do eixo específico, tem início três anos após sua criação, portanto, em 2019. A experiência aqui analisada³⁰ inaugura esse processo no Programa, junto a oferta de outras duas³¹ no mesmo ano/semestre³² e se estende até os dias atuais. Para efeitos deste relato de experiência, foram tomados os estágios docência ofertados no 1º e 2º semestres de 2019 e 1º semestre de 2020 pela Profª Drª Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

Pela escolha da docente, dois dos três projetos³³ foram realizados em conjunto com a oferta de monitoria na graduação³⁴. Assim, possibilitou-se ainda, uma maior integração entre graduação e pós-graduação, bem como a conjunção de aprendizagens fruto deste intercâmbio, no estabelecimento de um importante vínculo docente/estagiárias PAD/monitoras.

PAD; organizar o Fórum PAD (UNIFESP, 2021a, n.p).

²⁸ Sob supervisão da Profª Drª Silvia Maria Tagé Thomaz do curso de Serviço Social na Unidade Curricular (UC): “Trabalho em Saúde”, no ano de 2014.

²⁹ Proposta apresentada pela Profª Drª Claudia Maria França Mazzei Nogueira e supervisionada na Unidade Curricular (UC): “Trabalho em Saúde” pela Profª Drª Sylvia Dantas, ambas do curso de Serviço Social.

³⁰ Coordenada pela Profª Drª Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

³¹ Apresentada e sob supervisão da Profª Drª Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz na Unidade Curricular (UC): “Política Social e Serviço Social” e da Profª Drª Sonia Regina Nozabielli na Unidade Curricular (UC): “Planejamento em Política Social”, no 1º semestre de 2019.

³² Todas as ofertas de PAD discutidas neste estudo estão coadunadas com o regulamento da Universidade XX e foram aprovadas pela Comissão PAD.

³³ Uma das propostas só não envolveu monitoria, pois a disciplina em questão era ofertada pela primeira vez na graduação, não havendo a possibilidade de monitoria, haja vista que um dos requisitos para inserção na monitoria é a/o discente já ter cursado previamente a Unidade Curricular (UC).

³⁴ O Programa de Monitoria visa contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, promover cooperação entre professores e alunos e estimular a iniciação à docência, sendo que os monitores se inserem na modalidade bolsista ou voluntário. São monitoras/es estudantes da graduação regularmente matriculadas/os, que já tenham cursado a disciplina onde ocorrerá a monitoria (UNIFESP, 2021b).

As propostas do PAD em análise tiveram como atribuições das estagiárias: a discussão e participação na elaboração do plano de ensino e cronograma de aulas, o acompanhamento das aulas junto à docente, a participação em reuniões semanais para preparação, planejamento, orientação de estratégias político-pedagógicas e discussão das aulas, a realização da leitura e indicação de bibliografias para compor o plano de ensino/aula, o acompanhamento das monitoras sob orientação da docente, a realização de plantão de dúvidas extra sala de aula para orientar estudos das/os estudantes, a organização de visitas monitoradas, a discussão dos processos avaliativos junto à docente, a elaboração de uma aula e realização da mesma sob orientação da docente e a avaliação da unidade curricular e de estágio junto às/aos estudantes e à docente.

A experiência do 1º semestre de 2019 refere-se à Unidade Curricular (UC): “Ética Profissional”, a qual tem como ementa:

Fundamentos ontológicos da ética profissional. A ética profissional na trajetória do Serviço Social: do conservadorismo à ruptura. O Código de Ética Profissional de 1993: sua direção ética e política (UNIFESP, 2019a, não publicado).

As estagiárias docentes que participaram dessa proposta relataram:

Estagiária A: O estágio docência foi uma experiência de bastante construção pessoal e essencial no processo de formação acadêmico-profissional, essa aproximação com o trabalho docente possibilitou apreensão maior do conteúdo, da didática e dos desafios da profissão de educar. Ademais, o ato de continuar aprendendo viabilizou reflexões na construção da minha própria visão e compreensão de mundo. O estágio docência pra mim, foi uma reafirmação do ensejo de lecionar, que surgiu desde a monitoria. Destaca-se que a importância de buscar a reflexão da/o discente para além de capturar sua atenção, sempre foi um dos grandes ensinamentos desse processo, que reforçou a busca pelo conhecimento como uma escolha de vida (CANÊO, 2019, não publicado).

Estagiária B: A experiência no Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD) foi muito importante para que eu pudesse enxergar de modo ampliado todos os passos que envolvem a docência. Da ação de “dar uma aula”, com toda a complexidade que essa envolve, até o pensar em uma disciplina inteira. Nas partes mais operacionais e suas intencionalidades teóricas relacionadas a finalidade não somente de trazer um conteúdo teórico (parte importante de uma formação profissional), mas da responsabilidade da formação de novos profissionais. Pude aprender como se dá a organização inerente a uma Universidade Federal no que tange as pactuações internas dos cursos compreendendo os estudantes, que juntos aos docentes e demais técnicos, são os que compõe, dão vida e trazem sentido ao conhecimento naquele lugar transmitido. Senti-me privilegiada de ter feito o PAD, pois ampliou o meu olhar sobre o real significado da docência, pois este está para além do processo “conteudista”, mas envolve todo um esforço que é permanecer estudando e ensinando no Brasil. Percebi o quanto se faz necessário mais espaços como o

PAD, a garantia da permanência estudantil e mais trabalhadores – entre docentes e técnicos – para compor uma Universidade de qualidade. Acredito que existe, a partir de um investimento público real, a possibilidade de tornar mais leve a universidade Pública no Brasil, pois existe um peso que está localizado na ação de “passar e receber o conhecimento” colocado sobre os ombros dos professores e alunos (algo que é difundido socialmente) e entender como de fato essas ações se dão e o que tudo isso envolve a partir do PAD foi muito importante, tanto como aluna, quanto como docente em formação (ALEXANDRE, 2019, não publicado).

A experiência do 2º semestre de 2019 refere-se ao seminário temático, “Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações e opressões”, tendo como ementa:

Temáticas emergentes e transversais no exercício profissional, que refletem as expressões da questão social contemporânea na sua relação com a realidade local, regional, nacional e internacional: o direito a parir sem violações e a amamentação como formas de resistência numa sociedade classista, patriarcal e racista (UNIFESP, 2019b, não publicado).

No relatório sobre a experiência do PAD as mestrandas relatam:

O estágio PAD nos fez vivenciar a rotina docente, apreender não apenas a questão do conteúdo, mas principalmente, os instrumentos político-pedagógicos necessários para o desenvolvimento da prática docente, competência também atribuída a/ao assistente social. A realização do estágio PAD proporcionou maior aproximação à temática proposta da disciplina, além dos momentos de reflexão crítica acerca do trabalho profissional e da prática pedagógica, considerando as atribuições da/o assistente social e o código de ética profissional em um processo comprometido com a formação docente (MATSUNAGA; RAMOS; PAIVA, 2020, não publicado).

Já a experiência do 1º semestre de 2020 refere-se à Unidade Curricular (UC), “Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I”, a qual ocorreu de forma remota em virtude da pandemia da Covid-19, tendo como ementa:

O Serviço Social como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho. Questão Social como fundamento e objeto de intervenção do Serviço Social. Os espaços sócio-ocupacionais de trabalho do Assistente Social. A profissão e seus marcos ético-legais (UNIFESP, 2020, não publicado).

Em relatório, a estagiária docente retrata:

Ao me candidatar à proposta PAD para a disciplina de FHTM I notei que haveria possibilidades de rever esta UC, reler os autores, refletir novamente sobre a profissão, além de criar vínculos com os estudantes, o que seria muito importante, mesmo que remotamente, no período da pandemia do novo Coronavírus. Também a relevância do contato com a experiência da docência em uma universidade pública. Embora estivéssemos no período pandêmico, a construção em conjunto com a docente e com as monitoras da graduação foi muito rica, pude ter contato com a elaboração dos objetivos, escolha dos materiais, leitura e releitura dos textos, além de notar diferenças relevantes da disciplina cursada por mim em 2013, no meu ingresso no curso de Serviço Social com o apresentado em 2020: a inserção da discussão de raça/etnia, bem como a discussão do patriarcado como estruturas que sustentam o capitalismo

e são sustentados por ele. Foi muito importante observar como os estudantes entravam no curso, o que entendiam sobre o Serviço Social e como terminaram a disciplina com o primeiro contato com a profissão (PAIVA, 2020, não publicado).

Analisando as atribuições realizadas e os relatos apresentados, podemos afirmar que o estágio docência possibilitou a aproximação das estagiárias à realidade do trabalho docente, propiciando o contato com as questões institucionais e seus dilemas, a escolha de caminhos pedagógicos, o desenvolvimento de técnicas didáticas, a reflexão sobre o espaço da sala de aula, os desafios na relação docente-discentes e discentes-discentes, o planejamento e replanejamento de atividades diante das intencionalidades e da realidade objetiva e concreta; os “bastidores da docência”. Importante destacar, que esses processos foram sempre mediados por momentos semanais de reuniões entre estagiárias, monitoras e docente para reflexão de cada elemento presente nesses “bastidores”.

Destarte, o estágio demonstrou sua potencialidade na construção de possibilidades da vivência e reflexão sobre vários aspectos que envolvem o cotidiano do magistério no ensino superior, propositando-se o debate e a revisão de práticas pedagógicas, na perspectiva de propiciar melhorias quanto ao processo ensino-aprendizagem das/os discente. Nesses termos, o estágio docência trouxe um enriquecimento mútuo a estes dois níveis de formação, configurando-se enquanto espaço de interlocução entre graduação e pós-graduação, tão necessário ao fortalecimento do projeto ético-político.

Fica evidente que para além do conteúdo, há um importante impacto no que se refere a construção de um *ethos* docente; uma identidade; um modo de ser, que só se constrói num processo de vivência em ação-reflexão sobre a experiência. Assim, o estágio docência desencadeou processos de reflexão sobre a *práxis* docente e a construção da identidade docente, que se refere a um processo dialético individual e coletivo que impacta as representações subjetivas e objetivas do *ser* professor. A respeito disso, coadunamos com Pimenta (1999, p.76):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assumimos a perspectiva do estágio como “uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*” (PIMENTA, 1994, p.121 *apud* SELMA; PIMENTA, 2006), sendo que todos os

relatos alimentam o debate de que teoria e prática são inseparáveis, ou seja, o conhecimento sobre a *práxis* docente não é apenas uma experiência do sujeito particular, mas sofre rebatimentos das condições objetivas e das construções coletivas; o modo de ensinar é orientado por uma perspectiva teórica que se circunscreve em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais, sendo retroalimentada nos processos de reflexão.

Concordamos com Pimenta e Lima (2006) de que esta visão abrangente e contextualizada do estágio extrapola a instrumentalização técnica da função docente, possibilitando a formação crítico-reflexiva, na qual se vislumbra o caráter coletivo e social da/o educadora/r, bem como as bases ao exercício crítico às condições materiais nas quais o ensino ocorre, podendo nele intervir.

Neste sentido, compreendemos que o estágio docência pode ser um espaço importante para a ressignificação dos modelos didáticos de ensino e contribuição na construção de um ensino de qualidade, bem como da manutenção da hegemonia dos pilares de nosso projeto de formação profissional.

Considerações finais

As/Os professoras/es ao exercerem a docência orientam e participam do processo formativo de novas/os assistentes sociais, suas funções laborais servem de sustentáculo da base teórico-prática desses profissionais. Nesse sentido, é de suma importância docentes que atuem afinadas/os ao projeto ético político e com conhecimento sobre a docência. Conforme retrata Almeida (2009, p.03) as/os docentes:

Ocupam um lugar de destaque tanto no âmbito da produção de conhecimentos e da proposição dos perfis e projetos profissionais que orientam a formação de novos assistentes sociais como na reprodução de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento. Constituem, desse modo, funções importantes na dinâmica de produção do Serviço Social como uma instituição que se modifica, se renova e se posiciona no cenário acadêmico e político, como também na objetivação das próprias condições e processos institucionais necessários à continuidade da profissão.

Nesse sentido, o processo formativo necessita promover a reflexão crítica na compreensão de homem/mulher, mundo e sociedade e das relações de produção e reprodução da vida social, além de proporcionar subsídios para uma atuação ética e política vinculada a uma perspectiva emancipatória.

Como pudemos observar no levantamento apresentado, há uma escassez de publicações sobre a docência em Serviço Social, e, mais especificamente sobre a formação e o exercício da docência. No âmbito das pós-graduações, vimos também a exiguidade da oferta de

disciplinas específicas para a formação docente, muito embora, como discutido, saibamos que os programas de pós-graduação têm tido um importantíssimo papel na formação das/os docentes em Serviço Social. Pouco também se discute o estágio docência, não havendo indicações e/ou parâmetros coletivos próprios do Serviço Social a nortear os estágios.

Entendemos que a escassez de produção intelectual e de oferta de disciplinas de formação docente é resultado, sobretudo, de uma formação aligeirada no tocante à docência, somado à um cenário de desmonte de políticas públicas, cortes nos recursos advindos do governo para educação pública, precarização do ensino e do trabalho docente, ampliação dos cursos de ensino à distância e, na atual realidade pandêmica a presença do ensino remoto emergencial, que resultou na ampliação de novos e antigos desafios na formação profissional crítica.

É fundamental, no entanto, que, apesar de todas essas questões, o Serviço Social assuma no debate da formação profissional e de seu projeto ético político, a importância da formação docente e sua estratégica centralidade na manutenção da hegemonia desse processo de formação.

Deve-se ressaltar que há iniciativas de capacitação docente da categoria como a da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) intitulada: “ABEPSS itinerante”. Tal estratégia tem se colocado, nos últimos quase dez anos, como fundamental na formação dos conteúdos e alinhamento dos docentes com as diretrizes curriculares e sua atualidade (ABEPSS, 2020). No entanto, entendemos que ela também não dá conta dos elementos que buscamos aqui apresentar, no que tange a formação docente na relação com as questões pedagógico-didáticas e da formação de um *ethos* docente.

Destarte, entendemos que é essencial sanarmos a lacuna da formação docente no Serviço Social, pois somente o domínio do conteúdo é insuficiente para um ensino de qualidade; ou seja, há de se apropriar também de metodologias pedagógicas e da preparação para o trabalho docente, de maneira a propiciar o êxito do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de não reduzirmos a *práxis* docente à reprodução de modelos vivenciados nas nossas experiências enquanto estudantes.

Ante a persistência da instrumentalização da pós-graduação para atender às necessidades do capital e os interesses da política industrial, entendemos que a legitimação histórica da pesquisa na universidade e a valorização quantitativa da produção acadêmica tende à subalternização da graduação na relação com as pós-graduações e, neste sentido, impõem-se os desafios à consolidação da direção social crítica da formação profissional, garantindo a importante articulação entre os dois níveis de formação e, o estágio docência pode ser um

grande aliado nesta perspectiva.

Como tentamos demonstrar, o estágio docência pode ser um espaço importante nessa formação, embora, sozinho não dê conta do processo como um todo. Alinhadas à concepção de que o “estágio não se faz por si só” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21), entendemos que a reflexão sobre as práticas pedagógicas envolve também a produção de conhecimento e a oferta de disciplinas, como Didática do Ensino Superior e/ou Metodologia do Ensino Superior, duas proposições pouco exploradas nos cursos de Serviço Social, como pudemos ver.

É *mister* superarmos a dicotomia entre prática e teoria, enfrentando o desafio de pensar e realizar uma formação docente que leve em consideração as necessidades teórico-práticas da formação de assistentes sociais para a docência. Dessa forma, assim como as diretrizes curriculares trouxeram respostas a este desafio na graduação, acreditamos que se faz mais do que necessário que nossas entidades da categoria junto aos Programas de Pós-graduação e cursos de graduação, realizem com profundidade o debate sobre a formação para docência criando proposições coletivas que orientem a construção de estratégias pedagógicas para a formação docente.

Compreendemos que a proposição do debate da formação profissional em sentido amplo, capaz de abarcar também a formação docente de qualidade, insere-se na disputa de projetos societários quanto à direção social e política das universidades, fortalecendo-se nas lutas mais amplas pelo direito à educação pública e de qualidade. Entendemos que a defesa e a consolidação do projeto de formação profissional crítico requerem a articulação política dos programas de pós-graduação na área de Serviço Social, fomentando o debate sobre o estágio docente e sua regulamentação nos programas de pós-graduação no país.

Como nos apresentou Cortella (2004), há que se ter paixão por essa “arte” que é a docência. Que nunca a percamos e que possamos despertar em futuras/os profissionais a mesma paixão que nos move: participar ativamente da formação de sujeitas/os prontas/os a transformar o mundo!

Referências

- ALEXANDRE, H. G. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Ética profissional. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2019. Não publicado.
- ALMEIDA, N. L. T de. Magistério, direção e supervisão acadêmica. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 638-650. 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social de 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>.

Acesso em: 29 de julho de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil. 03 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/contribuicao-da-abepss-para-o-fortalecimento-dos-programas--de-pos-revisto-201703241351072223440.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Apresentação 2020. Disponível em: <<http://itinerante.abepss.org.br/>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n.21, p.119-145, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/1380>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

BRASIL. *Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 jul. 1951. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Decreto n. 86.816, de 5 de janeiro de 1982*. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dá outras providências. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D86816.htm>. Acesso em: 09 de agosto 2021.

BRASIL. *Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. p.7.613. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Ofício Circular n. 028, de novembro de 1999*. Institui a obrigatoriedade de realização de Estágio Docente na graduação para bolsistas de pós-graduação. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília, DF, 28 nov. 1999. Seção 3, pt. 1.

BRASIL. *Parecer n. 977, de dezembro de 1965*. Define os cursos de pós-graduação. 3 dez. 1965. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CES 6, de 23 de setembro de 1982*. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social, com base no Parecer n. 412/82, homologado pela Ministra da Educação. Brasília, 1982.

CANÊO, G. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Ética profissional. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2019. Não publicado.

CARDOSO, P. F. G. *Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil*. Campinas, SP: Papel Social, 2013.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 127, p. 430-455, 2016.

CARVALHO, D. B. B.; SILVA, M. O. S. *Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 5 out. 2003, Poços de Caldas (MG). Conferência de abertura. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~apesjf/unipub.html>>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). *Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>>

- Acesso em: 09 de agosto de 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Sucupira. Cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml;jsessionid=A4nTVF-mO7roJGm4dqYC1O9a.sucupira-218?areaAvaliacao=32>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria nº 076, de 14 de abril de 2010*. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>>. Acesso em: 31 de julho de 2021.
- CORTELLA, M. S. *Escola e conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DUARTE, J. L. N do. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. *Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/6GLMjngcgdqQNFXCqSrSgr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- DUARTE, J. L. N do. Pós-graduação e trabalho docente do assistente social: desafios nas federais. *Temporalis*, Brasília, Vol. 18, n. 35, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19471>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021
- EMILIANO, L. L. E.; QUEIROZ, M. F. F. Ser docente no século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira. *Katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 03, p. 687-699, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/MF9d3zhLxGRVqD4zYh3pksp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- GUERRA, Y. A. D. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*. Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011.
- IAMAMOTO, M.V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. 11. ed. São Paulo: Cortez/Celats, 1996.
- LEWGOY, A. M. B.; SOUZA, M. A. S. L. de Fundamentos, formação e trabalho profissional: tendências e perspectivas da produção do conhecimento do serviço social. In: GUERRA, Y. et al. (org). *Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica*. Campinas: Papel Social, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Curitiba: Cortez, 1991.
- LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n.21, p.119-145, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/78014>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Poiesis Pedagógica, Catalão, Goiás, 2006.
- MATSUNAGA, L Y. T.; RAMOS, A. L. O.; PAIVA, A. C. Relatório Final do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2020. Não publicado.
- MOTA, A. E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. *Revista Katálysis*, v. 16, n. 2013.
- NOGUEIRA, V. M. R. Reflexões sobre a pós-graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes. *Revista katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-1982-02592017v20n2p155>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

- PAIVA, A. C. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2020. Não publicado.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional, Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 662-676, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/kXPdtG7FzxtbnH9p5HM7Mn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 2001.
- SILVA, M. L. O de; NOZABIELLI, S. R; RODRIGUES, T. F de. Inserção social como função política da universidade: resistências e perspectivas. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 139, p. 427-439, 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). I Fórum PAD. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad/611-2018-i-forum-pad>>. Acesso em: 31 de julho de 2021a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Monitoria. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/monitoria>>. Acesso em: 31 de julho de 2021b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Ética profissional 2019a. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações e opressões 2019b. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. 2020. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) 2021. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Aperfeiçoamento Didático da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad>>. Acesso em: 31 de julho de 2021c.

O estágio supervisionado na formação em Serviço Social: uma experiência desafiadora no período pandêmico

The supervised internship in Social Work training: a pandemic period challenging experience

Débora Holanda Leite Menezes^{*}
Marcos Paulo de Oliveira Botelho^{**}
Fernanda Rodrigues Arrais^{***}
Caroline Souza de Oliveira Moura^{****}
Eduarda Garcez Almeida^{*****}

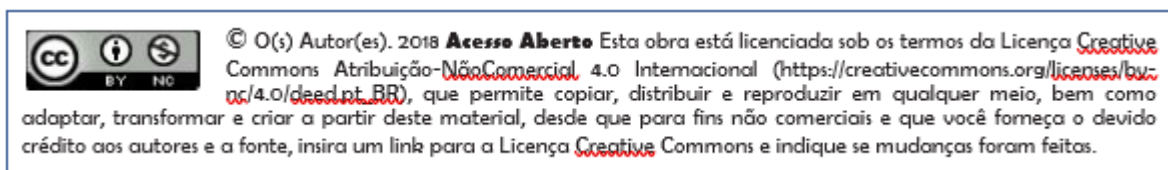
Resumo: O artigo versa sobre a importância do estágio supervisionado em Serviço Social, analisando os principais desafios enfrentados na construção de uma política de estágio durante a pandemia de Covid-19. Trata-se de um relato de experiência em que, após um levantamento bibliográfico sobre o tema, refletimos sobre o processo de inserção no estágio e sua política desenvolvidos em uma universidade pública durante este período pandêmico. Por fim, indicamos pistas para a reflexão e a elaboração de respostas às demandas apresentadas neste cenário de crise sanitária, baseados nesta experiência particular.

Palavras-chave: estágio supervisionado, Serviço Social, universidade.

Abstract: The article discusses the importance of supervised internship in Social Work, analyzing the main challenges faced in the development of an internship policy during the Covid-19 pandemic. This is an experience report in which, after data research on the subject, we reflect on the process of insertion in the internship and its policy developed in a public university during this pandemic period. Finally, we indicate clues for reflection and for responses elaboration requested by the demands presented in this scenario of health crisis, based on this particular experience.

Keywords: supervised internship, Social Work, university.

Recebido em: 11/08/2021
Aprovado em: 26/10/2021



* Doutora em Política Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense (2019), Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011), Especialista em Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social pela Escola Nacional de Saúde Pública - Fiocruz (2014), graduação em SERVIÇO SOCIAL pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Professora Adjunta da Escola de Serviço Social - UFRJ, lotada no Departamento de Fundamentos do Serviço Social.

** Professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado (2008) e doutorado (2018) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de conhecimento do Serviço Social, com ênfase na pesquisa da teoria social de Marx e da vida cotidiana no capitalismo.

*** Mestre em Serviço Social pela PUC/RJ, assistente formada pela UFJF. Atualmente Assistente Social da Coordenação de Estágio da Escola de Serviço Social da UFRJ.

**** Discente do Curso de Serviço Social da UFRJ, estagiária da Coordenação de Estágio/ESS.

***** Membro do Projeto e Pesquisa e Extensão Universidade e Saúde – ESS/ UFRJ.

Introdução

O contexto inédito instaurado com a pandemia de COVID 19 ampliou os desafios existentes em relação ao estágio supervisionado em Serviço Social. Diante de um momento permeado de incertezas, como refletir, analisar e traçar caminhos possíveis para a prática curricular de estágio? Velhos desafios se tornaram ainda mais agudos e novas questões se impuseram. Com o objetivo de compartilhar parte dos desafios enfrentados, assim como de suscitar a reflexão acerca deste processo real de elaboração de um caminho para a formação profissional em tempos de pandemia, apresentamos neste trabalho o relato de uma experiência de construção de uma política de estágio e da inserção no estágio em uma unidade de formação em Serviço Social nos anos de 2020 e 2021. Priorizamos elencar as questões políticas e pedagógicas relevantes para a nossa profissão nesta conjuntura, que se apresentam a partir de uma experiência concreta de formação. Portanto, os aspectos qualitativos foram destacados em detrimento de uma descrição mais detalhada das ações e de dados empíricos.

Ainda na fase inicial da pandemia, em abril de 2020, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) publicizou uma relevante nota sobre o estágio supervisionado no período de isolamento social. Ao explicitar o posicionamento da entidade em relação ao estágio obrigatório e não-obrigatório, tornou-se um documento imprescindível para elucidar problematizações e reflexões em um momento tão crítico e desafiador. A ABEPSS se posicionou, diante da gravidade da pandemia instaurada, pela preservação da vida e da saúde de discentes, orientando que o estágio não pode ser considerado uma atividade essencial. Reafirmou a necessidade do cumprimento das normas previstas na Resolução CFESS nº 533/08, indicando que, no contexto de isolamento social, as dificuldades relativas à supervisão direta das atividades de estágio em Serviço Social inviabilizariam a sua realização com qualidade. Outro ponto importante foi a recomendação de que, apesar da suspensão das atividades de estágio supervisionado, os termos de convênio e as bolsas de estágio deveriam ser mantidos (ABEPSS, 2020).

Este documento da ABEPSS foi o único publicado com orientações nacionais em relação ao Estágio em Serviço Social pelas entidades organizativas da categoria durante todo o ano de 2020. Somente em março de 2021, um ano depois, foi publicado outro importante documento: o CFESS divulga “SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM TEMPO DE PANDEMIA. Reflexões e orientações político-normativas”. Estão contidas neste material importantes orientações para a construção da política de estágio e da inserção no estágio durante o período da pandemia, em especial, as relativas à supervisão direta.

Mas este interregno, todo este tempo sem orientações coletivas gerais, impôs às

unidades de ensino – atendendo a demandas diversas, entre as quais a demanda pela continuidade da formação de estudantes no período da pandemia – reflexões, debates e deliberações próprias, em cada instituição, sobre propostas e políticas para a inserção no estágio. Neste cenário pandêmico, novos olhares foram lançados para o espaço da política de educação, em especial para a universidade. Um dos pontos mais polêmicos enfrentados foi a efetivação, em caráter excepcional, de uma modalidade remota de ensino. No interior deste debate, a temática do estágio remoto, em caráter excepcional, se mostrou ainda mais desafiadora.

Com o intento de avançar numa análise crítica sobre o estágio em Serviço Social e do contexto de sua realização na pandemia, abordamos neste artigo, primeiramente, aspectos conceituais e normativos acerca do estágio em Serviço Social, em um segundo momento, nos debruçamos sobre as documentações e produções elaboradas pela categoria para refletir sobre o estágio e, por fim, elencamos os desafios postos à realização do estágio no período da pandemia, partindo de uma experiência do estágio remoto em uma universidade pública.

O estágio supervisionado em Serviço Social

O Estágio Supervisionado em Serviço Social tem como referência as seguintes regulamentações: a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão), o Código de Ética do Profissional, conforme a Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) nº 273/93 de 13 de março de 1993, as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, a Resolução CFESS nº 533 de setembro de 2008 e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS de 2010. O estágio supervisionado em Serviço Social, componente curricular obrigatório para a integralização da graduação em Serviço Social – conforme as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 –, se constitui como dimensão fundamental no projeto de formação profissional.

Estágio Supervisionado: É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABEPSS, 1996, p. 19).

O estágio está regulamentado também pela Lei Federal 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio em território nacional. Cabe explicitar que;

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O estágio – seja na modalidade obrigatória ou não-obrigatória¹ – interage com as dinâmicas do mercado de trabalho e suas transformações. A inserção no campo de estágio é um dos momentos na formação em que se revelam as bases fecundas da unidade entre teoria e prática e que possibilita ao estudante uma formação crítica, reflexiva e propositiva. No estágio supervisionado se estabelece a relação prioritária de três atores: supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário. Juntos, fomentam a produção do plano de estágio, o reconhecimento do espaço institucional e elaboração de um instrumental teórico-metodológico fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da prática profissional e para o desvelamento da realidade profissional em sua totalidade.

Com base na lei 11.788/2008, no que se refere às condições para a realização do estágio, anotemos parâmetros importantes para diferenciar o estagiário da condição de trabalhador:

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório. § 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício. § 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social. Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares. § 1º O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação. § 2º Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano. Art. 14. Aplica-se ao

¹¹ “Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. § 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso” (Lei Federal 11.788/2008).

estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

Posto isso, pode-se afirmar que o estágio se ancora nos princípios presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), que implica: **capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa**. Segundo a Política de Estágio da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018, p. 8), o estágio se constitui com:

[...] a inserção do (a) discente (a) no mundo do trabalho, tendo em vista potencializar seu processo de formação profissional, articulando processual e progressivamente conteúdos teórico-práticos, ético-políticos e técnico-operativos na perspectiva da síntese do real e produção de conhecimentos.

Apresentamos, sucintamente, as bases normativas para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social. Vejamos, adiante, como o cenário pandêmico reatualizou, tendo em vista as novas expressões da “questão social” e os impactos na formação profissional, velhas e novas demandas para o estágio em Serviço Social.

O estágio supervisionado em tempos de pandemia

Antes do período pandêmico, as Universidades já vivenciavam grandes desafios para inserção dos estudantes nos campos de estágio, sobretudo alunos (as) trabalhadores (as) dos cursos noturnos. Soma-se a isso a crescente necessidade, diante do perfil socioeconômico do alunado em Serviço Social, de ampliação de vagas em campos de estágio remunerados. No entanto, o estágio não pode ser pensado sob a ótica restrita da empregabilidade, posto que é sob este prisma em que se dá a utilização do estagiário como força de trabalho precarizada, em detrimento da formação com qualidade.

As dificuldades vivenciadas no processo de inserção no estágio são potencializadas pelo contexto de mercantilização do ensino superior e de precarização das relações e condições de trabalho, sejam elas do discente, do docente ou do assistente social, que enfrentam, cotidianamente, estes rebatimentos nos espaços sócio-ocupacionais.

Assim, podemos afirmar que há uma complexidade que não pode ser ignorada nas análises e ações que envolvem a supervisão de estágio, pois a mesma se apresenta diante do que podemos denominar como convergência perversa, ao reunir em seu processamento a precarização das condições de trabalho (do trabalhador em geral e do específico da área), a mercantilização da educação superior e o aprofundamento da questão social – aprofundamento associado ao conjunto de características fundamentais da atual curva histórica de crise do capital, que acentua a superexploração do trabalho (SANTOS e ELPÍDIO, 2020, p. 111 e 112).

Um fato novo põe lenha na fogueira destas engrenagens precarizantes, ou seja, destes processos que já se acentuavam nas últimas décadas: a articulação da crise econômica, sanitária

e social vivenciada a partir de 2020. No que diz respeito ao tema central deste artigo, elencaremos alguns dos impactos deste novo cenário no estágio em Serviço Social.

Como já citamos, em abril de 2020, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) publica nota sobre o estágio supervisionado no período de isolamento social. Já salientamos a importância deste documento. Porém, após ampla divulgação e implementação destas diretrizes, várias questões surgiram, tais como: 1) como as instituições, os campos de estágio, manteriam as bolsas e justificariam o repasse de recurso aos estagiários uma vez que as atividades estavam suspensas? 2) como responder às pressões dos alunos e campos de estágio para realização de atividades remotas e presenciais, com objetivo de justificar o pagamento da bolsa? 3) alguns estagiários vivenciaram a iminência do corte das bolsas. 4) como o período de isolamento social foi se prolongando, alguns alunos já estavam próximos a completar dois anos no mesmo campo² e perderiam o vínculo de estágio em meio à pandemia. Com isso, iniciou-se um processo de tensionamento para o retorno de atividades de estágio com a supervisão de campo e acadêmica. 5) E, por fim, estudantes nos períodos finais da graduação manifestaram o interesse de concluir a graduação com a justificativa da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, o período pandêmico alterou a rotina de trabalho dos assistentes sociais inseridos nas diversas áreas ocupacionais, bem como os serviços precisaram se reorganizar para o atendimento das demandas, preservando a segurança dos profissionais e usuários. Em determinados espaços laborais, o regime de trabalho foi alterado para o híbrido/semi-presencial. Em outros, uma parcela de trabalhadores foi inserida no regime de trabalho remoto/teletrabalho e home office. Já em áreas determinadas, muitos profissionais atuaram na “linha de frente” do atendimento às demandas oriundas da COVID 19, principalmente os assistentes sociais inseridos na política de saúde e assistência social. Estes continuaram no regime presencial de trabalho. Este contexto trouxe impactos para as relações e condições de trabalho nos diferentes espaços ocupacionais. Nessa direção, há uma reorganização de escalas diferenciadas, plantões e rodízios de profissionais. Além disso, destaca-se ainda que um quantitativo expressivo de profissionais fez uso de licenças e precisou se afastar de seus locais de trabalho por questões de saúde. É evidente que todas estas alterações

² A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, **estabelece no Capítulo IV**, Art. 11 que a duração do estágio, na mesma instituição, não poderá exceder dois anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

impactaram nas possibilidades de abertura/manutenção de atividades de estágio e, sobretudo, em obstáculos para que, no interior da dinâmica de trabalho, fossem garantidas, com a qualidade necessária, as supervisões de campo e acadêmica dos estagiários.

Outro aspecto identificado, em relação às condições de trabalho dos profissionais na pandemia, foi a indisponibilidade de equipamentos adequados de proteção individual (EPI) para a equipe multidisciplinar. Neste sentido, alguns questionamentos e preocupações surgiram, reafirmando a impossibilidade da inserção dos estagiários no estágio presencial, devido a indisponibilidade de equipamentos de segurança e a fragilidade do seguro de vida e acidentes, fornecido pela universidade ou campo de estágio, pois observou-se que este não possuía cobertura ou assegurava medidas de proteção em relação ao adoecimento pelo coronavírus.

Em relação à supervisão direta de estágio, conforme prevista na Resolução CFESS 533/08, o contexto de pandemia exacerbou muitos desafios para a sua operacionalização. Além das alterações na dinâmica de trabalho dos assistentes sociais, como já mencionado, a pandemia intensificou as desigualdades sociais e as suas diferentes expressões: vivenciamos tempos de desmantelamento das políticas sociais e trabalhistas, com intensificação das perdas salariais e de direitos sociais dos trabalhadores³. E este período de crise sanitária, social e econômica contribuiu para um aumento expressivo das demandas para os profissionais que atuam nas diversas políticas, impondo desafios do ponto de vista ético, técnico e político para responder às requisições da população atendida.

Os variados estudos, levantamentos, depoimentos, bem como o acompanhamento atento do debate profissional em diversos espaços ocupacionais, públicos e privados, evidenciam, de um lado, o medo, as pressões, as angústias reais de assistentes sociais, especial, mas não exclusivamente, daqueles(as) que estão na linha de frente do trabalho presencial; e de outro, os sofrimentos e adoecimentos desencadeados em todos(as), tanto no trabalho presencial quanto no remoto, em meio à impotência para fazer frente às expressões mais dramáticas da questão social e às necessidades urgentes dos indivíduos e famílias que demandam atenção pública (RAICHELIS e ARREGUI, 2021, p.144).

Diante de um contexto em que as atividades de ensino presenciais foram suspensas⁴ – e

³ Cabe destacar a EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que dispõe sobre o novo regime fiscal com o congelamento dos gastos públicos por vinte anos. A Emenda Constitucional conhecida como a “PEC do fim do mundo” impacta diretamente nas políticas e nos programas sociais nas diversas áreas.

⁴ O Ministério da Educação dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia, por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, com exceção das práticas de estágio. O Ministério da Educação homologou, em 29 de maio de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade da realização de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Em 16 de junho de 2020, a portaria nº 343 foi revogada pela Portaria MEC n. 544, de junho de 2020, e incluiu a possibilidade de realização de atividades não presenciais, relativas aos estágios, desde que obedecidas as Diretrizes Nacionais dos cursos.

no sentido de preservar a segurança e a saúde dos estagiários, considerando que muitos supervisores de campo estavam desenvolvendo as suas atribuições e competências de forma remota –, foram promovidos debates com a comunidade acadêmica, na universidade, para análise coletiva acerca das estratégias e alternativas para o estágio. Estes espaços de diálogos foram organizados pela equipe da Coordenação de Estágio da Unidade de Ensino e constituídos de reuniões pedagógicas e Fóruns de Estágio. No primeiro Fórum, foram debatidos “Os desafios do estágio no contexto da pandemia: a Supervisão em debate”. Este evento contou com a participação de estagiários, supervisores de campo, supervisores acadêmicos e professores. Além destes espaços, foram realizadas pesquisas/levantamentos direcionados aos estudantes, supervisores de campo e supervisores acadêmicos para conhecimento da realidade vivenciada. Estes debates e pesquisas apontaram para a possibilidade e a necessidade do retorno das atividades de estágio na modalidade remota.

Após discussão em instância deliberativa da Unidade de Ensino, foi aprovado, em 29 de novembro de 2020, o estágio remoto, recomendado somente para os campos em que as condições disponíveis possibilitavam a sua realização (entre os diferentes pré-requisitos, destacamos a necessária garantia das condições para a supervisão direta através desta modalidade remota). Neste momento, não foi autorizada a inserção de alunos de nível 1 de estágio, já que estes discentes não tinham contato prévio, presencial, com o campo. Ao final do período (2020.1) foram realizadas novas reuniões com os atores envolvidos e novas pesquisas para avaliar a experiência.

Foram observadas dificuldades por parte dos alunos – problemas de acesso à internet, local de estudo inadequados, sobrecarga de atividades acadêmicas e domésticas – e desafios por parte dos supervisores de campo – para a orientação de atividades de estágio e manutenção da supervisão, sobretudo aqueles que estavam inseridos em atividades presenciais. No entanto, foram relatadas, também, experiências de estágio com aproveitamento. No início do período seguinte (2020.2), foi recomendado que apenas as experiências avaliadas como exitosas na realização do estágio remoto continuassem. E, novamente, no final deste semestre letivo, foram realizados novos levantamentos e outro Fórum local de estágio, espaço em que se deu a avaliação do estágio no período da pandemia. As observações contidas no documento do CFESS sobre o estágio na pandemia sintetizam muito bem o espírito expresso na avaliação que realizamos em nossa unidade de ensino:

O Cfess e a Abepss já se pronunciaram abertamente sobre os limites da formação à distância e a própria experiência excepcional do ensino remoto em 2020, como alternativa possível para manter jovens no processo de formação, mostrou o quanto é limitada a prática pedagógica mediada por tecnologias em

meio virtual. Nosso entendimento é que, ceder a tais pressões não significa a adesão ao formato de formação à distância, por não se ter abandonado a perspectiva relacional, dialógica, da formação, mas por necessidade de acompanhar novos formatos emergenciais de atividades de trabalho e ensino na pandemia, como estratégia de proteção; e também, para conter as angústias de estudantes, decorrentes do próprio isolamento e das preocupações com a finalização do curso (CFESS, 2021, p.7).

Neste sentido, cabe destacar que, independentemente deste período atípico para a formação e para o estágio supervisionado, é imprescindível o planejamento conjunto das atividades de estágio, materializado no plano de estágio, bem como o acompanhamento das atividades do estagiário por meio de supervisões sistemáticas de campo e acadêmica, em conformidade com a Política Nacional de Estágio da ABEPSS/2010 e a Resolução CFESS nº 533/08.

A experiência nos mostrou que as unidades de ensino têm mantido a supervisão acadêmica, mediada por recursos virtuais e a supervisão de campo com variações entre presencial, semi-presencial ou até virtual/remota durante a pandemia, naquelas unidades de ensino que não tiveram como suspender completamente. A pergunta é, o quanto esses formatos descumprem a exigência de supervisão direta. Estamos, pois, diante de uma situação em que é preciso um processo de reflexão sobre o significado do termo “direta”. Historicamente, o termo não é passível de questionamento, dado que a Resolução define que a “supervisão direta pressupõe a conjugação do acompanhamento das atividades de estudantes em campo e da orientação e avaliação da supervisão acadêmica”, cabendo a estagiários/as executarem atividades de aprendizado, com “acompanhamento sistemático, contínuo, permanente, na mesma instituição e local” e acrescentamos, qualquer que venha a ser a modalidade possível no contexto atual (CFESS, 2021, p.9).

Diante da adoção de estágio remoto, faz-se necessária a avaliação sobre as potencialidades e fragilidades dessa modalidade. Em meio a um contexto de excepcionalidade, o estágio remoto possibilitou a continuidade de atividades de estágio, sobretudo para aqueles estudantes que já conheciam a dinâmica do campo; contribuiu para que não fosse perdido o vínculo com as atividades desenvolvidas, permitiu o acompanhamento e a reflexão sobre as demandas profissionais e as requisições institucionais, sobre a reorganização das atividades e as condições de trabalho do assistente social no período da pandemia, sobre a rotina da equipe e a intensificação do trabalho.

Quanto às fragilidades desta modalidade, podemos afirmar que o meio virtual jamais terá condições de substituir as experiências “*in locus*”, vivenciadas no cotidiano dos campos de estágio, especialmente o contato direto com a população usuária dos serviços. Além disso, sabemos que as condições de acesso à internet e disponibilidade de equipamentos adequados (computador, *tablets*) são muito desiguais entre os estudantes e as condições de funcionamento da rede de internet no país é um limitador, tanto para os alunos, quando para os professores e

demais profissionais envolvidos. Outra fragilidade observada ocorre em virtude de uma intensificação de tarefas no ambiente doméstico, que se intercalam com atividades próprias do cuidado com o lar, cuidado com os familiares, autocuidado e com a sobrecarga de atividades de natureza acadêmica. Atrelado a isso, muitas residências não possuem espaço adequados para os estudos. Por fim, o distanciamento social exigido como uma medida para conter o avanço da transmissão pelo coronavírus dificulta a troca e socialização tão ricas oportunizadas nos espaços acadêmicos e de estágio.

Tendo em vista os desafios, dilemas, potencialidades e fragilidades apresentadas, observa-se que foram fundamentais os espaços de diálogos abertos pela equipe da Coordenação de Estágio da universidade para a tomada de decisões coletivas quanto ao retorno do estágio supervisionado em tempos de pandemia. Mostrou-se acertada a opção pelo amplo debate, o enfrentamento de opiniões divergentes e o cuidado para a manutenção do estágio, ainda que na modalidade remota. Observou-se que era possível enfrentar tais desafios seguindo as legislações vigentes para o estágio em Serviço Social, que são frutos de décadas de debates coletivos construídos pela categoria profissional e representam um processo de luta histórico em prol de uma formação de qualidade e em defesa do compromisso com um atendimento de qualidade voltado para os (as) usuários (as) atendidos (as). Vejamos mais de perto as dificuldades enfrentadas e os desafios futuros.

Os desafios do estágio remoto em tempos de pandemia

Vimos que a emergência da pandemia do coronavírus culminou na suspensão das atividades de estágio da Unidade de Ensino pública, que cumpriu as orientações da ABEPSS. Posteriormente, as demandas apresentadas pelos estudantes, supervisores de campo, professores e outros atores foram identificadas pela equipe e levadas ao debate público no interior da Universidade pública, no decorrer do ano de 2020. Estas questões tornaram-se objeto de reflexão dos profissionais envolvidos com a supervisão, que buscaram acolher as demandas apresentadas na sua dinâmica de trabalho. Desta forma, apesar de incertezas e ciente dos desafios que iria enfrentar, a Unidade de Ensino decidiu aprovar a realização do estágio remoto como uma medida emergencial para a garantia da formação acadêmica dos (as) discentes no período da pandemia. A preocupação, no entanto, estaria voltada à dinâmica do estágio remoto e ao aproveitamento teórico/prático qualificado da atividade do estágio nesta modalidade, assim como à garantia da supervisão direta de campo e das condições mínimas para a oferta do estágio remoto.

No que tange a dimensão técnico-operativa, identificou que o atual cenário acentua desafios enfrentados pelos estagiários (as) que são anteriores ao período pandêmico e que se relacionam intrinsecamente com as expressões da “questão social” que atravessam a trajetória acadêmica de tantos (as) estudantes.

A adoção da modalidade remota explicitou a desigualdade histórica no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil - as TICs⁵. O processo de estágio supervisionado remoto impõe desafios consideráveis à sua realização e continuidade, haja vista os prejuízos ocasionados pelas constantes perdas de conexão devido à instabilidade ou a quedas de energia, que apareceram como as uma das principais dificuldades enfrentadas neste modelo.

Além disso, foi possível identificar que a modalidade remota, em parte dos casos, comprometeu a aproximação dos estagiários com os instrumentos técnicos do trabalho profissional, uma vez suspensos os atendimentos diretos aos usuários da instituição. Nesta perspectiva, o distanciamento do atendimento direto dificulta o acompanhamento sistemático dos usuários e a criação de vínculos institucionais e interpessoais, além de acarretar prejuízos na construção de uma análise institucional e do reconhecimento do perfil de usuários e usuárias, corroborando igualmente com o afastamento do(a) estagiário(a) de um campo de estudo importante no processo de aprendizado do estágio.

Em contrapartida, tornou-se evidente a demanda pelo aprimoramento e pela criação de novos instrumentos de trabalho direcionados ao atendimento online, como o uso de formulários aplicados através de plataformas virtuais e a produção de material socioeducativo visual, permitindo o desenvolvimento de novas perspectivas para a intervenção profissional. É sabido que, hegemonicamente, a atuação do Serviço Social está direcionada prioritariamente ao atendimento direto e emergencial ao (a) usuário(a), sem que outras atividades igualmente importantes tenham o mesmo relevo na prática profissional, tais como: o planejamento de atividades, atividades voltadas à organização da equipe, a organização e sistematização de reuniões, a sistematização de dados da população usuária, a construção de materiais socioeducativos que visam a democratização de informações, a consultoria e a assessoria, entre outras. Algumas destas atividades puderam ser desenvolvidas no contexto do estágio remoto, tendo em vista que a participação das assistentes sociais nesta nova modalidade de supervisão de estágio, em diferentes campos, potencializou a reflexão, o debate e a construção de um leque

⁵ Segundo uma pesquisa recente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um em cada quatro dos brasileiros não possui acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de pessoas. Este percentual chega a 53,5% em áreas rurais. Além disso, o mesmo estudo aponta que uma em cada cinco pessoas só consegue acessar a internet através da rede emprestada do vizinho.

mais amplo para a atuação profissional em esferas pouco exploradas na rotina “normal” de trabalho/estágio.

No que tange a dimensão ética do processo de estágio remoto, adquire relevância o debate sobre a relação entre o espaço público e o ambiente privado. Sob esta modalidade, o ambiente institucional adentra o espaço doméstico e revela novos desafios à garantia da privacidade e do sigilo profissional no processo de supervisão. A sistematização do trabalho configura-se enquanto questão histórica do Serviço Social, conforme nos informa Almeida (2006), e sob o ensino remoto, o armazenamento de dados e sistematização dos registros tornou-se pauta de importantes debates.

O esforço de sistematização como um componente central do trabalho do assistente social não significa, portanto, apenas a geração de dados e informações, mas um processo que envolve a produção, organização e análise dos mesmos a partir de uma postura crítico-investigativa. (ALMEIDA, 2006, p.4)

Dada a configuração deste novo modelo, tanto a execução das atividades previstas no Plano de Estágio quanto os posteriores registros dos atendimentos e/ou estudos de casos passaram a ser realizados em computadores pessoais que, em alguns casos, conforme observado pela equipe da Coordenação Estágio da Unidade de Ensino, podem ser compartilhados com outros membros da família. O que imputa ao estagiário, ainda que esteja em formação, a responsabilidade ética para com o conteúdo de seus registros e a garantia do sigilo das informações coletadas dos usuários a partir da experiência de estágio, como explica Toniolo (2019):

A linguagem escrita, então, é um dos principais recursos de comunicação utilizados nesses espaços - sobretudo quando se fala de registrar as situações vivenciadas e analisadas pelo profissional quando do exercício da profissão diante de determinada situação. Sendo o autor do documento técnico o sujeito da narrativa, é o assistente social quem escolhe a forma e os conteúdos que constarão no texto, no plexo exercício de sua autonomia relativa (Iamamoto, 1995). E toda escolha é ética, com implicações políticas, sobretudo porque um documento técnico divulga informações sobre determinada situação - e, em muitos casos, sobre aspectos da vida privada de indivíduos e famílias.

Dentro da perspectiva do lar, o “*home office*” nos desafia a conciliar as demandas domésticas com as responsabilidades do trabalho/estágio, é necessária uma maior organização das tarefas e um planejamento efetivo para uma atuação qualificada. Entretanto, a realidade se impõe diante destes desafios, sendo singulares as vivências no cotidiano dos (as) estagiários (as). Um dado importante a refletir é o do aumento das tarefas domésticas no período da pandemia, destacadamente as tarefas desempenhadas pelas mulheres. No corpo discente da Unidade de Ensino, o gênero feminino é o predominante historicamente. Através do indicador

de gênero, podemos entender as situações que as estagiárias estão tendo que enfrentar nesse período excepcional, dividindo seu cotidiano com os cuidados da casa, dos filhos, o estágio e até mesmo com o trabalho - quando consideramos a realidade das alunas trabalhadoras.

Outro desafio do estágio remoto está relacionado com a falta de um ambiente apropriado para realização do estágio. Portanto, as limitações em relação a um ambiente silencioso e adequado à rotina de estágio são inúmeras, provocando a falta de concentração na execução das tarefas estabelecidas.

Uma das dificuldades identificadas nas abordagens com os (as) estagiários (as) se refere ao cumprimento da carga horária total de estágio, tendo em vista que nos semestres 2020-1 e 2020-2 as semanas letivas foram reduzidas no período da pandemia, por decisão institucional, o que desembocou numa sobrecarga de atividades.

A intensificação das atividades no trabalho/estágio remoto pode ser responsável por adoecimento físico e mental. Além disso, há rebatimentos na saúde física devido ao uso excessivo dos computadores, provocando dores de cabeça e dores nas costas, entre outros sintomas. Os relatos de sofrimento psíquico igualmente apareceram nas pesquisas e se articulam às pressões experienciadas neste contexto pandêmico. Os tempos são sombrios e de extrema tensão social, econômica e política. A realidade de vida dos (as) estagiários (as) não se desvincula desse contexto crítico. Existe um esgotamento físico e mental nesse período que decorre do entrelaçamento das preocupações rotineiras, do cotidiano, com as preocupações em relação à formação. Às tarefas de cuidado da casa, dos filhos, de realização do estágio, do cumprimento da jornada de trabalho, se somam as preocupações com a própria vida e a de seus familiares, o temor ao desemprego e a restrições econômicas agudas. Esses elementos devem ser considerados na análise do desempenho no estágio remoto.

Conclusão

A experiência do estágio remoto na Unidade de Ensino revelou traços importantes que devem ser encarados na avaliação do estágio enquanto processo formativo neste período, indicando aspectos negativos e positivos na sua implementação. Mas, à guisa de conclusão, faz-se necessário reafirmar o caráter excepcional e temporário da realização do estágio nesta modalidade e a necessidade do planejamento para o retorno seguro ao estágio presencial, medida essa que já foi implementada na unidade de ensino. Os ventos privatizantes das políticas públicas de educação já se direcionam fortemente para lucrar com a adesão irrestrita aos formatos de ensino à distância e de trabalho remoto; modelos de políticas educacionais

precarizadas e desqualificadas, menos custosas aos cofres públicos e mais lucrativas para o grande capital investido na educação. Em contraposição a estas tendências, ao passo que avançarmos na vacinação de parcela significativa da população e no controle da pandemia, as unidades de formação precisam planejar o retorno à modalidade presencial do estágio enquanto modalidade exclusiva para a sua realização.

Referências bibliográficas:

- ABEPSS. *Nota da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social referente ao estágio supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo coronavírus (COVID-19)*. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/nota-final-estagio_abepss-03-de-abril-de-2020-202004031809224761180.pdf. Acesso em: 23 de jun. 2021.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Retomando a temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social. In: MOTA, Elizabete et al (Orgs.) *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 60 da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 24 de jun. 2021.
- CFESS. *Resolução nº 533 de setembro de 2008 - Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social*. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- CFESS. *SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM TEMPO DE PANDEMIA. Reflexões e orientações político-normativas*. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2021-SupervisaoEstagioTempoPandemia.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2021.
- RAICHELIS, R. E ARREGUI, C.C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MVGcWc6sHCP9wFM5GHRpwQR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de jun.2021.
- SANTOS. C. M.; ELPÍDIO. M. H. Desafios do estágio supervisionado na atualidade. In: *Serviço Social e Educação*. Uberlândia –MG. Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso: 01 de jun. 2021.
- TONIOLO, Charles. Serviço Social, produção de documentos técnicos e sigilo profissional (capítulo 9) In: GUERRA, Y.; LEITE, J. e GRAVE, F. *Temas Contemporâneos em Serviço Social: uma análise de seus fundamentos*. Campinas: Papel Social, 2019.

“Por uma formação antirracista!”: contribuições fanonianas para o Serviço Social

“For an anti-racist education!”: Fanonian contributions to Social Work

Giselle Moraes de Souza*
Rachel Gouveia Passos**

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar elementos históricos, teóricos e políticos que possibilitem maior apreensão das contribuições fanonianas para uma formação antirracista no Serviço Social brasileiro. O texto está dividido em três tópicos: no primeiro momento, expomos a vida e obra do autor; no segundo, apresentamos as elaborações teóricas fanonianas sobre colonialismo e racismo; e, por fim, no terceiro, anunciamos elementos para a viabilização de uma formação profissional antirracista no Serviço Social. Nesse caminho, destacamos a importância da apreensão do racismo como um dos componentes estruturantes do sistema capitalista.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação Profissional; Racismo; Frantz Fanon.

Abstract: This article aims to present historical, theoretical and political elements that make it possible to apprehend Fanonian contributions to an anti-racist education in Brazilian Social Work. Thereby, the text is divided into three topics: in the first moment, we expose the author's life and work; second, we present Fanonian theoretical elaborations on colonialism and racism and, finally, we announce elements for the viability of anti-racist professional education in Social Work. Along this path, we emphasize the importance of apprehending racism as one of the structuring components of the capitalist system.

Keywords: Social Work; Professional Education; Racism; Frantz Fanon.

Recebido em: 24/01/2021

Aprovado em: 08/07/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Economista e Assistente Social. Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Encruzilhadas: diálogos antirracistas. Bolsista CNPq.

** Assistente Social. Pós-doutora em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense. Co-coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Encruzilhadas: diálogos antirracistas.

Introdução

O compromisso com o enfrentamento do racismo e de outras opressões/explorações está explícito no Código de Ética profissional da/o Assistente Social, publicado em 1993, e especificamente nos princípios fundamentais V; VI; VIII e XI (BRASIL, 2012). Em consonância com o Código de Ética da categoria, sinalizamos que a formação profissional sofreu mudanças há quase 25 anos.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), responsável pela coordenação dos projetos de formação profissional na graduação e na pós-graduação, aprovou, em 1996, o documento que dá as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (DGSS). De acordo com a ABEPSS, as diretrizes aprovadas nessa ocasião se materializaram como um avanço para a profissão, sendo resultado de um processo histórico, iniciado em 1979, no contexto do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS). Nesse sentido, “defender as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 é um compromisso na defesa do projeto ético político profissional” (ABEPSS, [s.d.], p. 1).

De acordo com Rocha (2014), a questão étnico-racial se faz presente nas Diretrizes Curriculares de 1996, em destaque “no tópico de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira” (ROCHA, 2014, p. 96), e ao consultarmos o documento das diretrizes curriculares, destacamos os pressupostos norteadores da formação profissional, a saber:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 5).

Nestes pressupostos está evidenciada a questão social como matéria e fundamento da profissão, a relação da profissão com as “relações sociais de produção e reprodução da vida social” e com as “configurações estruturais e conjunturais da questão social” no contexto de desenvolvimento do capitalismo e da configuração do Estado capitalista.

Já o racismo é um *elemento – produto – processo* do colonialismo, num primeiro

momento, e do capitalismo, posteriormente, que atua nas diversas dimensões da vida para garantir a reprodução do colonialismo e do capitalismo que se funda não só, mas também a partir da diferenciação racial entre pessoas e povos (FANON, 1968; FAUSTINO, 2015; 2018). Desse modo, o debate da questão étnico-racial não pode ser uma dimensão negociável da formação profissional. Do contrário, as diretrizes não estão sendo apreendidas em sua integralidade.

Passemos a dois dos onze princípios que fundamentam a formação profissional.

2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.

3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade (ABEPSS, 1996, p. 6).

E dois dos cinco princípios que definem as diretrizes curriculares da formação profissional.

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;

2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país. (ABEPSS, 1996, p. 7)

Os princípios acima versam necessariamente sobre a investigação histórica “inteira” e não a partir de uma determinada fatia que permita identificar a formação social brasileira com os mesmos processos históricos nos países europeus. Como veremos, são todas as peças de um mesmo quebra-cabeça, na verdade, tornaram-se, a partir da aventura do espírito europeu, como nos apresenta Fanon (1968). Portanto, ressaltamos que as diretrizes curriculares subsidiam a investigação da formação social brasileira, o que implica analisar um processo histórico que se inicia em 1500.

Nesse sentido, trazemos Frantz Fanon, autor, psiquiatra e revolucionário que se engajou na luta contra o colonialismo europeu e nos deixou um legado importante. Legado este que nos ajuda a refletir sobre as bases da formação profissional em Serviço Social, ou melhor, contribui consistentemente para pensarmos sobre – e agirmos para a consolidação de – uma formação profissional antirracista. Para tanto, o presente texto está dividido em três tópicos: no primeiro momento expomos sobre a vida e obra do autor; no segundo, apresentamos as elaborações teóricas fanonianas sobre colonialismo e racismo; e, por fim, anunciamos elementos para a viabilização de uma formação profissional antirracista em Serviço Social. Assim, destacamos a

importância da apreensão do racismo como um dos componentes estruturantes do sistema capitalista.

Entre a profissão e a revolução: Frantz Fanon e sua obra

A breve vida, obra e práxis revolucionária de Frantz Fanon são admiráveis. Frantz Omar Fanon foi autor de estudos importantes e fundamentais. Nascido na Martinica, uma colônia francesa, em 20 de julho de 1925, um dos oito filhos de uma família negra de classe média, de Forte de France, formada por Eléanore Médélice Fanon (1891-1981) e Felix Casimir Fanon (1891-1947) (FAUSTINO, 2015; PASSOS, 2019).

Fanon permaneceu na Ilha Caribenha até os 15 anos de idade, quando, no contexto da Segunda Guerra Mundial, alistou-se no exército francês e se somou à luta contra o nazismo alemão. No exército, prestou serviço nas frentes de guerra na África do Norte e na Europa e retornou para a Martinica em 1945, como veterano (FAUSTINO, 2015). Quando retorna à Martinica, Fanon engaja-se na campanha política de seu ex-professor Aimé Césaire, que concorria, pelo Partido Comunista, ao cargo de prefeito de Forte de France. Essa foi a primeira experiência política do nosso autor (PASSOS, 2019).

Em 1946, Fanon ingressou no curso de psiquiatria forense na Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie d'Université, em Lyon, foi quando teve contato com as ideias de pensadores importantes como Sartre, Lacan, Marx e Hegel. O autor também escreveu peças teatrais, algumas divulgadas apenas após sua morte (FANON, 2020). Em 1950, terminou seu curso de psiquiatria forense para o qual apresentou um primeiro trabalho que foi rejeitado por não contemplar as ideias positivistas predominantes naquele contexto (FAUSTINO, 2015, p. 33).

Em pouco tempo, Fanon apresentou um segundo trabalho intitulado *Transtornos mentais e síndromes psiquiátricas em degeneração espino-cerebelar-hereditária. Um caso de doença de Friereich com delírio de possessão*, que, atendendo às expectativas do pensamento positivista daquele momento, não sem críticas, foi aprovado com louvor em 1951. Já o primeiro trabalho de conclusão foi revisado e, no contexto de nascimento de sua primeira filha, saiu a primeira edição de *Pele negra, máscaras brancas (Peau noire, masques blancs)* (FAUSTINO, 2015, p. 35).

Com a conclusão do curso, iniciou sua residência médica em Saint Alban, com o médico psiquiatra espanhol François Tosquelles, ficando até 1953, após dois anos de residência, do qual permaneceu próximo. Além disso, as perspectivas revolucionárias do médico influenciaram

seus trabalhos posteriores (FAUSTINO, 2015).

Fanon já havia se deparado com as faces do colonialismo e do racismo na Martinica, no período em que esteve no front de guerra na Europa, na África do Norte e na França, como nos demonstra a profunda investigação sobre sua vida e obra realizada por Faustino (2015). Foi um longo processo percorrido até o entendimento de que, para os franceses da França, o martinicano francês não tinha nada e na hierarquização racial, estes eram relegados ao estatuto de desumanidade. Mas é com a experiência em Blida que Fanon ficou diante de práticas colonialistas na saúde, quando ele vê no cotidiano o impacto do colonialismo nos serviços de saúde mental (FAUSTINO, 2015).

O acúmulo de experiências vividas com o racismo e o colonialismo, juntamente ao arcabouço teórico que adquiriu ao longo de sua formação, fez com que a prática psiquiátrica de Fanon, bastante influenciada por Tosquelles, fosse revolucionária desde o início, como podemos observar a partir das reformas realizadas no hospital psiquiátrico de Blida, com o objetivo de “(...) desenvolver novas formas democráticas na convivência dos enfermos (...)” e “procurar estabelecer uma estreita conexão entre a psicoterapia e a educação política” (ZAHAR, 1972, p. 3-4, tradução livre)¹. Fanon implementou a liberdade de circulação para os pacientes, deixando a camisa de força apenas para casos extremos, aboliu a divisão de alas pela raça e adotou a classificação por grau de sofrimento psíquico (FAUSTINO, 2015).

A década de 1950 foi marcada pelos diversos debates entre nações sobre colonialismo e pelos processos de independência na África e na Ásia. Nesse contexto, as ideias de Fanon ganharam terreno a partir do início da guerrilha em 1954, adotada pelos nacionalistas após os fracassados caminhos de conciliação. Assim, além de tomar partido em favor da Argélia – contra a França –, tornou-se colaborador ativo da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN). De acordo com Zahar (1972, p. 5. tradução livre)², a posição de Fanon facilitava que ele agisse na clandestinidade em prol da FLN, realizando as seguintes tarefas: escondia “integrantes da FLN, treina[va] enfermeiras para a guerrilha, disponibiliza[va] salas para sessões secretas e repassa[va] informações, armas e outros materiais”.

Com a eclosão da guerra e o aumento das tensões sociais, a situação de Fanon também se complicou. O desconforto com os funcionários do hospital psiquiátrico – que já estavam

¹ “(...) em el tratamiento intenta desarrollar nuevas formas democráticas em la convivência de los enfermos, para poner em marcha procesos de socialización que permiten a los enfermos orientarse nuevamente em la sociedad” (ZAHAR, 1972, p. 3-4).

² “Fanon se encuentra em una situación ventajosa para el trabajo clandestino: oculta miembros del FLN, forma enfermeras para la guerrilla, pone a disposición locales para sesiones secretas y pasa informaciones, armas y otros materiales” (ZAHAR, 1972, p. 5).

insatisfeitos com as reformas realizadas – ficava ainda maior e a vigilância da polícia francesa representava o risco de ser preso (PASSOS, 2019, p. 79). Assim, muda-se para a Tunísia.

De acordo com Faustino (2015), Fanon, além de ter se tornado embaixador da FLN, tornou-se correspondente do *El Moudjahid*, que era uma ferramenta de destaque na mobilização política da organização, e “se empenhou bravamente, a partir desse cargo, para criar parcerias políticas que viabilizassem o abastecimento da guerrilha, o fortalecimento da luta de libertação e seu representante internacional no diálogo com os demais países africanos” (FAUSTINO, 2015, p. 43).

Na Tunísia, trabalhou – por um pouco mais que um ano – como psiquiatra no Hospital Charles Nicole, onde novamente provocou mudanças importantes, como transformar um “manicômio judiciário em serviço aberto e hospital-dia” (LOYELLO, 1983, p. 22 *apud* PASSOS, 2019, p. 79). No auge de sua atuação política e profissional, recebeu o diagnóstico de uma doença para a qual o tratamento era pouco evoluído àquela altura: a leucemia. Pouco antes, em 1959, escreveu *Sociologia de uma revolução: O ano V da Revolução da Argélia* (FAUSTINO, 2015, p. 47).

Diante de um diagnóstico tão difícil, se concentrou na escrita do livro *Os condenados da terra* como algo que precisava fazer antes de sua morte. Tendo sido bem-sucedido nesse feito, Fanon nos deixou um trabalho de extrema relevância que “além de abordar o colonialismo e a luta antirracista também aborda a perspectiva psiquiátrica racista, ou seja, a psiquiatria colonizada” (PASSOS, 2019, p. 79).

Fanon iniciou o tratamento na Rússia, e depois de finalizar seu último livro, aceitou ir para os Estados Unidos da América (EUA), com a intenção de postergar o avanço da doença, pois tinha consciência de que não ficaria curado. Teve tempo de receber os primeiros exemplares de *Os condenados da terra*. Alguns dias depois, já bastante debilitado, faleceu aos 36 anos, em 06 de dezembro de 1961 (FAUSTINO, 2015, p. 50).

A recepção do seu pensamento e obra passou por diversos momentos na realidade brasileira. Ao olharmos rapidamente para os debates realizados por autores negros – e brancos até – é possível que tenhamos a impressão de que tem sido um autor lido há muito na academia e nos movimentos sociais e políticos brasileiros. Fato é que – como nos demonstra Guimarães (2008) – não foi uma “explosão” quase que imediata como na Europa, EUA e países do continente africano. O autor sinaliza “um silêncio impactante, em revistas culturais ou acadêmicas, que perdurou até meados da década de 1960” (GUIMARÃES, 2008, p. 99).

De acordo com Guimarães (2008), é de se estranhar que a obra *Pele negra, máscaras brancas* tenha ficado invisível no Brasil durante a década de 1950. A obra, lançada em 1952,

não teve a mesma atenção das Revistas Anhembi e Brasiliense, mesmo sendo os seus principais autores bastante conectados com a cena acadêmica europeia, especialmente a francesa. Nesse sentido, apenas na segunda metade de 1960, as ideias de Fanon começaram a ser introduzidas no Brasil, e isso se deu no contexto da vinda de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, que estavam em “campanha” militante anticolonialista.

Aquele momento (décadas de 1950-1960) não era fecundo para as ideias de Fanon, pois foram consideradas como um “pensamento explosivo tanto para a luta de classes quanto para o projeto de democracia racial” (GUIMARÃES, 2008, p. 105). Para Guimarães “(...) foram os jovens estudantes negros dos anos 1970 e 1980 que, no Brasil, leram e viveram Fanon, de corpo e alma, fazendo dele um instrumento de consciência de raça e de resistência à opressão (...)” (GUIMARÃES, 2008, p. 110).

Guimarães (2008, p. 114) considerava que, apesar dessa primeira apropriação nos anos 1970 e 1980, estávamos “engatinhando nas investigações sobre Fanon”, e as fontes bibliográficas que embasaram este trabalho são uma quase confirmação da aposta de Antônio Sérgio: a presença negra na universidade que transformaria esse cenário.

Silva (2013) indica que nos anos 1980 as elaborações de Fanon estão presentes em obras ligadas ao ativismo político e/ou cultural negros e, ao mesmo tempo, esse fenômeno parece ter começado no fim dos anos 1970, vislumbradas as possibilidades de apropriação das suas reflexões mais vinculadas ao movimento político-cultural no Brasil.

Já Faustino (2015, p. 192) sistematizou três momentos da recepção de Fanon no Brasil, são eles: primeiro, a tendência ligada à questão nacional, que chega a Fanon pelo interesse no debate da identidade nacional; uma segunda tendência ligada à questão racial, à qual os autores se aproximam em virtude do debate da questão negra; e uma terceira conectada ao crescimento dos estudos sobre Fanon a partir da introdução dos estudos decoloniais no Brasil.

Dialogando com Mario Augusto Silva, Renato Ortiz e Antônio Sérgio Guimarães, Faustino traz diversos elementos das ocasiões como os Congressos de Escritores e Artistas Negros, realizados em 1956 e 1959, os quais tiveram tanto a presença de Fanon como a de representantes da Associação Cultural dos Negros (ACN), e dos diálogos estabelecidos através da Revista *Présence Africaine*. Foram nesses eventos que pode ter ocorrido um contato mais amplo do que se tem documentado, “nesse cenário, é plausível supor que os intelectuais afro-brasileiros presentes no já mencionado congresso pudessem ter tido contato e, eventualmente, se interessado pelas ideias de Fanon” (FAUSTINO, 2020, p. 316).

No entanto, o autor sinaliza que, nesse período, a intelectualidade e a militância negra brasileira encontravam-se muito vinculadas ao Movimento de Negritude, de Aimé Césaire e

Alione Diop³, pois consideravam que o caminho para a libertação negra seria a descolonização da cultura e um resgate/valorização da cultura negra-africana em termos estéticos e políticos (FAUSTINO, 2020, p. 317). No entanto, para Fanon, a única forma de libertação negra era a revolução por uma nação livre do colonialismo, implicando necessariamente na mudança do Estado e passava sim pela cultura, mas sendo essa um elemento de mobilização do povo oprimido (FAUSTINO, 2020).

Por fim, o autor indica que elementos como a forte repressão política direcionada à Frente Negra Brasileira são considerados um dos motivos para uma estratégia de não enfrentamento, pelo viés cultural e, portanto, mais negociadora. Assim, Faustino (2020, p. 323) indica “que foram as frações hegemônicas do movimento de negritude, e não Fanon (revolucionário), com suas críticas ao movimento, que se aproximavam mais das perspectivas buscadas pela ACN”. O autor conclui que “[...] mesmo que os membros da ACN tenham tido algum contato com as ideias de Fanon, estas ainda não ofereciam, nesse momento, alguma utilidade ao debate afro-brasileiro” (FAUSTINO, 2020, p. 323).

Elaborações fanonianas: colonialismo e racismo

A apreensão da realidade e a práxis revolucionária são os caminhos pelos quais o autor desenvolve suas elaborações sobre o colonialismo e o racismo. Através da experiência vivida como um homem negro, nascido em um país colonizado, entendeu que o racismo é componente de uma estrutura com um objetivo constituído e definido (FANON, 1980). Assim, o racismo é parte do colonialismo, e o colonialismo não se desenvolveria enquanto uma forma particular de exploração e opressão sem o racismo, pois “quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (FANON, 1968, p. 29).

O colonialismo é um instrumento de um sistema imposto aos povos negros, árabes, indígenas e amarelos com o objetivo de ocupação e exploração completa: expropriação da terra e exploração da força de trabalho da população dominada. O principal meio utilizado para tanto é a violência. O racismo opera na esfera da justificativa primeira de que a colonização é a salvação do atraso, do mal e a oportunidade de evolução para um povo (não branco) que “não

³ Sobre o Movimento de negritude e a revista *Présence Africaine*, Faustino (2020, p. 320) diz: “(...) as ideias hegemônicas estavam entre o movimento de *negritude cultural*, de Léon Damas, Aimé Césaire, Léopold Senghor e Alione Diop, e o *faraonismo*, de Cheikh Anta Diop. O primeiro buscava ‘reabilitar’ a raça negra a partir da estética, em especial a ideologia e a poesia, enquanto o segundo almejava ser uma forma ‘científica de negritude’, voltada à exaltação de um passado negro glorioso”.

tem resistência ontológica” (FANON, 1983, p. 92). Nesse sentido, esse povo outro, não europeu – sequer possui um estatuto de humanidade, não possui cultura ou civilização. Assim, os brancos europeus se auto- hierarquizam em um sistema por eles mesmos criado e se autorizam a cometer todo o tipo de barbárie na ocupação e dominação das outras nações. “A expropriação, o despojamento, a razia, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem” (FANON, 1980, p. 37).

Faustino (2018) analisa a sociogênese do colonialismo em Fanon e destaca que esse conceito estrutura toda a produção do martinicano, mesmo tendo sido um termo cunhado uma única vez no seu primeiro livro. Veremos adiante que, como nos foi sinalizado, Fanon está sempre mediando a estrutura material e objetiva e os avanços sobre as subjetividades das pessoas negras. Logo, o colonialismo não pode ser explicado apenas pela dimensão econômica, mas pelos estragos causados a uma subjetividade coletiva.

(...) Os processos pelos quais o colonialismo se constitui, bem como as suas implicações traumáticas para a subjetividade do colonizado, só se tornam inteligíveis quando tomados em suas determinações historicamente concretas: a modernidade capitalista e a sua necessidade de converter o que é genuinamente humano em objeto de sua acumulação (...) (FAUSTINO, 2018, p. 151).

A insaciedade do colonizador, de fato, parece algo interminável quando analisamos as descrições de Fanon, segundo o qual, além de segregar, violentar e desumanizar a população colonizada, o colonizador lança a desqualificação de negros, amarelos e indígenas. Para Fanon, “o mundo colonial é um mundo maniqueísta” (FANON, 1968, p. 30).

A respeito do racismo, nosso autor trabalha com a situação do colonizado dentro e fora da sua nação – no país do colonizador ou em outro país colonizado - e sinaliza que, mesmo abolidas as relações escravistas, o estatuto de outridade⁴ do negro não se modificou. Precisamos colocar de antemão que, aos olhos do branco, “o negro não é um homem”, mas um homem negro, situado na “zona do não-ser” (FANON, 1983, p. 10). A constituição do eu não se dá a partir da experiência do ser, porque não se é, e a elaboração corporal vai se dar a partir da experiência do eu branco, que a partir de si mesmo define o outro. “Então, o esquema corporal, atingido em vários pontos, desabou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial” (FANON, 1983, p. 93).

⁴ Grada Kilomba (2019), profundamente influenciada pela obra fanoniana, cunhou o termo referindo-se ao processo pelo qual pessoas brancas projetam para pessoas negras aquilo que não querem ser. A branquitude fica com a parte boa do ego e a *negritude* com a parte má. “Dentro dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o “*Outra/o*” – o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa *branca* é medido –, mas também “outridade” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do *sujeito branco*” (*Ibidem*, p. 37. grifo da autora).

Nesse sentido, entendemos que Fanon considera o negro como uma invenção do homem branco (FANON, 1983, p. 14). Aqui reside a relação entre racismo e colonialismo. Apenas a partir da invenção de um povo outro e inferior, o colonialismo poderia justificar-se, pois, de acordo com o autor, o complexo de inferioridade se dá a partir de um “processo duplo: econômico, inicialmente; em seguida, pela interiorização, ou melhor epidermização dessa inferioridade” (FANON, 1983, p. 12). Portanto, a invenção da raça atrelada a uma ideia de evolução e civilidade serviu aos propósitos de um sistema capitalista organizado para a espoliação dos povos não brancos. Faustino (2018, p. 152), aponta que Fanon “(...) ressalta o quanto o racismo e a racialização – implícitos à situação colonial – são partes de um processo maior de dominação: a violenta e desigual expansão das relações capitalista de produção para o mundo não europeu”. O sujeito negro passa a ser um sujeito “sem lugar”, seja na sua nação após a invasão dos brancos, na nação “dos brancos”⁵ ou em outra nação colonizada.

Fanon (1980) aprofunda esse debate da assimilação em diferentes obras e nos situa na noção de que a saída da tragédia negra era tornar-se branco, em destaque, no caso dos antilhanos franceses. Os antilhanos aprendiam que eram franceses, principalmente quando adotavam o francês como idioma, costumes e quem sabe ter uma relação com uma/um parceira/o branca/o para se relacionar. Tendo então assimilado a perspectiva maniqueísta do colonialismo e entendendo que eram franceses, ou quase isso, o africano estaria nessa hierarquia racial abaixo do francês, ao mesmo tempo que os antilhanos viam os africanos como selvagens. Ou seja, como verdadeiros negros (FANON, 1980).

É a partir do contato com o Movimento de Negritude, do qual Aimeé Césaire fazia parte e começou a disseminar pelas Antilhas, que as condições para uma transformação começaram a se forjar. Inicia-se assim um movimento de autorressignificação e valorização do ser negro e sua “primeira experiência metafísica” coincide com uma tomada de “consciência política” com o início do movimento de libertação, em 1943, o qual o autor associa ao nascimento do proletariado. Nessa esteira, e com o fim da Guerra, o antilhano se descobre negro e filho de África (FANON, 1980).

Toda essa situação corrobora as elaborações que Fanon (1980) desenvolveu no artigo “Racismo e cultura”. O autor coloca que o racismo é um elemento cultural, uma vez que a cultura é “resultante” da experiência entre seres humanos e destes com a natureza. Nesta ocasião, Fanon ressalta que o objetivo primeiro do colonialismo, tendo o racismo como um

⁵ Colocamos entre aspas aproveitando-nos de uma passagem de Fanon com a qual concordamos: “A riqueza dos países imperialistas é também nossa riqueza. (...) A Europa é literalmente a criação do Terceiro Mundo. As riquezas que a sufocam são as que foram roubadas aos povos subdesenvolvidos” (FANON, 1968, p. 81).

elemento, não era a destruição da cultura, mas a escravização. Assim, a destruição do esquema cultural de um povo é um meio, mas não o fim em si mesmo.

De acordo com Fanon, os comportamentos esquematizados pelo racismo atravessam ambas as partes nessa relação de dominação. Num primeiro momento, os argumentos científicos são utilizados para uma autojustificação das atrocidades por parte do colonizador. O colonizado, por sua vez, rendido pela violência sofrida, internaliza o argumento do colonizador num processo de alienação/assimilação e negação de sua raça. Num segundo momento, o colonizador impõe outra cultura ao colonizado, que reconhece a maldição de sua existência (FANON, 1980).

Porém, a cultura não é totalmente sepultada, a alienação também não é total, de modo que não seja possível sair do estado de quase imersão dessa assimilação. Nesse sentido, em um dado momento, tendo aceitado os ditames da cultura imposta, e mesmo assim perseguido pelo racismo, “apercebe-se de que a atmosfera racista impregna todos os elementos da vida social” (FANON, 1980, p. 45). Assim, em um momento de desencantamento com a cultura imposta pelo colonizador e a tentativa de assimilação, o colonizado parece acordar de um sono profundo. Inicia-se um processo de resgate e reconhecimento de sua cultura que o conduzirá à luta.

Para o martinicano, o “começo da história” das nações independentes significa, necessariamente, sem alternativa outra, o fim da história do colonizador. Apenas o povo colonizado, num processo de “práxis totalizante”⁶, na luta pela terra e pelo alimento poderia pôr fim à “aventura colonial”, à “aventura do espírito europeu” que promoveu a pilhagem, o desterro e o genocídio. Desse modo, a solução para a situação colonial – e para o problema do racismo – é a luta pela libertação total. É a luta contra o sistema de exploração e opressão capitalista (FANON, 1980).

As contribuições de Frantz Fanon para uma formação profissional antirracista em Serviço Social

Nesse terceiro tópico pretendemos demonstrar a imprescindibilidade de uma formação profissional antirracista. Além de indicar para uma atuação que não perpetue mecanismos de opressão, como comportamentos racistas, o que deve ser condizente com um trabalho profissional direcionado para o combate ao racismo⁷.

⁶ “Essa práxis violenta é totalizante, visto que cada um se transforma em elo violento da grande cadeia, do grande organismo surgido como reação à violência primordial do colonialista. Os grupos se reconhecem entre si e a futura nação já está indivisa. A luta armada mobiliza o povo, isto é, lança-o numa única direção, num sentido único” (FANON, 1968, p. 73).

⁷ Primeiramente é necessário sinalizar que não estamos inaugurando o debate sobre a formação profissional e a

Podemos dizer que a primeira contribuição de Frantz Fanon para o Serviço Social diz respeito às suas reflexões acerca do racismo como um componente crucial e necessário ao colonialismo e ao capitalismo. O racismo é parte de uma estrutura cujo objetivo é a exploração. O saque das riquezas, a escravização humana e o escoamento de mercadorias produzidas nas metrópoles para as colônias estão nas franjas da acumulação primitiva. Como sinaliza nosso autor,

O capitalismo, em seu período de desenvolvimento, via nas colônias uma fonte de matéria-prima que, manufaturadas, podiam espalhar-se no mercado europeu. Depois de uma fase de acumulação do capital, impõe-se hoje modificar a concepção da rentabilidade de um negócio. As colônias converteram-se num mercado. (FANON, 1968, p. 49).

O objeto de intervenção da/o assistente social é a “questão social” que é produzida pela contradição capital x trabalho, própria da exploração capitalista, portanto, nada menos relevante do que entender a formação da sociedade capitalista e suas contradições na perspectiva do materialismo histórico dialético, o que nos permite apreender a aparência e a essência da realidade social.

Gonçalves (2018) traça um breve percurso da situação da população negra no pré e pós-abolição. A partir de diversas autoras, sustenta e explicita a relação questão racial e “questão social”, uma vez que no pós-abolição a população negra foi atravessada pela repressão, higienização, caridade e educação moral e ideológica, resultado de uma fusão macabra entre ideais eugenistas, nacionalismo e catolicismo. O Estado esteve – e talvez ainda esteja⁸ – concentrado em fazer desaparecer a massa negra da nação – ou, na impossibilidade, pelo menos controlar – a um lugar de resíduo social, enfrentando um processo penoso para se constituir como classe laboriosa. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre está no cerne da

ausência do estudo da questão étnico-racial. Não apenas relacionado à formação, mas à produção e à atuação profissional, esse debate já vem sendo travado, como sinalizou Rocha (2014, p. 149): “Como já foi dito anteriormente, a demanda pela incorporação da temática étnico-racial não é recente no âmbito do Serviço Social. Estudos como os de Pinto (2003), Ribeiro (2004), Silva Filho (2006), Ferreira (2010) e registros como os realizados nos ANAIS do VI CBAS (1989) apontam como esse desafio esteve e ainda está posto ao Serviço Social”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que debateremos as contribuições de Fanon para o Serviço Social e, uma vez que autoras(es) – importante sinalizar, negras(os) – vêm discutindo a formação profissional na mesma perspectiva deste trabalho, pretendemos igualmente, convocá-las para o debate.

⁸ Souza e Barbosa (2019) argumentam que, diante de todo um histórico de ações que produzem múltiplas mortes da população negra, a política de embranquecimento, tendo como uma das suas principais estratégias o genocídio produzido por mortes negras por ação direta ou indireta do Estado, segue em voga na contemporaneidade. Conforme as autoras, “Diante do histórico das políticas promovidas pelo Estado que se implantam no Brasil contra a existência de homens e mulheres negros que levantamos brevemente neste trabalho, nos questionamos novamente os motivos desta política de morte. Estamos sugerindo que estas políticas seguem como reatualizações, de acordo com os contextos nacionais e internacionais, de um projeto de nação baseado no etnocídio das populações não brancas, através da miscigenação física e cultural, no ocultamento das desigualdades e tensões raciais pelo mito da democracia racial, pela esterilização de mulheres negras ou pela execução direta desta população pelo braço armado do Estado” (SOUZA; BARBOSA, 2019, p. 10).

constituição da sociedade burguesa e da “questão social” (ALMEIDA, 2016 *apud* GONÇALVES, 2018). É nesse sentido que Gonçalves (2018) traça o nó da “questão social”.

Ainda de acordo com a autora, nos anos 1930, década da gênese do Serviço Social, estava colocada a situação de marginalização, controle e eugenia direcionada para a população negra. O Serviço Social amparado nos ideais conservadores respondia as demandas da burguesia dominante. Assim, a compreensão de seu processo constitutivo passa necessariamente pelo desvendamento da questão étnico-racial (GONÇALVES, 2018). É sobre essas bases que precisamos olhar para a sociedade capitalista em busca de reproduzir o movimento da realidade no campo da abstração. Conforme Netto,

(...) além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p. 22, grifo do autor).

O capitalismo se funda, não apenas, a partir da colonização e do racismo. Como já sinalizado, um país colonial é necessariamente racista, assim, o debate sobre a hierarquização racial da existência deveria estar presente nas análises sobre a formação social brasileira. O que queremos dizer com isso é que a “questão social” no Brasil, nas Américas, nos países africanos não pode ser analisada a partir da importação crua da experiência dos países colonizadores, uma vez que as populações dessas nações não foram/são subjugadas enquanto colonizados, mas sim enaltecidas a partir do mesmo esquema de hierarquização racial que estrutura as relações sociais no interior dos países e entre países. O Brasil é marcado por uma profunda desigualdade racial e social produzida historicamente desde a invasão colonialista. Não é possível entender essas desigualdades sem uma análise cuidadosa do passado-presente colonial.

Uma vez que trabalhamos com a noção de racismo estrutural, precisamos reforçar que este está, sobretudo, nas bases da “questão social” e, conseqüentemente, em suas expressões (ABEPSS, 2018). Nesse sentido, deixá-lo de fora como elemento estrutural e estruturante é um erro de análise e talvez de apreensão do método do materialismo histórico dialético (ALMEIDA, 2019) – algo que não temos a pretensão de discutir nesse momento.

A ausência de estudos que tratam da centralidade da questão étnico-racial proporcionou uma análise fragmentada/parcial da história brasileira, obviamente, com impactos profundamente negativos para apreensão e intervenção na contemporaneidade. O documento *Subsídios para o Debate sobre a Questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social*, elaborado pela ABEPSS (2018), engrossa o caldo das nossas argumentações quando sinaliza que “a apropriação das categorias raça e etnia para as análises e reflexões nas ciências sociais

é fundamental, sobretudo, no Serviço Social (...)” (ABEPSS, 2018, p. 15).

A segunda contribuição de Fanon que queremos destacar é a desumanização das pessoas negras, como demonstram análises feitas por autoras como Passos (2018; 2020) e diversos institutos e laboratórios de pesquisa⁹. Passos (2020), que tece reflexões sobre o conceito de cuidado colonial, sinaliza as diversas violações de direitos e as violências que permaneceram como uma herança para as mulheres negras. A autora destaca três formas principais de expressão do cuidado colonial no tempo atual. A primeira delas é a negação da vivência da maternidade plena; a segunda, é o extermínio de pessoas negras e, conseqüentemente, das mulheres negras que representam a maioria do contingente de vítimas de feminicídio; e a terceira é o imaginário de que mulheres negras são mais resistentes e, por isso, produzem “(...) processos de subjetivação que são marcados por essa fantasia e que resultam em intenso sofrimento psíquico, que têm, na maioria das vezes, a medicalização da subjetividade como resposta” (PASSOS, 2020, p. 122).

O retrato da realidade da população negra, constatado por diferentes pesquisas¹⁰, ilustra a sociedade estruturalmente racista de raízes coloniais preservadas por uma estrutura política e um aparato ideológico¹¹ que se coloca como barreira para a percepção do privilégio das pessoas brancas, da desumanização e do genocídio das pessoas negras, do mesmo modo que Fanon (1968, 1980, 1983), em diversos momentos, sinalizou em suas obras, seja em seu país ou no país estrangeiro. É uma contribuição no sentido de oferecer elementos para que se olhe com mais atenção para o público com o qual a categoria profissional trabalha.

O Serviço Social tem na *questão social* a base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. Os assistentes sociais, por meio da prestação de serviços sócio-assistenciais – indissociáveis de uma dimensão educativa (ou político ideológica) – realizados nas instituições públicas e organizações privadas, interferem nas relações sociais cotidianas, no atendimento às

⁹ Diversas pesquisas de análise quantitativa e qualitativa, como as do IBGE, por exemplo, demonstram que as “minorias” – população negra (e mulheres negras) e indígena – são maioria nos piores índices relacionados à renda, moradia, educação, trabalho, vitimização/homicídios etc. Ver: Retrato das desigualdades de gênero e raça (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et. al.*, 2011; 2015); E Atlas da violência (CERQUEIRA; BUENO, 2020). No contexto da Pandemia de COVID-19, o *Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS)* demonstrou o componente racial e social das pessoas mais vulneráveis em relação ao vírus no que tange a contaminação, agravamento do quadro e letalidade. Novamente, a população negra, periférica e pobre é a que performa as primeiras colocações na corrida da morte (BATISTA *et. al.*, 2020). No estudo, foram realizados diferentes cruzamentos e análises com variáveis como idade, escolaridade e tipo de “internação” (enfermaria ou UTI). Em todos os cruzamentos – dentro de cada faixa etária, comparando os mesmos níveis de escolaridade – o óbito de pessoas pretas e pardas foi maior que o de pessoas brancas e, em contrapartida, o índice de recuperação das pessoas brancas foi maior do que das pessoas negras.

¹⁰ Idem nota de rodapé nº 9.

¹¹ Conforme Almeida (2019, p. 87), “Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. (...) O Estado moderno é ou Estado racista (...) ou Estado racial – determinados estruturalmente pela classificação racial –, não havendo uma terceira opção”.

variadas expressões da *questão social*, tais como experimentadas pelos indivíduos sociais no trabalho, na família, na luta pela moradia e pela terra, na saúde, na assistência social pública, entre outras dimensões. (IAMAMOTO, 2010, p.63)

A ausência de reflexões sobre essa questão, sem considerar elementos imprescindíveis da realidade concreta dos sujeitos, pode nos levar ao questionamento da “qualidade” dos serviços socioassistenciais apontados por Iamamoto (2010).

Para Rocha (2014, p. 143), a incorporação dos marcadores raciais das(os) usuárias(os) se constitui por si só em uma razão para atenção a essa realidade. Já Martins (2015) chama atenção para a necessidade de uma análise não genérica da “questão social”, ao contrário da que se centra apenas na contradição fundante das sociedades capitalistas e secundariza outras medições necessárias em determinado contexto de formação social, como a brasileira (MARTINS, 2015). A pesquisadora destaca o impacto negativo na formação profissional, que não se forja na análise da realidade concreta e histórica dos processos sociais que conformam a contemporaneidade, na medida em que reduz o campo de referenciais teórico-metodológicos que nos possibilitam intervenção na realidade concreta (MARTINS, 2015).

A última contribuição, não menos importante, que queremos destacar é o debate sobre assimilação/alienação e desalienação realizado por Fanon. Estabeleceremos esses dois momentos como duas dimensões que se relacionam dialeticamente. A primeira dimensão refere-se ao quanto na colonização a ideia de inferioridade é internalizada pelas pessoas negras e o de superioridade por pessoas brancas, caracterizando-se como um “duplo narcisismo” (FANON, 1983, p. 11).

Olhando para a contemporaneidade, para discursos públicos de ódio racial, não só no Brasil, é fácil deduzir que esses imaginários se reproduzem em todas as dimensões das relações humanas. Conforme assinala Almeida (2019, p. 67), “nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade”.

A relação que queremos estabelecer é do reflexo dessa subjetividade moldada por um esquema racial – caso não seja “desarticulada” ao longo da formação – na relação das assistentes sociais com as usuárias, na coordenação de projetos e programas e na elaboração de políticas públicas. Não se trata de responsabilizar única e exclusivamente nesse caso específico, a universidade ou os cursos de Serviço Social, mas de sinalizar que formar profissionais com conhecimento das relações raciais pode – e deve – ser uma tarefa revolucionária das unidades de formação acadêmica. Além de oferecer elementos para uma atuação profissional que não reproduza o racismo em sua prática, pode ir além, na formação de profissionais antirracistas.

Mais uma vez dialogando com Almeida (2019, p. 47), “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”, o autor coloca que “as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, p. 40). Nesse sentido, o que faz ser o Serviço Social uma profissão na qual o projeto ético-político hegemônico está alinhado com a fundação de outra forma de sociabilidade sem mecanismos de dominação e exploração de um grupo sobre outro, mas que ainda não traz essa radicalidade materializada nos currículos de formação profissional? Arriscamos com Fanon sugerir que o motivo é a alienação do branco “escravo de sua superioridade” (FANON, 1983, p. 51). Perguntamos, existe radicalidade pela metade?

A segunda dimensão refere-se à potencialidade da formação profissional para aquelas pessoas, sobretudo, negras afetadas pelos constructos racistas que moldam subjetividades coletivas, como vimos, brancas e negras. Fanon (1968; 1980), demonstrou em sua obra a força que tem o conhecimento e a valorização de si e de sua história e a desmistificação de imaginários racistas. O que queremos salientar com isso é que o período de formação profissional pode ser um espaço que contribua para desalienação do eu.

Em outras palavras, o Negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: tornar-se branco ou desaparecer, mas ele deve poder tomar consciência de uma possibilidade de existir, ou se a sociedade lhe causa dificuldades, devido à sua cor, se eu constato em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-lhe a “manter suas distâncias”; meu objetivo, ao contrário será, uma vez as causas determinantes esclarecidas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, a respeito das estruturas sociais (FANON, 1983, p. 84).

Nas relações cotidianas percebemos os conflitos de identidade racial¹² bem como as subjetividades atravessadas pelos “complexos e comportamentos neuróticos” analisadas na obra *Pele negra, máscaras brancas*. Há insegurança, medo e baixa autoestima que vêm sendo moldados desde o primeiro contato com a sociedade racista e são reforçados na família, pela cultura e pela escola (ALMEIDA, 2019). Conforme Fanon demonstrou, a luta revolucionária contra a estrutura e superestrutura capitalista tem muito mais a se fortalecer com a contribuição de grande relevância na desorganização desses esquemas de inferiorização e desalienação das/dos estudantes em formação, uma vez que “nenhum neologismo pode mascarar a nova

¹² As questões que se colocam para autodeclaração racial no Brasil têm raízes na política de embranquecimento iniciada no século XIX que fortaleceu a mestiçagem, àquela altura já verificável pelos frutos de relações não consensuais entre colonos brancos e mulheres negras escravizadas. A assimilação epidérmica é incutida na população negra como uma forma de salvação, assim como apresentou Fanon (1983). Aquelas pessoas negras mais claras, com opção de não se declararem negras, criativamente encontram os mais diversos adjetivos de identificação racial (NASCIMENTO, 1978; MOURA, 1988).

evidência: o mergulho no abismo do passado é condição e fonte de liberdade” (FANON, 1980, p.47).

O que estamos propondo seria uma espécie de inversão no movimento – ou comportamento neurótico – que Fanon (1983, p. 78) ressalta quando diz que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Tenhamos coragem de dizer: É o racista que cria o inferiorizado”. Assim, é também responsabilidade das pessoas brancas a luta antirracista que reverbera nas diferentes dimensões da vida, sobretudo a ético-política.

O destaque para essas três contribuições de Frantz Fanon para o Serviço Social de forma mais ampla e para a formação profissional mais especificamente, nem de longe esgota os subsídios que a produção teórica do autor oferece para refletirmos sobre a sociedade capitalista, o racismo e os caminhos para a refundação dessa sociabilidade que deteriorou as relações humanas e o próprio humano.

Considerações finais

A localização de Fanon no tempo está marcada pelo contexto no qual ele escreve. Apesar de seu último livro ter sido publicado em vida, em 1961, a obra fanoniana nos ajuda a interpretar (e intervir) na contemporaneidade, e não é à toa que existem disputas em torno do pensamento do autor (FAUSTINO, 2015).

Nesse sentido, nossa busca identificou três contribuições de Fanon para o Serviço Social. A primeira é que suas reflexões revelam o racismo enquanto um componente crucial e necessário ao colonialismo e ao capitalismo; a segunda se refere ao desnudamento da desumanização das pessoas negras; e a terceira contribuição, não menos importante é o debate sobre assimilação/alienação e desalienação realizado por Fanon. Essas contribuições se constituem como elementos para olhar a formação social brasileira, a questão étnico-racial e o racismo sem as lentes do eurocentrismo, na direção de uma epistemologia decolonizada e forjada na análise da realidade concreta.

A terceira contribuição, especificamente, além desses elementos citados, fornece subsídios para a práxis política. Para a ação mais direta sobre si mesmo, no caso do corpo docente e discente, de modo que propõe movimentos que contribuam para o processo de desalienação dos sujeitos negros inferiorizados pelo racismo e dos sujeitos brancos supervalorizados pela branquitude.

A categoria profissional de assistentes sociais, por seu compromisso com a luta contra o capitalismo e as opressões/explorações, inscrito em diversos instrumentos legítimos do

Serviço Social, está diante de uma crescente pressão política iniciada na década de 1980 (ALMEIDA, 2013) e cada vez mais se avoluma. A virada contra o conservadorismo completou quatro décadas, no entanto, espantosamente, os grupos *taxados de identitários* ainda lutam pela radicalidade que não se concretizou, até este tempo, por completo.

Entendemos que a virada que o Serviço Social precisa para se consolidar como uma categoria de profissionais antirracistas – que começou a ser forjada no século passado e isso se deve à luta que as profissionais majoritariamente negras vêm travando – ocorreu nos diferentes espaços ocupados pela profissão: na docência, na pesquisa, na atuação profissional, na extensão, no estágio. Portanto, é com a concretização de estratégias e projetos de formação profissional antirracista que será viável efetivar uma parcela significativa dos elementos necessários para alcançar a radicalidade que a categoria se comprometeu a exercer. A formação é o início do ciclo. Sem perder de vista o meio e o fim, por ela devemos começar.

A concretização de projetos de formação profissional antirracistas, agora menos intangível, depende da luta e resistência política das/dos profissionais comprometidas/os com o projeto ético-político e do corpo discente que, na luta política dentro (e fora) da comunidade acadêmica, têm provocado, minimamente, o desconforto diante dos séculos de silenciamento do povo negro.

Referências bibliográficas

- ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social*. Brasília (DF), ABEPSS, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acessado em: 12 ago. 2020.
- _____. *Diretrizes Curriculares da ABEPSS*. ABEPSS [online], Brasília (DF), [s.d.]. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>. Acessado em: 15 jul. 2020.
- _____. *Subsídios para o Debate sobre a Questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social*. Gestão da ABEPSS 2017-2018 “Quem é de luta resiste”. Vitória (ES): ABEPSS, dez. 2018. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf. Acessado em: 13 ago. 2020.
- ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- ALMEIDA, M. S. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). *Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social* – os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.
- BATISTA, A. et. al. *Nota Técnica II – Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil*. NOIS: Núcleo de operações e Inteligência em Saúde [online], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 27 mai. 2020. Disponível

- em: <https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view>. Acessado em: 15 out. 2020.
- BRASIL. *Código de Ética profissional do/a Assistente Social/1993*. Lei 8.662/1993 de regulamentação da profissão. 10 ed. ver. atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acessado em: 20 out. 2019.
- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coord.). *Atlas da violência 2020*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acessado em: 10 out. 2020.
- DURÃO, G. de A. Frantz Fanon, um escritor múltiplo: trajetória intelectual, formação cultural e movimentação política. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, Jequié*, v. 1, n. 1, p. 100-119, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/1535>. Acessado em: 02 set. 2020.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Em defesa da Revolução Africana*. Lisboa: Editora Livraria Sá da Costa, 1980.
- _____. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- _____. *O olho se afoga/ Mãos paralelas*. São Paulo: Editora Segundo Selo, 2020.
- FAUSTINO, D. M. “Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. São Carlos, 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.
- _____. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. *SER Social*, Brasília, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan.-jul. 2018.
- _____. Revisitando a recepção de Frantz Fanon: o ativismo negro brasileiro e os diálogos transnacionais em torno da negritude. *Lua Nova*, São Paulo, n. 109, p. 303-331, jan./abr. 2020.
- GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n3p514>. Acessado em: 13 nov. 2020.
- GUIMARAES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 81, p. 91-114, jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n81/09.pdf>. Acessado em: 13 set. 2020.
- IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et. al.* *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4 ed. Brasília (DF): IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acessado em: 02 ago. 2020.
- _____. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília (DF): IPEA, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Acessado em: 02 ago. 2020.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2019.
- MARTINS, T. C. S. “Questão social” e questão étnico-racial: pistas para o debate na formação profissional. In: GONÇALVES, M. da C.V. *et. al.* (Orgs.). *Serviço Social no debate cotidiano: fundamentos, formação e exercício da profissão*. Sergipe: UFS, 2015.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- NASCIMENTO, A. *O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PASSOS, R. G. “Frantz Fanon, Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial no Brasil: o que escapou nesse processo?”. *Socied. em Deb.*, Pelotas, v. 25, n. 3, p. 74-88, set./dez. 2019.

- _____. “Holocausto ou Navio Negreiro?": inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira. *Argum.*, Vitória, v. 10, n. 3, p. 10-22, set./dez. 2018.
- _____. Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 45, v. 18, p. 116 – 129, jan./jun. 2020.
- ROCHA, R.F. *A Incorporação da Temática Étnico-Racial no Processo de Formação em Serviço Social: avanços e desafios*. Rio de Janeiro, 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1153327. Acessado em: 23 mai. 2018.
- SILVA, M. A. M. Frantz Fanon e o ativismo político-cultural negro no Brasil: 1960/1980. *Estud. hist.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 369-390, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862013000200006&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 02 set. 2020.
- SOUZA, G. M.; BARBOSA, I. C. L. Mortes por intervenção de agentes do estado: uma continuidade da política de embranquecimento da população negra?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16, 2019, Brasília (DF), *Anais...* Brasília (DF): v. 16, n. 1, 2019b. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1118>. Acessado em: 13 nov. 2020.
- WIKIPÉDIA. A. C. *Wikipédia* [online], 14 jul. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aim%C3%A9_C%C3%A9saire. Acessado em: 12 mai. 2020.
- ZAHAR, R. *Colonialismo y enajenación: contribución a la teoría política de Frantz Fanon*. Trad. Enrique Contreras Suárez. Argentina: Siglo XXI, 1972.

O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE)

Teaching work in higher education in times of emergency remote teaching

Lorena Ferreira Portes^{*}
Melissa Ferreira Portes^{**}

Resumo: Este artigo busca analisar as implicações do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para e no trabalho docente no Ensino Superior brasileiro, no contexto da pandemia de Covid-19, por meio de revisão de literatura e observação participante. O texto está organizado em dois momentos: num primeiro momento, apresenta-se uma contextualização sobre o Ensino Superior Brasileiro, destacando seu perfil privatista e eadista. Na sequência, aborda-se sobre a reorganização do ensino no contexto pandêmico, a partir da discussão do ensino remoto emergencial. Para a análise destacam-se dois eixos de investigação: a plataformização no/do trabalho docente e a intensificação do trabalho e o ERE e a saúde mental dos docentes. Problematiza-se o agravamento das condições de trabalho dos/das docentes do Ensino Superior em um contexto de ensino remoto emergencial, por meio da plataformização da educação, bem como o adoecimento mental dos/as docentes. Enfrentar essas implicações é uma tarefa coletiva e um imperativo na defesa da educação pública, na crítica contundente aos interesses privatistas e eadistas e na luta por condições de trabalho não precarizadas.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ensino Superior; Plataformização; Intensificação do trabalho; Saúde Mental.

Abstract: This article seeks to analyze the implications of Emergency Remote Education (ERE) for and in teaching work in Brazilian Higher Education, in the context of the Covid-19 pandemic, through a literature review and participant observation. The text is organized in two stages: at first, a contextualization of Brazilian Higher Education is presented, highlighting its privatist and eadist profile. Next, the reorganization of teaching in the pandemic context is addressed, based on the discussion of emergency remote teaching. For the analysis, two research axes stand out: the platform in/of the teaching work and the intensification of work, and the ERE and the mental health of teachers. The worsening of working conditions of Higher Education teachers in a context of emergency remote education is problematized, through the platform of education, as well as the mental illness of teachers. Facing these implications is a collective task and an imperative in the defense of public education, in the scathing criticism of privatist and eadist interests and in the struggle for working conditions that are not precarious.

Keywords: Remote Teaching; University education; Platformization; Work intensification; Mental health.

Recebido em: 11/08/2021
Aprovado em: 27/09/2021

* Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL-PR. Docente do departamento do curso de Serviço Social e vice-coordenadora do colegiado do curso da UEL; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação Profissional em Serviço Social no Brasil – GEPFOR.

** Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina- UEL-PR. Docente do Departamento do Curso de Serviço Social e coordenadora do colegiado do curso da UEL; coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Formação e Trabalho Profissional-GEFORT.



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

O artigo busca analisar as implicações do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para e no trabalho docente no Ensino Superior brasileiro, no contexto da pandemia de Covid-19. Desde o primeiro trimestre do ano de 2020, as informações sobre o novo Coronavírus chegam de diversos lugares e territórios mundiais e passam a dominar a cena dos noticiários e a provocar alterações em distintos âmbitos da vida social.

A crise econômica, potencializada pela crise sanitária-pandêmica, que já assolava as classes trabalhadoras tomou uma proporção avassaladora e trouxe impactos nas condições objetivas e materiais de sobrevivência e na reorganização da vida laboral, acirrando as desigualdades sociais, produzindo ainda mais miséria e reforçando o ganho e primazia dos interesses do grande capital sobre os/as trabalhadores. Os desdobramentos dessa crise repercutiram nas ações do Estado, seja na formatação e rebaixamento das políticas sociais já limitadas na perspectiva de proteção social, seja na abertura de possibilidades para a acumulação do capital, particularmente, no setor educacional

A educação, em diferentes níveis, foi severamente afetada pelas alterações que se processaram devido à pandemia. A política educacional e o Ensino Superior tiveram que adequar-se às exigências trazidas pela necessidade do distanciamento social e, nesse caminho, os setores privatistas e eadistas de plantão tomaram o terreno educacional, por meio do ensino remoto, como uma oportunidade para expandir seus interesses e consequente lucratividade.

As instituições de ensino superior que ofertavam cursos na modalidade presencial passaram a ofertar o ensino no formato remoto, adequando suas normativas, revendo o planejamento e execução das atividades acadêmicas. Essas mudanças apresentam nós críticos que não podem ser ocultados, mas precisam ser colocados em debate, enfrentando uma análise despolitizada e fragmentada da realidade atual, desmascarando os interesses políticos e econômicos implícitos na defesa do ensino à distância e de seu aparato tecnológico.

Muitos foram e continuam sendo os desafios vivenciados por todos os sujeitos (comunidade universitária) no processo de reorganização do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para as implicações da plataformização da vida acadêmica nas condições de trabalho e na saúde mental dos/as docentes.

É evidente que essa modalidade de ensino tem intensificado o trabalho docente trazendo agravamentos tanto em seus aspectos pedagógicos quanto no quadro mental. A exaustão provocada, em grande medida, pela ansiedade e depressão como principais alterações da saúde mental dos/das docentes e a sobrecarga/intensificação do trabalho devem ser analisadas como expressões da superexploração do capitalismo.

Partindo de uma revisão de literatura e de observação participante, considerando a experiência profissional na docência em uma instituição pública estadual, no desempenho de atribuições profissionais no ensino, pesquisa, gestão do curso e atuação no movimento sindical docente, apresenta-se o artigo organizado em dois momentos: em um primeiro momento, contextualiza-se o Ensino Superior brasileiro, destacando seu perfil privatista e eadista. Na sequência, aborda-se sobre a reorganização do ensino no contexto pandêmico, a partir da discussão do ensino remoto emergencial, modalidade adotada pelas instituições de ensino superior brasileiro como resposta e estratégia para manter o calendário acadêmico dada a imposição de distanciamento e isolamento social da comunidade universitária causada pela pandemia.

Para a exposição dos impactos do ensino remoto emergencial nas condições de trabalho e de saúde dos docentes do ensino superior, destacam-se dois eixos analíticos, quais sejam: 1) A plataformização no/do trabalho docente e a intensificação do trabalho; 2) O ERE e a saúde mental dos docentes. Os eixos elencados não respondem à totalidade das implicações da questão, mas evidenciam aspectos decisivos na organização e concretização do trabalho docente.

Tendências “privatistas e eadistas” no Ensino Superior brasileiro

Adensar o debate sobre o ensino remoto emergencial no ensino superior em tempos pandêmicos e os seus rebatimentos para e no trabalho docente exige uma análise acerca das determinações econômicas que acimentam e dão concretude à realidade educacional brasileira. A política educacional, assim como as demais políticas sociais, constituiu-se em uma resposta do Estado burguês às demandas postas pelas contradições sociais inerentes ao modo de produção capitalista. A política não possui autonomia frente à economia. Enfrentar essa falsa tese é fundamental para evidenciar que o Estado é classista e, sendo assim, é irrealizável, no capitalismo, um compromisso entre capital e trabalho. Na trajetória sócio-histórica das políticas sociais, é possível identificar que, apesar do movimento e das lutas construídas pelas classes trabalhadoras na reivindicação de direitos sociais e proteção social, as respostas dadas pelo

Estado, por meio de políticas sociais, estiveram alicerçadas na defesa dos interesses do grande capital.

Concordamos com Lessa (2013: 210) quando afirma que “não houve política pública que não tenha sido, acima de tudo e prioritariamente, um bom negócio para o capital” e que abrir mão dessa análise é “fantasiar o papel histórico das políticas sociais dos Estados imperialistas” (2013: 210).

Na fase atual de acumulação capitalista, prevalece a centralidade do capital financeiro, de caráter rentista e especulativo, ocorrendo o que Chesnais (1996) denominou de mundialização financeira¹. Para o autor, “a esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada.” (CHESNAIS, 1996: 241). Como características desse fenômeno de mundialização financeira, o autor destaca a autonomização do setor financeiro em relação ao setor produtivo e, sobretudo, em relação à capacidade de intervenção das autoridades monetárias; vinculação ao caráter fetichista das formas de valorização do capital de natureza puramente financeira; e o fato de que são os operadores que condicionam os traços da mundialização financeira e que decidem quais os agentes econômicos, de quais países e em quais tipos de transação dela participarão.

No processo de acumulação capitalista, reforçam-se as tendências do capital de concentrar-se e centralizar-se. A concentração do capital faz com os grandes capitalistas acumulem uma massa de capital cada vez maior e, ao lado da concentração, ocorre o processo de centralização que realiza-se pela união de capitais já existentes.

Nessa direção, a educação é arrebatada como um grande nicho de mercado altamente lucrativo, ocorrendo a expansão da educação superior pela via privada, a compra e fusão de instituições de educação superior e a abertura de capitais dessas empresas nas bolsas de valores. Uma prova desse perfil privatista do ensino superior brasileiro são os dados do Censo da Educação Superior de 2019 que evidenciam que 88,4% das instituições de ensino superior no Brasil são privadas e, em relação à organização acadêmica, 79,6% são faculdades.

Sobre o número de ingressantes entre 2018 e 2019 houve um aumento na modalidade a distância, com uma variação positiva de 15,9% entre esses anos, já que nos cursos presenciais houve um decréscimo de -1,5%; entre 2009 e 2019, o número de ingressos variou positivamente

¹ A expressão ‘mundialização financeira’ designa as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais, resultantes da liberalização e desregulamentação adotadas inicialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987, e nos anos seguintes pelos demais países industrializados. (CHESNAIS, 1996: 12)

17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos à distância aumentou 378,9%.

Em 2019, o número de ingressantes teve um crescimento de 5,4% em relação ao ano de 2018. Entre os anos de 2018 e 2019, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-3,7%). A rede privada continuou com a expansão do número de ingressantes, sendo que em 2018/2019 houve uma variação positiva de 8,7%. No período compreendido entre 2009 e 2019, a rede privada cresceu 87,1%, enquanto a rede pública aumentou 32,4% no mesmo período (RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2019)

Em relação ao faturamento das empresas educacionais, no contexto de pandemia, pelos cálculos da Consultoria Hoper, as faculdades privadas tiveram queda de receita entre 7% e 9% no ano de 2020 e devem apresentar o mesmo resultado em 2021, se comparado com os R\$ 54,6 bilhões de 2019. Paulo Presse, coordenador de estudos da consultoria, afirma que o resultado reflete a troca que muitos alunos fizeram do ensino presencial, com mensalidade média de R\$ 758, pela educação à distância, em que o tíquete é de R\$ 260, segundo pesquisa da Hoper (FOLHAPRESS, 2021)

A oferta de cursos à distância e a autorização para oferta de parte da carga horária na modalidade EaD está regulamentada por um conjunto de legislações no âmbito da educação. A educação brasileira está normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação presencial e a educação à distância. No conjunto dessas regulamentações, destacam-se o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), as Portarias nº 1428 de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), nº 90 de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e nº 02 de 04 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021). O Decreto regulamenta o art. 80 da LDBEN de 1996 que trata da educação à distância no Brasil, estruturando essa modalidade na educação básica e superior. Em relação à educação superior, essa regulamentação autoriza que as instituições ofereçam, exclusivamente, cursos à distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais; a oferta de pós-graduação *lato sensu* EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior que obtém o credenciamento EaD, sem necessidade de credenciamento específico, tal como a modalidade presencial.

A Portaria nº 1428/2018 (BRASIL, 2018) preconiza sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial. No artigo 2º, autoriza que as IES que possuam, no mínimo, um curso de graduação reconhecido, ofertem disciplinas na modalidade à distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Em seguida, nos artigos 3º e 5º abre a possibilidade para o aumento dessa carga horária

podendo chegar até 40%, se atendidos determinados critérios e condicionado à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Portaria nº 90/2019 (BRASIL, 2019) dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação à distância, permitindo a oferta de programas à distância na modalidade acadêmica ou profissional. Para regulamentar o artigo 8º dessa portaria, foi criada a Portaria CAPES nº 02 de 04 de janeiro 2021 (BRASIL, 2021), que estabelece as diretrizes para autorização de funcionamento e para a avaliação de permanência de polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Essas normativas demonstram que a modalidade à distância está regulamentada e legitimada na realidade brasileira, espreado-se no sistema privado de ensino e encontrando ressonância e concretude no ensino superior público.

Dados sistematizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) por meio do Censo EAD.BR 2019 - Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, atualmente em sua 11ª edição, explicitam o cenário da educação a distância (EAD) no Brasil e a oferta de um mapeamento das principais tendências no setor. De acordo com a pesquisa realizada com 209 instituições de ensino superior, 46% declararam certo grau de digitalização dos seus cursos, ou seja, já realizariam práticas de flexibilização da carga horária em seus cursos presenciais, atendendo aos percentuais autorizados pelo MEC. Das instituições respondentes, destacamos alguns dados significativos: 48,65% delas oferecem até 20% da carga horária dos cursos presenciais à distância, 6,08% oferecem até 40% da carga horária dos cursos presenciais à distância, 7,43% oferecem cursos com outros percentuais da carga horária dos cursos presenciais à distância dentro dos parâmetros legais. (CENSO EAD.BR, ABED, 2021)

Os dados demonstram que as IES estão avançando com o ensino híbrido, por meio da oferta de disciplinas à distância e da flexibilização da carga horária nos percursos formativos, utilizando para isso metodologias e tecnologias para a disponibilização de materiais instrucionais em ambientes virtuais, bem como para o atendimento remoto ou presencial por equipe de professores e tutores que realizam a mediação em atividades práticas nos ambientes presenciais ou *on-line*.

Diante desse panorama, enfatiza-se que, uma vez que ocorre uma manutenção do predomínio do ensino superior por instituições privadas no Brasil, há também uma franca expansão do ensino na modalidade à distância.

Os elementos destacados servem para uma análise crítica da política educacional,

particularmente do ensino superior, para que não haja ilusões sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, bem como uma espécie de culto e valorização do ensino à distância. Os interesses mercadológicos são determinantes e incidem sobre as políticas governamentais, desdobradas em diretrizes e normativas a serem seguidas.

É nessa perspectiva que problematiza-se e situa-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para além de uma estratégia pontual e momentânea, mas que estrutura-se a partir de ditames privatistas e eadistas e que tem, num momento de pandemia e de necessidade de isolamento social, se constituído como um terreno fértil para a propagação e edificação do jeito empresarial de pensar a educação utilizando-se da falácia da democratização do acesso, da inclusão digital e da modernização do ensino.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as implicações para e no trabalho docente

A pandemia do Coronavírus, cuja emergência ocorreu nos primeiros meses do ano de 2020, trouxe repercussões em diferentes âmbitos da vida social, acirrando as contradições sociais, agudizando a desigualdade social, aumentando a pobreza e o desemprego, escancarando o baixíssimo investimento em políticas públicas e explicitando a intervenção do Estado na defesa dos interesses do capital.

A crise econômica associada à pandemia do coronavírus trouxe consequências profundas e avassaladoras, em particular, para as classes trabalhadoras que necessitam vender sua força de trabalho para garantir, minimamente, sua sobrevivência. No Brasil, os efeitos foram ainda mais nefastos, acirrando a exploração da força de trabalho e elevando as taxas de informalidade e precarização nos diversos espaços ocupacionais. É preciso ressaltar que os rebatimentos para as classes trabalhadoras acentuam-se em relação ao gênero e à raça. Para Antunes, a Covid-19 exibe todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça., em que “a patroa branca se curou e a trabalhadora negra faleceu” (ANTUNES, 2021:19).

Aliada à crise econômica e sanitária que acentuou-se na realidade brasileira, marcas de um governo negacionista e genocida agravaram o sentimento de desproteção por parte da população devido à inexistência de uma política de imunização em massa eficaz. Até o dia 7 de julho de 2021, já contabilizavam-se, no Brasil, 18.861.458 casos confirmados de Covid-19 e 527.183 óbitos causados pela doença (BRASIO.IO, 2021).

Em contrapartida, em um letárgico movimento de vacinação, nessa mesma data, apenas 78.474.659 brasileiros receberam a 1ª dose, ou seja, 37,06% da população. Somente 27.795.289 pessoas foram totalmente imunizadas (com duas doses ou dose única), equivalendo a 13,13%

da população brasileira (G1, MAPA DA VACINAÇÃO CONTRA COVID-19 NO BRASIL, 2021).

Na política educacional, diante da necessidade de isolamento e distanciamento social, uma das estratégias adotadas para todos os níveis de ensino, foi a modalidade do ensino remoto na tentativa de se evitar o cancelamento do ano letivo, diante da impossibilidade das aulas presenciais e de contribuir com a não-propagação do vírus.

A relação entre a pandemia e o ensino remoto tornou-se no Brasil, a partir da portaria nº 343 de 2020, direcionada às instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, uma relação indivorciável, que aponta, no tempo presente, sinais de esgotamento e fraturas. Em 18 de agosto de 2020, foi criada a Lei Nº 14.040, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

A última portaria que preconiza sobre a oferta do ensino remoto para as instituições do sistema federal de ensino superior é a de nº 1038, de 07 de dezembro de 2020. Essa portaria altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Em seu artigo 1º, enfatiza que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino deverão ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19. No artigo 2º, menciona que os recursos educacionais digitais, as tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados, em caráter excepcional, para integralização da carga horária de atividades pedagógicas e no artigo 3ª preconiza que as instituições de educação superior poderão utilizar os recursos apontados no artigo 2º de forma integral nos casos de suspensão das atividades letivas presenciais por determinações de autoridades locais ou condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais.

Para além das normativas federais, cada estado elaborou suas normativas específicas, seja por meio do governo de estado, do conselho estadual de educação, ou de legislações

próprias de cada instituição de ensino superior.

Considerando a regulamentação do ensino remoto no ensino superior, parte-se para uma análise reflexiva sobre seu direcionamento e das implicações para o trabalho dos/das docentes. Não pretende-se abordar, conceitualmente, as diferenças entre ensino à distância e ensino remoto, até porque, substancialmente, tal diferenciação pouco importa diante da necessidade analítica que se coloca para a problematização da mercadorização da educação e do fetiche do uso das tecnologias de informação.

De fato, a forma de aparecer do ensino remoto é sua dimensão tecnológica que se expressa no conjunto de ferramentas e aplicativos digitais oferecidos pela modalidade não presencial. O Ensino Superior, objeto deste estudo, tem vivenciado o fenômeno da “plataformização” da vida acadêmica, com o uso massificado das tecnologias de informação e comunicação- TICS e de todo o processo de burocratização advindo dessa organização pedagógica.

Assiste-se no meio acadêmico, mas não só nele, à tal fenômeno, de forma passiva, com pouca ou quase nenhuma crítica que possibilite descortinar as ideologias subjacentes ao ensino remoto e seus impactos no futuro da educação pública presencial. Ao contrário da crítica radical, convive-se com relatórios, discursos e estatísticas produzidas por gestores e docentes que buscam mascarar a realidade, impondo uma falsa neutralidade nos posicionamentos, reveladores de um convencimento de que foi o possível a ser feito, de que, em certa medida, os objetivos foram atingidos, que a inclusão digital docente e discente ocorreu com sucesso, que a tecnologia é a educação do futuro, que foi um aprendizado antecipado para o treinamento e a capacitação para a era digital, sinônimo de modernidade e progresso.

Se algum setor saiu ganhando com esse discurso e afirmação, foi, sem dúvida, o setor privado da educação. Todos foram rendidos, quase que inevitavelmente, às estratégias educacionais do ensino à distância e depois de mais de um ano convivendo com tal experiência, a imagem que se propaga é a de que funcionou, bastando para isso algumas adaptações nos programas das disciplinas, alguns treinamentos rápidos e mecânicos dos docentes, doações de equipamentos e disponibilidade de acesso à internet aos discentes e o conhecimento foi construído síncrona e assincronamente. Ledo engano!!!

Conforme nos aponta Minto (2021:145)

O primeiro dos artificios mistificadores mobilizados nesse processo foi aquele que assumia a pandemia como uma espécie de solução e não o problema de fundo. Nesse diapasão, a remotização encontrava justificção no imperativo do isolamento social (portanto, do presente, do imediato), mas, simultaneamente, no que os entusiastas das tecnologias da informação e comunicação apontavam como oportunidade para um processo de

modernização, portanto, dimensionado como futuro (desejável) da educação.

A fetichização do uso das tecnologias e dos ambientes virtuais como inovação na sala de aula necessária para o ensino remoto, ainda que temporariamente, tem escamoteado, perversamente, o projeto educacional privatista em curso no Ensino Superior brasileiro. A tendência que vai forjando-se é a de que a experiência do ensino remoto pode trazer saldos positivos a ponto de que, no contexto pós-pandêmico, sejam implementados alguns recursos tecnológicos avaliados como bem-sucedidos. Eis o risco que se corre: consolidar um modelo de ensino que emergiu como temporário e emergencial, mas que já estava enraizado historicamente com ondas crescentes de expansão no cenário no ensino superior brasileiro, pela via de um perfil privatista e eadista.

Se a educação, pela ausência de políticas sociais universais, historicamente tem sido marcada pela desigualdade social tanto no acesso como na permanência estudantil, na pandemia, tal quadro foi ainda mais intensificado. Estudantes da educação pública são os que mais têm esse direito negado e/ou violado. Uma vez que o ensino remoto utiliza como forma exclusiva de acesso o meio virtual e para isso as tecnologias e *internet* são necessárias, então, tem-se um número expressivo de estudantes segregados pela sua condição econômica.

O ERE trouxe uma reconfiguração nas relações acadêmicas e pedagógicas, incidindo no processo de ensino e aprendizagem, desconfigurando o espaço educativo “sala de aula”, dificultando a construção de conhecimentos de modo aprofundado e com rigor teórico, limitando a aproximação com a realidade social, seja pelas dificuldades na realização do estágio supervisionado, seja pela vivência de experiências exteriores à Universidade. É preciso pontuar que o tripé ensino, pesquisa e extensão, fundamental na estruturação e definição do que se pensa de uma Universidade, foi atacado no sentido de uma ênfase maior nas atividades acadêmicas no âmbito do ensino, em detrimento de atividades de pesquisa e extensão.

Nessa direção, o trabalho docente foi amplamente objeto de alterações que trouxeram imensos desafios na reorganização do trabalho acadêmico e pedagógico, na execução de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, nas condições de trabalho que exprimiram-se por um aviltamento da intensificação do trabalho e, não menos impactante, na saúde mental dos/das docentes.

É no conjunto das determinações econômicas, dos interesses mercadológicos em questão e da intervenção estatal na política de educação, que o trabalho docente necessita ser situado e analisado a fim de se enfrentar uma perspectiva analítica endógena do ERE em relação ao trabalho docente.

O trabalho docente no ensino superior, realizado em instituições públicas ou privadas,

na modalidade presencial ou à distância, considerado produtivo ou improdutivo, é uma especialização do trabalho coletivo, ocupando um determinado lugar na divisão social e técnica do trabalho. Como trabalhadores/as assalariados/as, os docentes vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Sendo assim, estão submetidos às determinações que se interpõem no mundo do trabalho, às condições objetivas e materiais que incidem sobre as condições subjetivas. O que é fundamental compreender é que o trabalho docente é trabalho assalariado e, sendo assim, o/a professor/a pertence às classes trabalhadoras. Essa afirmação é imprescindível para reforçar a dimensão do trabalho coletivo e o caráter de classe que permeia a docência.

Do ponto de vista da mercantilização da educação, os/as trabalhadores/as da educação não diferenciam-se dos demais, sendo igualmente superexplorados. Em tempos de pandemia e de ERE, a intensificação do trabalho docente tornou-se muito mais viva e visível, pois o teletrabalho criou as condições necessárias para tal realidade. Como definem Lemesle e Marot (1996), citado por Mill e Fidalgo (2009:205), o trabalho docente virtual é teletrabalho, pois trata-se de uma modalidade de organização e de execução de um trabalho exercido habitualmente por um docente à distância e, em geral, sem supervisão do gestor ou coordenador do curso. Trata-se de um trabalho efetuado com uso intensivo de tecnologias digitais (informática e telecomunicação) para a transmissão de informações e atividades entre docente e alunos e entre docentes e gestores.

O teletrabalho ganhou forças no bojo da crise econômica dos anos 1990, quando profundas transformações ocorreram no mundo do trabalho, sustentadas pela flexibilização de contratos de trabalho, pela redução de emprego regular, trabalho parcial, temporário ou subcontratado à mercê dos direitos trabalhistas, a exigência de um trabalhador polivalente, criativo, que adapte-se às mudanças, sendo inovador, empreendedor e proativo. Concomitantemente às exigências de um novo perfil de trabalhador e de particulares e precárias condições de trabalho, há o desenvolvimento de tecnologias digitais e o estímulo ao uso da Educação à Distância (EaD). Como apontam Mill e Fidalgo (2009, p. 208), “se a educação ficou por vários séculos sem acompanhar as inovações tecnológicas (ou sem se deixar levar por elas), nas últimas décadas, essa mentalidade de flexibilizar tudo chegou ao contexto educacional”.

Assim, é preciso retomar a premissa de que as tecnologias digitais e o teletrabalho são objetos ou formas organizacionais que, desenvolvidos no contexto capitalista, não são despidos de interesses e funcionalidades.

Apresentam-se, a seguir, as implicações do ERE para o trabalho docente no ensino superior, recortando dois eixos analíticos. Os eixos elencados buscam explicitar algumas

dimensões da totalidade da realidade, evidenciando elementos presentes no trabalho docente em tempos de ensino remoto, a saber: 1) A plataformização no/do trabalho docente e a intensificação do trabalho; 2) O ERE e a saúde mental dos docentes.

A plataformização no/do trabalho docente e a intensificação do trabalho

A plataformização da vida acadêmica exigiu uma reorganização do trabalho docente, não só em seus aspectos pedagógicos e administrativos, mas também nas dimensões da vida social do docente, enquanto trabalhador e sujeito que desempenha funções para além de atividades laborais.

Uma nova forma de gestão da vida acadêmica impôs-se ao professorado das universidades que ofertam o ensino na modalidade presencial, uma vez que tais instituições tiveram que, precária e rapidamente, buscar adequar seus programas de disciplinas, suas atividades extensionistas e de pesquisa para atender às exigências do ensino remoto.

A utilização de plataformas digitais privatistas passou a ditar o cotidiano educacional, agora virtualizado, impondo, através do teletrabalho, uma reorganização da rotina doméstica que afetou toda a dinâmica familiar. A vida e o espaço doméstico foram cooptados/invadidos pelas atividades laborais, e o que antes, devido à sobrecarga de trabalho dos docentes, já era um agravante em relação à quantidade de trabalho que o professor levava para casa, foi ainda mais acirrado, porque agora trata-se do compartilhamento do mesmo espaço para desenvolvimento da rotina da vida e da rotina do trabalho. Isso significa que não há mais a separação e o distanciamento necessário entre trabalho e descanso, entre o tempo gasto com o trabalho e o tempo a ser gasto com a vida doméstica e todas as tarefas dela decorrentes.

Quando a fronteira entre o espaço público e espaço privado desmancha-se, “a penetração da esfera do trabalho no seio domiciliar modifica sensivelmente a vida da família e a separação dos diferentes trabalhos ao longo da jornada” (ROSSEL et al., 1998, p. 275, citado por FIGALDO E MILL 2009:219). Essa invasão do trabalho na vida privada acentua também “a intensificação do trabalho feminino e o aprofundamento da desigual divisão sexual do trabalho, refletindo sobre a particularidade de as mulheres realizarem esse trabalho no ambiente doméstico, mesmo lugar em que já possuem múltiplas tarefas socialmente impostas” (CFESS, 2020, p. 05).

O espaço doméstico que deveria constituir-se como um lugar de descanso, repouso, desligamento do trabalho e recomposição das forças/energias dispendidas nos espaços laborais, torna-se uma extensão do trabalho, um ambiente de pressão, de cobrança, de controle e de

produção de resultados e metas.

Aliado à essa questão, o ensino remoto trouxe um aumento do custo de vida para o docente que, devido à ausência de investimento institucional, precisou responsabilizar-se pelo acesso à tecnologia necessária ao desenvolvimento da *remotização* do ensino, o que incluiu a portabilidade de equipamentos tecnológicos e mobiliários e acesso à internet.

Os aplicativos que antes da pandemia tinham outra função para o docente, tornaram-se ferramentas de trabalho obrigatórias, perversas, danosas, prejudiciais à sua saúde mental, controladoras do seu tempo e fiscalizadoras da sua rotina. Os ambientes virtuais sujeitaram os docentes ao controle e ao monitoramento. É preciso estar disponível vinte e quatro horas por dia, atento às demandas que avolumam-se, com prontidão para atender às requisições dos gestores e dos discentes que, de forma imediata, cobram retorno e resolutividade, incluindo, nessa condição de trabalho, a utilização também dos finais de semana e feriados.

O ensino remoto agudizou o processo de intensificação e exploração do trabalho, demandando e exigindo respostas ágeis e instantâneas, fazendo com que o/a docente incorpore uma lógica de polivalência, onde, ao mesmo tempo em que ensina, avalia, pesquisa, realiza extensão, produz conhecimento, constrói material didático/pedagógico, elabora e corrige artigos, realiza palestras e cursos, atua na gestão, responde às requisições tecnológicas, como saber utilizar um conjunto de ferramentas digitais, monitora a frequência, gera relatórios, projeta apresentações, compartilha telas, controla as entradas nas reuniões, resolve problemas de acesso à conexão de internet e lida com intercorrências como invasão nas aulas e eventos.

Para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas, os docentes tiveram que aprender a usar as novas tecnologias, quase que sem treinamento específico para tal tarefa, lidando com as pressões cotidianas do trabalho e da condição sanitária do país, num contexto incerto, onde nem sempre havia clareza de como planejar e de quanto tempo tal situação perduraria.

A necessidade do isolamento impôs à educação, como recurso para a condução do processo de ensino-aprendizagem, a urgência da conectividade através do uso cotidiano e sistemático das tecnologias de informação e comunicação. Em poucos dias, o mercado digital privado ofereceu às instituições de ensino, e, em alguns casos, ampliou, um pacto de *softwares*, plataformas e ambientes virtuais (*google meet, google drive, google forms, moodle, classroom* etc.) que passaram a orientar e instrumentalizar o ensino e a gestão da educação. Somado aos novos recursos digitais, aumentou-se o tempo gasto com aplicativos e recursos já usados no trabalho docente, como *whatsapp* e *e-mails*.

O palco da educação passou a ser as redes sociais.

[...] as relações sociais passam a ser crescentemente criadas, mantidas ou aprofundadas por meio do uso de equipamentos para comunicação em rede. Em outras palavras, na sociedade digital passamos a viver em um contínuo *on-off line*, no qual – conectados em rede por meio de plataformas – consumimos, mas também criamos e compartilhamos conteúdos (MISKOLCI, 2016, p. 277).

A rotina de trabalho do docente, que já era exaustiva e adoecedora, agravou-se, consumindo cada vez mais tempo gasto para as atividades profissionais (síncronas e assíncronas) na produção de materiais textuais e audiovisuais, na *lives*, na indicação de materiais complementares, nos *podcasts*, na elaboração de avaliações, nas correções, no registro e documentação nos sistemas informatizados, na organização de eventos virtuais, na coordenação de estudos e pesquisas, no produtivismo acadêmico, dentre outras atividades. Aponta-se o fenômeno do “reunismo” tão presente nessa conjuntura de remotização do ensino, em que o volume de reuniões diárias, de links para acesso, de tempo de duração extrapolando 4 horas para cada reunião, contribui para uma perda da noção do tempo e espaço, do que é momento do trabalho e do que é momento da vida privada. O/a docente está sendo pressionado a estar sempre disponível, conectado, pronto para responder às mensagens e a dar as respostas imediatas. É um rolo compressor nas condições de vida e do trabalho docente.

A identidade e a dignidade do/a professor/a e a natureza do seu trabalho vêm sendo alteradas nessa conjuntura pandêmica: de educador/a passou a ser palestrante, dador/a de aula, *youtuber*, animador/a de sala de aula.

O trabalho docente-digital, com a expansão das tecnologias de informação e comunicação, passou a ampliar a precarização e apontando uma tendência, via mercado, de permanência dessa modalidade no ensino superior brasileiro que já vem, historicamente, envolto num processo de ataque e desqualificação.

É preciso considerar quem lucrou com essa plataformização da educação e do trabalho docente. Adrião e Domiciano (2020) expõem que o *Google*, corporação multinacional fundada em setembro de 1998 por Larry Page e Sergey Brin, então estudantes da Universidade de Stanfor, que inicialmente atuava como um sistema de busca, alcançou em pouco tempo o domínio dos negócios de mídia, software e telefonia, principalmente após abertura de seu capital na bolsa de valores em 2004.

Em relação ao faturamento no período de pandemia da Covid-19, o conglomerado Alphabet que controla, entre outras empresas, o *Google*, anunciou seus resultados trimestrais referentes aos últimos meses de 2020. Os números mostram que as receitas atingiram um patamar recorde. Durante o trimestre final de 2020, a Alphabet teve receitas na casa de US\$ 56,9 bilhões, trazendo um lucro operacional para a companhia de US\$

15,7 bilhões. Quando se olha para o ano inteiro de 2020, a companhia trouxe receitas no patamar de US\$ 182,5 bilhões e lucro de US\$ 41,2 bilhões (OLHAR DIGITAL, 2021)

As plataformas e serviços ofertados pelo *Google* no setor educacional expandiram-se consideravelmente. Aproveitando o contexto de ensino remoto, incrementaram-se as ferramentas digitais e tecnológicas, oportunizando um vasto campo de possibilidades de acesso no uso do *Google Meet*, por exemplo, com extensões, opções de cenário para as reuniões/aulas e para inscrição de fala. Enfim, um processo extremamente voltado para a forma e não para o conteúdo da formação.

No início da pandemia, foram oportunizados recursos e ferramentas do *Google* para as instituições de ensino superior e, no decorrer desse período, esses serviços e pacotes foram sendo limitados, reduzindo possibilidades, como número de participantes, autorização para gravação, exigindo que as instituições e alguns docentes, individualmente, adquirissem o licenciamento.

Os elementos trazidos até aqui buscam ilustrar a sobrecarga de trabalho para os/as docentes e as alterações impostas ao seu exercício profissional acarretadas pela plataformização da educação e do trabalho docente numa conjuntura de pandemia, de crise econômica e social e de ensino remoto.

A saúde mental dos/as docentes no ensino superior

Para além dos aspectos apresentados no tópico anterior, faz-se necessário ressaltar que o exercício profissional na docência no ensino superior não pode ser visto isoladamente, apartado das relações de produção e reprodução social. Docentes são trabalhadores/as e, sendo assim, estão submetidos às contradições postas pela lógica capitalista e pelos imperativos do modo de produção capitalista nas relações de trabalho. Nenhum/a trabalhador/a determinada autonomamente o seu trabalho, pois inscritos na divisão social e técnica do trabalho, os/as docentes estão permeados por condições objetivas e subjetivas que se interpõem na realização de suas tarefas e atribuições profissionais.

Nessa direção, no trabalho docente evidenciam-se as consequências do ensino remoto emergencial, em um contexto de incertezas e instabilidade em diferentes aspectos, sejam eles sanitários, sociais, econômicos e educacionais. Os docentes enfrentam a dificuldade de lidar com o desconhecido, com diferentes ferramentas tecnológicas de trabalho, com uma sobrecarga intensa que alterou sua rotina, seu planejamento, a noção de tempo e espaço, a separação da vida doméstica e da vida laboral, lidam ainda com a insegurança trabalhista, com o crescimento

de pressão para sua adaptação, para a criação de novos caminhos pedagógicos, reorientando seus planos de trabalho. Por outro lado, o docente tem sido requisitado a atender às demandas estudantis que tem se expressado pelo adoecimento dos estudantes, pelas dificuldades operacionais e tecnológicas, pelo abandono do curso, pelo rebaixamento da formação e pelo não cumprimento dos objetivos propostos.

Ao mesmo tempo em que o/a docente é exigido a motivar os/as estudantes, a instigá-los a permanecer estudando, a orientar seus pares e construir juntos um novo planejamento de suas atividades acadêmicas, ele busca a sua própria motivação, a sua capacitação permanente e o cuidado com sua saúde que tem sido negligenciado em muitas situações.

Em meio a esse cenário, os/as docentes tiveram que administrar sua rotina familiar, seja no acompanhamento da vida escolar de seus filhos e familiares, seja na conciliação do tempo do trabalho e do tempo privado. São múltiplas as tarefas exigidas e são muitos os sinais de esgotamento físico e mental.

A preocupação com o adoecimento docente, que já se fazia presente antes da pandemia, passa a ser retomada e enfatizada nos debates sobre os desafios a serem enfrentados no âmbito educacional. Silva (2020) faz referência às pesquisas internacionais que estão sendo realizadas sobre a saúde mental dos docentes em tempos pandêmicos. Cita a pesquisa chinesa de Wang (2020) para mostrar o adoecimento docente, destacando o transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, a ansiedade generalizada, o transtorno de adaptação e a síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional. Baseada na pesquisa chinesa, Silva afirma que esse contexto revela que os professores universitários estão inseridos em um ambiente propício ao adoecimento mental pelos impactos da Covid-19, seja pelas notícias jornalísticas de morbimortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior relacionadas ao uso das tecnologias digitais, somadas às suas vidas conjugal, materna e doméstica e tantas outras atribuições que lhes são conferidas.

Pesquisas nacionais sobre os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a saúde mental dos docentes estão sendo realizada, ainda que de forma isolada, trazendo recortes da realidade de algumas instituições de ensino e de diferentes níveis educacionais, bem como por entidades sindicais. É preciso ampliar a construção de pesquisas que tenham como recorte a investigação da saúde mental dos docentes do ensino superior.

A pesquisa “Trabalho docente na UERJ em tempos de pandemia”² idealizada pela

² Nesta investigação o público-alvo contemplou os/as professores/as da Uerj dos diferentes campi. Conforme dados da SGPI, esse universo abrange 2.862 docentes. A coleta de dados se deu por meio de questionário on-line auto aplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, no período de 26 de novembro a 14 de dezembro de 2020.

Associação dos/das docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Asduerj) e realizada sob a coordenação da professora Amanda Moreira da Silva, responsável pelo desenho metodológico da pesquisa e pela construção do instrumento de coleta de dados, entre os meses de novembro e dezembro de 2020, traz uma série de informações sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos docentes da Universidade.

Sobre a saúde mental, os dados indicam que as sensações/sentimentos mais relatados pelos/pelas docentes na pesquisa foram: “preocupação” (39,2%), seguida por “apreensão” (16,8%), “desânimo” (13,2%), “medo” (7,3%), “irritação” (7,0%), “desamparo” (4,0%) e “ansiedade” (1,3%). Questionados se solicitaram algum afastamento por motivo de saúde no ano de 2020, 95,8% dos/das respondentes disseram que não solicitaram e 4,2% disseram que sim. Entre aqueles/aquelas que pediram afastamento no ano de 2020, as causas mais frequentes foram: Covid 19 (46,4%), ansiedade (28,6%), transtornos associados ao estresse (21,4%) e depressão (21,4%). Sobre o relato de adoecimento no período ERE, 34,4% dos/das docentes informam não terem adoecido e 32,2% relatam terem adoecido uma única vez no ano de 2020. As respostas indicaram que as estratégias individuais para o enfrentamento das dificuldades foram as mais utilizadas, sendo adotadas por 37% dos respondentes, seguida por estratégias individuais e coletivas associadas, expressas por 35,2% dos informantes. Estratégias exclusivamente coletivas foram referidas por 12,8% dos/das docentes e 15,1% não adotaram nenhuma estratégia para enfrentar as dificuldades no período de ensino remoto.

Outra pesquisa a ser destacada foi realizada pela consultoria FlamingoEDU, encomendada pelos sindicatos de professores da educação superior da rede privada gaúcha (Sinpro/RS_Sinpro/Noroeste e Sinpro/Caxias) entre os dias 2 e 9 de abril, contando com a participação de 1.195 professores da educação superior. A pesquisa “Realidade Docente 2021” realizou uma comparação com o período anterior à pandemia, indicando que houve um agravamento nas condições de saúde para 77% dos entrevistados, sendo que 55% dos professores disseram que sua condição física e mental “piorou” e 22% acham que “piorou muito”. Para 19%, permaneceu igual e melhorou para apenas 4% dos pesquisados.

Em matéria publicada pelo ANDES/SN em 14 de abril de 2021, o professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Maelison Silva Neves expõe sobre a pressão para o retorno das aulas no formato à distância e as angústias e incertezas que provocaram nos profissionais de educação e enfatiza sobre o produtivismo. Alerta o docente que

Falando em produtivismo, esse momento de isolamento social pode ser uma ocasião de reflexão sobre o significado e o sentido de nossas atividades. Além

A amostra da pesquisa foi constituída por 553 docentes (19,32% do total).

das determinações sociais que impõem o produtivismo, temos um processo psicossocial que pode ser agravante: a luta desesperada para manter a rotina, via teletrabalho, em busca de uma normalidade que não mais existe - e que nem é desejável, se paramos para pensar. É enganoso achar que, pelo fato de estarmos em casa, teremos mais tempo e poderemos ser mais produtivos, escrever mais artigos e nos dedicar totalmente à pesquisa, à produção científica e até mesmo dar aulas em ambientes virtuais.

Esses apontamentos contribuem para elucidar a tarefa urgente e necessária de se pensar nos impactos do ERE para a saúde dos docentes, aqui tratando-se da particularidade do ensino superior, e de construir-se estratégias coletivas para o enfrentamento desses impactos, na defesa da saúde e das condições de trabalho. Negligenciar o debate sobre a saúde dos/as trabalhadores/as docentes é adensar o processo de intensificação e precarização do trabalho e desconsiderar as implicações que serão produzidas na vida acadêmico-profissional, trazendo prejuízos que, se não observados e colocados na agenda do debate, serão irreparáveis.

A defesa e as reivindicações por melhores condições de trabalho é uma tarefa que coloca-se ainda mais necessária na conjuntura atual. É fundamental não naturalizar a intensificação do trabalho, a ampliação da jornada de trabalho, não amenizando as consequências do ERE no processo de adoecimento docente. Para além de uma luta pedagógica, é urgente travar uma luta política em prol da educação pública, da defesa intransigente do ensino presencial (resguardadas as medidas necessárias de distanciamento social) e da não romantização e incorporação dos preceitos da educação à distância.

Considerações finais

Os apontamentos trazidos no decorrer deste artigo reforçam a afirmação de que as condições de trabalho dos/das docentes do Ensino Superior sempre foram determinantes para a organização do seu trabalho, mas elas têm sido agravadas pela exigência do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19.

O trabalho docente está sendo submetido a um processo ainda mais adoecedor causado pela intensificação do seu trabalho na medida em que, enquanto trabalhador/a, tem vivenciado diferentes formas de exploração que agudizaram-se nesse contexto de crise do capital aliada à pandemia, tornando ainda mais perverso o quadro de precarização das condições de trabalho.

A partir dos eixos definidos, é possível identificar que a expansão e a exigência do uso de plataformas digitais para a concretização do ensino têm levado os/as docentes a aumentarem sua jornada de trabalho, não conseguindo mais definir o tempo gasto com as atividades laborais, uma vez que não têm conseguido separar a vida doméstica das suas atividades profissionais. As instituições de ensino tomaram conta do ambiente doméstico do/da professor/a que tem sofrido

uma pressão para responder às demandas que apresentam-se em seu cotidiano de trabalho diante de um contexto inseguro e incerto.

Sobre o segundo eixo, a respeito da saúde mental dos/das docentes, a precarização e a intensificação do trabalho por vezes são negadas ou escamoteadas. Não são aspectos tratados nas reuniões pedagógicas e na organização do trabalho docente. Por vezes, não são questões levadas em consideração por gestores da política do ensino superior e pelas instâncias colegiadas das instituições de ensino. A *remotização* do ensino e seus efeitos nefastos nas condições de vida e trabalho do professor são, muitas vezes, negligenciados e acabam sendo tratados como uma questão menor.

Hoje, o professor não leva mais trabalho para casa, para seu ambiente doméstico, pois sua prática docente ocorre nesse ambiente e sua privacidade e direito ao descanso são ameaçados. Seu ambiente doméstico tornou-se palco e cenário para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, cabendo, em muitas situações, a cada professor a busca pelos recursos tecnológicos para que sua atividade profissional se materialize.

A explicitação dessas questões é uma tarefa necessária e deve compor a agenda do debate sobre o ensino superior, na direção e afirmação da educação pública, presencial e de luta por melhores condições de trabalho. A crítica ao ERE é uma exigência que coloca-se aos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, para não ser seduzido pelos encantos do “*eadismo*”, pelo discurso de modernização do ensino e do incremento tecnológico despido de análise crítica.

O enfrentamento é coletivo. A luta pedagógica não aparta-se da luta política.

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia Alessandra. *Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.
- ANDES/SN. *Saúde mental também requer atenção em tempos de Covid-19*. Matéria publicada no dia 14 de abril de 2020. Disponível em: <<https://andes.org.br/conteudos/noticia/saude-mental-tambem-requer-atencao-em-tempos-de-covid-19/page:5/sort:Conteudo.created/direction:DESC>>. Acesso: 2 de agosto de 2021.
- ANTUNES, Ricardo. *CORONAVÍRUS: o trabalho sob fogo cruzado*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ASDUERJ. PESQUISA “*Trabalho docente na Uerj em tempos de pandemia*” - Descrição dos dados. Disponível em: <<http://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2021/02/24fev.pdf>>. Acesso: 2 de agosto de 2021.
- BRASIL.IO. *Especial Covid19- Dados por município*. Disponível em: <<https://brasil.io/covid19/>>. Acesso: 7 de julho de 2021.
- G1, *Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil*. Disponível em:

<<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>>.

Acessado: 7 de julho de 2021.

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020*. Curitiba: InterSaberes, 2021.

BRASIL. *Portaria MEC n. 1.428 de 28 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. *Portaria CAPES n. 2, de 04 de janeiro de 2021*. Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União, Brasília, 07 jan. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-002-2021-01-04.pdf>. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. *Portaria CAPES n. 275, de 18 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf>. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. *Portaria CAPES n. 90, de 24 de abril de 2019*. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-090-2019-04-24.pdf>. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/913976559/lei-14040-20>. Acesso :1 de julho de 2021.

BRASIL. *Portaria MEC n 1.038 de 7 de dezembro de 2020*. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>>. Acesso: 1 de julho de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. *RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2019*. Ministério da Educação-MEC. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso: 1 de julho de 2021.

CHESNAIS, Francois. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xama, 1996.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Teletrabalho e Teleperícia: orientações para*

- assistentes sociais, 2020*. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-teletrabalho-telepericiacfess.pdf>>. Acesso: 1 de julho de 2021.
- CONSULTORIA FlamingoEDU. *Pesquisa Realidade Docente 2021/RS*. Disponível em: < <https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Pesquisa-Docentes-An%C3%A1lise-Preliminar-2021.pdf>>. Acesso: 2 de agosto de 2021.
- FIDALGO, Fernando; MILL, Daniel. *O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre temos, espaços e tecnologias*. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2009.
- FOLHAPRESS. *Faculdades perdem receita com migração para o ensino remoto na pandemia*. Matéria publicada no dia 06 de abril e 2021. Disponível em: < <https://www.acidadeon.com/economia/NOT,0,0,1600030,Faculdades-perdem-receita-com-migracao-para-ensino-remoto-na-pandemia.aspx>>. Acesso: 5 de julho de 2021.
- FOLHAPRESS. *Conselho de Educação permite aula remota em 2021 no ensino básico e superior*. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/conselho-de-educacao-permite-aula-remota-ate-fim-de-2021-no-ensino-basico-e-no-superior.shtml>>. Acesso: 5 de julho de 2021.
- HYPOLITO, A. M.; PINO, M. A. B. D.; VEIRA, J. S. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; FIDALDO, N. L. R.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- LESSA, Sérgio. *Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas*. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- MINTO, Lalo. A Pandemia na Educação. RTPS - *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 139-154, 30 jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/810>. Acesso: 30 de julho de 2021.
- MISKOLCI, R. Sociologia digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. *Contemporânea*, Salvador, v. 6, n. 2 p. 275-297, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/525/211>. Acesso: 20 de julho de 2021.
- OLHAR DIGITAL. *Google tem recorde de faturamento alavancado pela pandemia da Covid-19*. Matéria publicada em 03 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/02/03/noticias/google-tem-recorde-de-faturamento-alavancado-pela-pandemia-de-covid-19/>. Acesso :7 de julho de 2021.
- SILVA, Andrey Ferreira et al. *Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia*. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: < <https://scielosp.org/article/physis/2020.v30n2/e300216/pt/>>. Acesso: 5 de julho de 2021.

Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente

Emergency remote teaching and the intensifications of teacher's work

Kátia Regina de Souza Lima^{*}

Adrianyce A. Silva de Sousa^{**}

Lívia Prestes Lima Martins^{***}

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as condições de realização do trabalho docente durante o período denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir do exame dos dados derivados do projeto de pesquisa desenvolvido por uma rede de pesquisadores sobre as condições de estudo discente e de trabalho docente em uma universidade federal situada na região sudeste do país, compreendendo, assim, um intervalo temporal marcado pela pandemia de SARS CoV-2 no Brasil. A análise dos dados da pesquisa, fundamentada teoricamente nos estudos de pesquisadores das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, revela a reconfiguração e intensificação do trabalho docente no período denominado ERE, nos marcos da diluição das fronteiras entre trabalho e vida privada associada a reconfiguração dos projetos político-pedagógicos das universidades públicas, particularmente as universidades federais, ambas aprofundadas no contexto pandêmico

Palavras-chave: ensino remoto; trabalho docente; pandemia.

Abstract: The article has as its objective to analyze the completion of teachers' work and its conditions during the period called Ensino Remoto Emergencial (ERE) - or, Emergency Remote Teaching - considering the examination of derived data from a research project by a network of researchers about the conditions of students' learning and teachers' work at a federal university located in the southeast region of the country, therefore comprising a time span marked by the SARS CoV-2 pandemic in Brazil. The research data analysis, theoretically based on studies by researchers from the Human Science and Applied Social Science areas, reveals the reconfiguration and intensification of teachers' work during the ERE period, the signs of dilution between work and private life associated to the reconfiguration of political-pedagogical projects in public universities, particularly in federal universities, both deepened in the pandemic context.

Keywords: remote teaching; teachers' work; intensification; pandemic

Recebido em: 24/08/2021

Aprovado em: 31/10/2021

* Graduação em Serviço Social pela UERJ, mestrado em Serviço Social pela UFRJ e doutorado em Educação pela UFF. Professora Associada da Escola de Serviço Social e professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS e da Rede Capitalismo Dependente, Educação e Serviço Social/CADESS.

** Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Pós-doutoranda em Serviço Social na PUC/SP. Professora Associada da Escola de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense – UFF. Coordenadora do Núcleo Interinstitucional de estudos e pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social – NUTSS.

*** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq e da Rede Capitalismo Dependente, Educação e Serviço Social / CADESS.



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

O artigo apresenta parte das reflexões realizadas por uma rede de pesquisadores que desenvolve um projeto de pesquisa sobre as condições de estudo e de trabalho docente em uma universidade federal localizada na região sudeste do Brasil, particularmente, durante o período denominado Ensino Remoto Emergencial - ERE. A motivação para a pesquisa e análise dessa realidade foi a forma aligeirada com que a reitoria da universidade aprovou o período letivo especial no contexto da pandemia do SARS CoV-2, prevendo o retorno do calendário acadêmico com atividades remotas, via uso das tecnologias da informação e comunicação/TICs, sem prévio mapeamento das condições objetivas para que discentes e docentes pudessem realizar as atividades acadêmicas no referido período e sem o tempo necessário para a comunidade acadêmica debater um tema tão complexo.

Diante da ausência do conhecimento da realidade por parte dos/as discentes e dos/as docentes da referida universidade e, recuperando ainda, o acúmulo histórico que o Serviço Social tem sobre a temática do ensino à distância, a rede de pesquisadores considerou pertinente elaborar um levantamento sobre as condições de estudo e de trabalho docente na universidade federal, durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE, a partir do denominado “período letivo especial” que se encerrou no dia 31 de agosto de 2020, e também a implementação do retorno ao calendário escolar para o 1º e 2º semestre de 2020 de forma remota.

Consideramos que analisar a realidade da referida universidade federal pode contribuir para reflexões em âmbito nacional sobre os chamados “períodos letivos especiais”, uma vez que a pandemia do SARS CoV-2 demandou o isolamento como forma preventiva de conter a ampliação do número de mortos e infectados pelo novo coronavírus e incidiu, no âmbito da educação, na generalização do Ensino Remoto Emergencial – ERE, como “alternativa” para as atividades educacionais.

A ampliação da contaminação no Brasil, que atingiu, em final de julho de 2020, mais de 80 mil mortes e mais de 2 milhões de infectados em todo o país, levou as autoridades sanitárias a identificação de algumas áreas como as últimas prioridades para o retorno das atividades presenciais, entre elas a cultura, uma parte do funcionalismo público e a educação superior.

Assim, o Ministério da Educação - MEC, desde março de 2020, quando se instaurou o

período de isolamento, editou uma série de normatizações, através de portarias e medidas provisórias que vêm permitindo o Ensino Remoto Emergencial nas instituições públicas de ensino, pela utilização das TICs.

Com a edição da portaria 544 de 16 de junho de 2020, o MEC instituiu a possibilidade do não retorno das atividades presenciais nas referidas instituições até 31 de dezembro de 2020. Assim, as instituições passaram a avançar na implementação do ERE nesse período. No ano de 2021, o Ministro da Educação, homologou o Parecer nº19, do Conselho Nacional de Educação que prorrogou até 31 de dezembro de 2021 a realização das atividades remotas para os ensinos básico e superior.

Diante deste contexto, avaliamos a urgência na realização de aproximações sucessivas sobre essa realidade político-pedagógica, acumulando o debate crítico sobre o Ensino Remoto Emergencial - ERE inscrito no intenso processo de reconfiguração da educação superior em curso no país.

Nestes termos, nos limites deste artigo, estruturamos nossas análises em duas seções, além desta breve introdução. Em um primeiro momento, apresentamos um conjunto de reflexões sobre as profundas reconfigurações em curso nas universidades públicas geradas por uma política de subfinanciamento conduzida pelo ataque ultraconservador que demanda alterações nos projetos político-pedagógicos destas instituições, especialmente, as universidades federais.

Somada à asfixia financeira, analisamos a intervenção do governo federal nas instituições federais de ensino a partir da nomeação de reitores não eleitos pelas comunidades acadêmicas com o objetivo de favorecer a condução interna das suas políticas nas referidas instituições, ferindo, assim, a sua autonomia didático-pedagógica e de gestão.

A partir da análise deste contexto de avanço ultraconservador na educação superior pública, a segunda seção apresenta o exame dos dados da pesquisa que tratam das condições de realização do trabalho docente em uma universidade federal situada na região sudeste do país, no período do ERE. Tal exame evidencia como a intensificação do trabalho docente ocorre pela compra de equipamentos que garantam a realização do trabalho pedagógico dos docentes; pelas novas demandas do ERE associadas ao trabalho doméstico e pela diluição entre tempo de vida privada e tempo de trabalho em um contexto de cuidados com familiares (crianças e idosos) e de adoecimento, tanto destes familiares, como dos próprios docentes. Todo este quadro incide diretamente no trabalho realizado via aulas síncronas e assíncronas, evidenciando como os limites na interação pedagógica com os discentes são geradores de algum tipo de perda no processo de ensino aprendizagem durante o ERE.

Por fim, ressaltamos que o uso das tecnologias da informação e da comunicação/TICs pelo ensino remoto só pode ser considerado em um momento específico como este que estamos vivendo com a pandemia do SARS CoV-2. Trata-se, como a própria denominação indica, um ensino “emergencial” que não pode ser vislumbrado como um substituto inevitável das atividades presenciais nas universidades públicas, fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Asfixia financeira e intervenção do governo federal nas universidades: contextualização dos ataques recentes às instituições federais de ensino

O governo Jair Bolsonaro vem respondendo aos interesses do capital financeiro e rentista e, para tanto, tem desenvolvido um processo de alijamento dos trabalhadores e movimentos sociais dos processos democráticos, efetivando, assim, a dilapidação dos seus direitos e do patrimônio público (OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019). Apesar desta realidade estar em curso no Brasil desde os anos de 1990 com a adoção da política neoliberal, o diferencial da atual conjuntura reside no caldo cultural, político e social que sustenta este processo, marcado por um espectro conservador reacionário no qual gravitam os terraplanistas, a negação da ciência, a explicitação e defesa de posições racistas, misóginas e patriarcais. Tudo para destruir a frágil articulação em torno de parâmetros sociais e de civilidade construídos no país nos anos de 1980.

Este quadro torna-se dramático com o negacionismo acerca da gravidade do SARS CoV-2 associado à defesa da seleção natural como resposta para a pandemia iniciada em 2020, criando duas ilusões com uma consequência. As ilusões de que (i) a pandemia é que gera a crise econômica e que (ii) os efeitos da pandemia sobre determinados segmentos da população não se referem a um projeto de classe e à adoção de uma política econômica. A consequência é a necessidade do discurso abstrato de que a pandemia atinge a todos da mesma forma, independente da sua classe social.

Como analisado por Sousa, Oliveira e Souza (2020) a pauta da austeridade ‘custe o que custar’ ainda mantém seu ritmo, a despeito da conjuntura dramática. Esta tendência, marca radicalizada da determinação da nossa cultura autocrática, reatualiza-se na precarização dos meios de vida e trabalho, na ausência de modos de subsistência de milhões dos/as brasileiros/brasileiras e nos números tristemente acumulados de mortos.

No âmbito da educação, este caráter reacionário e contrarrevolucionário do governo recicla o anticomunismo como inimigo e o chamado “marxismo cultural” atualizando-se, no dizer de Leher (2021), a estratégia olavista da “guerra cultural”. Desta forma, para a política de

educação confluem dois interesses: o aprofundamento do neoliberalismo ou, como consideram alguns (FIUZA, 2020; ANTUNES, 2018), o ultraneoliberalismo e a sedimentação de uma educação destituída do seu caráter crítico.

Para a realização deste projeto, torna-se estratégico o silenciamento das instituições públicas de ensino. No nosso entendimento, esse silenciamento se dá, do ponto de vista econômico, no que se refere a alocação das verbas públicas e, do ponto de vista direto, na intervenção nas instituições ferindo sua autonomia e visando submeter a educação pública aos ditames do mercado por meio da mordação ideológica.

Como mencionado anteriormente, a redução na alocação da verba pública para financiamento das áreas sociais não constitui novidade na política econômica brasileira, entretanto, o aprofundamento dessa redução tem alcançado patamares dramáticos na atualidade, ampliando a precarização das condições de trabalho e de formação profissional, particularmente, nas instituições federais de ensino.

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

Além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos. Apesar das lutas da classe trabalhadora contra a sua aprovação, a PEC foi promulgada como EC 95 em 15/12/2016. Se projetarmos a redução na alocação de verba pública para financiamento da educação superior pública nos próximos 20 anos, como preconiza a EC 95/2016, as perspectivas de agravamento das condições de trabalho e de formação profissional nas instituições públicas de ensino são ainda maiores (LIMA, 2019).

A partir de 2018, aquela política torna-se ainda mais contundente. No referido ano, a Lei nº 13.633 aprofundou o subfinanciamento das áreas sociais realizando um corte de

investimentos na ordem de 2 bilhões de reais, conforme análise do ANDES-SN (2019).

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

Tal política de subfinanciamento foi mantida em 2020, em um contexto absurdamente adverso com a pandemia do SARS CoV-2 e, segundo análises do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA 2021) realizadas pelo ANDES-SN (2020), o subfinanciamento da educação superior será aprofundado em 2021, pela retirada de mais de quatro bilhões do orçamento do MEC para 2021, identificando explicitamente quais são as metas e prioridades do Governo Federal. De acordo com o ANDES/SN (2020, p.07)

O governo anunciou no início de agosto, a intenção de retirar R\$ 4,2 bilhões do orçamento do Ministério da Educação para 2021. O corte terá um impacto de, aproximadamente, R\$ 1 bilhão no orçamento de universidades federais, institutos federais e Cefet, o que representará 18,2% a menos para as chamadas despesas discricionárias, que englobam, por exemplo, pagamentos de contas de água e luz, serviços terceirizados de limpeza e segurança, entre outros.

Neste contexto de intensa reconfiguração da educação superior, cabe também ressaltar a outra dimensão deste processo: a sistemática intervenção do governo Bolsonaro nas instituições federais de ensino como expressão das estratégias de silenciamento das vozes críticas ao projeto autoritário em curso no país.

No período de 2019 a 2021, o governo federal realizou um total de 25 nomeações arbitrárias de reitores em universidades e institutos federais, desrespeitando as votações realizadas pelas comunidades acadêmicas e evidenciando um processo agressivo que reconfigura profundamente o serviço público federal, bem como, fere a autonomia de gestão, financeira e político-pedagógica e a democracia interna nas instituições de ensino.

Tais nomeações demonstram como a devastação autoritária está sendo conduzida pelo Governo Bolsonaro pelas ações de silenciamento das vozes consideradas dissonantes e pela indicação dos representantes do projeto ultraconservador de educação nas instâncias político-pedagógicas das instituições públicas de ensino, locus de produção do conhecimento crítico e criativo.

Neste sentido, as intervenções nas IFES estão diretamente ligadas ao debate sobre a

autonomia universitária, presente na Constituição Federal de 1988. No Título da Ordem Social, na seção I, do capítulo III, da Constituição Federal, identificamos a conquista do movimento da educação, especialmente, nos artigos 206 e 207 que versam sobre o sistema superior de educação brasileiro. A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, entre outros, define:

[...] II—liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III—pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV—gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI—gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...].

O artigo 207 da Constituição de 1988 define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988).

Tais definições constituem importantes conquistas na disputa histórica em defesa de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade de educação superior no Brasil, primando pela autonomia político-pedagógica e de gestão das referidas instituições públicas.

Em face do avanço ultraconservador no Brasil, estas instituições estão na mira de ataque do governo federal, evidenciando um risco para garantia da autonomia universitária.

Neste contexto de ataques sistemáticos do governo federal pelo subfinanciamento e pela intervenção no processo eleitoral das instituições federais de ensino é que se inscreve a realização do Ensino Remoto Emergencial - ERE. Nos marcos da pandemia do SARS CoV-2, que impôs o isolamento social como forma preventiva de conter a ampliação do número de mortos e infectados no Brasil, a realização do ERE tem resultado na intensificação do trabalho docente, pavimentando o caminho para uma profunda reconfiguração da universidade pública, como analisaremos a seguir.

Ensino remoto e trabalho docente

O isolamento social resultou no fechamento de escolas e universidades e impôs a reorganização das atividades acadêmicas através do ERE, o que acabou por evidenciar um conjunto de contradições e incongruências no acesso e permanência dos discentes, mesmo que em caráter emergencial e excepcional. Essa realidade, inscrita nas desigualdades econômicas e sociais estruturantes da sociedade brasileira, pela concentração de renda, prestígio e poder, gera o aprofundamento da desigualdade educacional constitutiva do dilema educacional brasileiro.

Se a educação superior no Brasil nasceu com a marca de um intocável privilégio social cuja ampliação começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do

capitalismo monopolista, essa ampliação passa a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas; seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva, criando as bases de uma perversa dualidade educacional: uma educação aligeirada para formação dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as e uma formação qualificada para a formação dos quadros dirigentes, filhos/as da burguesia.

Na atualidade, marcada pelo contexto pandêmico e diante da implementação do ERE, observamos que está em curso um verdadeiro apartheid educacional, na medida em que parte significativa dos/das discentes matriculados/as nas universidades federais não conseguiu permanecer estudando por falta de condições objetivas para tal.

Tal apartheid educacional fica evidente quando analisamos os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação de 2018 que destaca o uso de equipamentos de TIC por domicílio. Segundo o Centro, o equipamento mais utilizado nos domicílios é o aparelho celular com 93%, em percentual menor tem-se 27% referente a computador portátil e 19% o computador de mesa e apenas 14% tablet (CETIC, 2018).

Este dado ganha notoriedade quando associado a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua/ IBGE, que no quarto trimestre de 2017, efetivou levantamento acerca do acesso à Internet, identificando que 69,9% dos domicílios têm acesso à internet, sendo que desse percentual, 97% têm acesso pelo celular. Evidencia-se assim, as bases do referido apartheid educacional. A pesquisa também revelou que, no período analisado, o país possuía 54.767 mil pessoas que não utilizaram a internet tendo como principal motivo o preço do serviço (IBGE/PNAD, 2018).

Se, de um modo geral, observamos as dificuldades em termos das TICs e do acesso à internet por domicílios, quando especificamos os dados para pensar a realidade dos/as estudantes das instituições públicas de ensino esta realidade fica alarmante. Conforme a elaboração de Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021, p. 13) - a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua/ IBGE 2018 -cerca de

155 mil estudantes de Graduação (aproximadamente 95 mil em IES privadas e 60 mil em IES públicas) não tinham acesso domiciliar à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular 3G ou 4G. A exclusão digital tem cor e renda bem pronunciadas: cerca de dois terços desses estudantes eram pessoas negras ou indígenas, como também eram cerca de dois terços as que tinham renda domiciliar per capita de até um salário-mínimo.

Estas análises demonstram que o ERE aprofunda as desigualdades sociais e as condições de permanência dos/as discentes nas atividades acadêmicas, uma vez que não se trata apenas

do acesso à internet, mas quando consideramos os dados destacados anteriormente, em que o acesso mais expressivo se realiza por celular, coloca-se no centro da discussão as condições reais para a realização, com qualidade, das atividades didático-pedagógicas.

Inscritos no quadro acima apresentado, os dados da pesquisa realizada sobre as condições de estudo e de trabalho docente em uma universidade federal durante o período denominado Ensino Remoto Emergencial, na forma de pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, indicam como o processo de intensificação do trabalho docente está ocorrendo nas universidades federais. Nos limites deste artigo, trataremos especificamente do trabalho docente em uma universidade federal, entendendo que as discussões aqui levantadas podem se ampliar para as demais instituições públicas de ensino.

A primeira fase da pesquisa foi referente à regulamentação das Atividades Acadêmicas Emergenciais – ACE, no Período Letivo Especial - PLE de modo exclusivo para os/as discentes concluintes, e contou com a participação de duzentos e quarenta e cinco docentes de sessenta e dois cursos – de um total de cento e vinte e quatro cursos presenciais da universidade -, lotados em sete municípios do estado localizado na região sudeste do Brasil.

O perfil predominante dos/as docentes dessa primeira fase foi de mulheres (54,3%), brancos/as (72,7%) e de doutores/as (92,6%). Os achados apontaram que 64,9% dos/as docentes respondentes são responsáveis pelo cuidado de outrem. Sendo que 12,2% se contaminaram ou tiveram alguém em sua residência contaminado com a Covid-19, com o agravante de 37,6% que perderam algum/a amigo/a próximo ou parente por Covid-19. Para além das demandas de cuidado e o impacto emocional das perdas, somou-se a esse quadro o impacto financeiro dado que 33,1% dos/as respondentes informaram que houve alterações na renda da residência, gerada pelo desemprego ou diminuição da renda de algum membro da família neste período da pandemia.

Em relação às alterações do trabalho durante a pandemia os/as docentes apontaram que as tarefas mais incorporadas em seu cotidiano foram: novas demandas de trabalho remoto (228 respostas) e trabalho doméstico (212 respostas), entre outras tarefas que incluem também cuidado com crianças (75 respostas), acompanhamento escolar remoto (67 respostas), cuidados com idosos (57 respostas) e com pessoa com deficiência (15 respostas).

A partir desses dados é possível observarmos que houve uma intensificação do trabalho, vinculado não só as novas demandas do trabalho remoto, como também as tarefas domésticas historicamente não reconhecidas como trabalho em nossa sociedade.

Em relação às condições de trabalho, 73,3% dos/das docentes respondentes informaram que dividem seu equipamento com outra pessoa em seu domicílio, ou seja, não dispõem de um

computador somente para seu trabalho. Em relação ao acesso à internet, ainda que 92,2% tenham acesso via cabo, fibra ótica ou wifi em suas residências, 34,3% consideraram que a qualidade do acesso é inadequada para o trabalho remoto.

Sobre o fluxo de trabalho, 81,2% afirmaram estar com menos tempo para as atividades acadêmicas, apesar de estarem trabalhando mais pois, como vimos acima, houve a necessidade de agregar outras tarefas domiciliares. Para além, 86,5% responderam que tiveram que preparar materiais específicos para as atividades virtuais, o que evidencia a ampliação do trabalho, e um tempo maior para produção desses materiais uma vez que 75,5% dos/as docentes relataram não ter experiência anterior com essa modalidade de ensino.

Ainda no Período Letivo Especial os/as docentes também relataram algumas das principais dificuldades que encontraram no trabalho remoto como: interação com os/as discentes (158 respostas), aprofundamento das discussões dos conteúdos apresentados (148 respostas), manter a aula de forma dialógica (144 respostas), e encontrar materiais pedagógicos adequados (122 respostas). A partir desses elementos, 80% dos/as docentes respondentes consideraram que o ensino remoto, neste período, trouxe algum tipo de prejuízo pedagógico, afetando o processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes.

Sobre a infraestrutura e instrumentos de trabalho também é importante ressaltar que, desde o início do ensino remoto, com o Período Letivo Especial, recaiu sobre os/as docentes garanti-las. Quando perguntados sobre as ações feitas para melhorar as condições do trabalho remoto as principais foram: compra de equipamentos de comunicação como câmera de computador, fone de ouvido etc. (152 respostas), melhoria da capacidade de internet (122 respostas), compra de cadeira de trabalho (92 respostas) e compra de livros (75 respostas).

Todo esse quadro relatado acima gerou sensações/sentimentos nos/as docentes que corroboram para o adoecimento. No caso dos/as docentes respondentes, quando perguntados sobre esse tema, as principais respostas em ordem decrescente apontadas foram: insônia com destaque para dificuldade para dormir devido a pensamentos aflitivos, medo etc. (120 respostas), tristeza (115 respostas), ansiedade com destaque para aperto no peito, coração acelerado, dificuldade para respirar (111 respostas), irritabilidade com destaque para aborrecido com facilidade, perdendo a calma em situações banais (110 respostas), angústia com destaque para desassossego, aperto no peito, coração acelerado etc. (103 respostas), agitação (84 respostas) e desamparo com sensação de estar sozinho/a (55 respostas).

Na segunda fase da pesquisa sobre as condições de trabalho docente e de formação profissional no período do ERE (primeiro período de 2020) participaram trezentos e sete docentes que ministraram, em primeiro lugar, disciplinas na graduação e, em seguida, na pós-

graduação, todos lotados em setenta e oito cursos da referida universidade federal.

Para este conjunto de docentes pesquisados/as, assim como na 1ª fase, a facticidade do agravamento da pandemia é uma realidade. Entre os/as pesquisados/as, 23,1% dos/as docentes responderam que eles/as ou alguém em suas casas já se contaminaram ou estão contaminados/as com SARS CoV-2, sendo 54,9% alguém que vive na mesma residência e 45,1% os/as próprios/as docentes que se contaminaram. Ainda em relação a contaminação com a Covid-19, é importante ressaltar que 47,9% do total de docentes participantes informou ter perdido parentes ou amigos próximos para a doença.

No que se refere as condições salariais, quando perguntados/as se alguém em seu ambiente familiar sofreu redução salarial durante a pandemia, 27% dos/as docentes afirmaram que sim, enquanto 73% disseram que não houve redução salarial nesse período em suas casas. Em relação a alterações no emprego ou na fonte de renda de alguém em sua residência, durante o período de pandemia, observamos que 65,5% dos/as docentes participantes não sofreram alterações nesse sentido; 26,4% sofreram uma diminuição da fonte de renda e 4,6% informaram que alguém em seu ambiente familiar perdeu o emprego.

O perfil dos/os docentes participantes expressou um percentual de 56% de mulheres, 43,3% homens e 0,7% que preferiram não informar o sexo de nascimento. Deste total, 69,4% se autodeclararam brancos/as e 22,2% negros/as - incluindo pretos e pardos-, 1,3% amarelos/as, 0,7% indígenas e 6,5% preferiram não informar. Em relação a idade dos/as docentes participantes, a maioria tem entre 40 e 49 anos, representando 36,5%. Enquanto, 28% têm idade entre 50 e 59 anos, 19,9% têm idade entre 30 e 39 anos, 15% têm mais de 60 anos e apenas 0,7% têm idade entre 18 e 29 anos.

No que se refere a qualificação, os dados mostram que 98% dos/as respondentes são doutores/as e apenas 2,0% são mestres/as. Também tivemos uma participação majoritária de docentes efetivos/as, representando 99,3% do total de participantes, apenas 0,7% informaram ter vínculo temporário com a universidade como docentes substitutos/as.

Considerando as mudanças no cotidiano e nas condições de vida que o isolamento gerou, a pesquisa identificou elementos que vão ao encontro das análises de Bernardo, Maia e Bridi (2020, p.28) para os quais “o fato de o trabalho remoto, no contexto da pandemia ser realizado principalmente no ambiente doméstico, os marcadores que separam a vida privada e a produtiva tornam-se fluídos e praticamente invisíveis”.

O agravamento dessa sobrecarga tem sido diferenciado para as mulheres docentes no que se refere aos cuidados e acompanhamento de familiares. Como bem expresso no depoimento de Giuliana Redin docente do departamento de Direito da UFSM em matéria da

Seção Sindical dos docentes da UFSM

Ao invés de a universidade olhar para a singularidade dos impactos da pandemia na vida das mulheres mães, buscou padronizar as condições de trabalho, como se o problema se resolvesse ensinando as professoras a usar o Meet e o Moodle. Como se acessar Meet, Moodle e REDE pudesse nos colocar em igualdade de condições de trabalho e produção em relação a docentes sem encargos familiares (REDIN apud SEDUFSM, 2021, s/n).

A determinação de gênero deve atravessar nossas análises e considerações acerca dos impactos da pandemia e constitui-se em um desafio analítico importante. Também na segunda fase da pesquisa este elemento é reforçado quando os/as docentes destacam que as principais atividades agregadas em seu cotidiano no contexto de pandemia foram: novas demandas de trabalho remoto (280 respostas), em seguida trabalho doméstico (260 respostas), acompanhamento de crianças em ensino remoto (92 respostas), cuidado com crianças (91 respostas), cuidado com idosos (87 respostas) e cuidado com pessoa com deficiência (23 respostas). Vale ressaltar que também apareceram observações pontuais como autocuidado, seja da saúde física ou mental, assim como, as dificuldades enfrentadas na conciliação entre o trabalho remoto e o cuidado de familiares, principalmente no que se refere a crianças pequenas e pessoas com doenças crônicas

De acordo com as pesquisas e análises de Bridi, Bezerra, Uehara e Zanoni

Na pandemia o trabalho está mais intensificado devido à ampliação das jornadas de trabalho e de dias trabalhados. Essa intensificação tem relação com ter ou não filhos. Para as mulheres com dois filhos, há tendência crescente de trabalhar mais dias por semana, e decrescente nas mulheres sem filhos. O mesmo não se observa em relação aos homens com filhos (...). Devido ao acúmulo de tarefas domésticas e de cuidado dos filhos, as mulheres são mais interrompidas durante suas jornadas de trabalho e necessitam de mais dias para realizarem as mesmas atividades que os homens (2020, s/p).

Em relação às condições de trabalho durante a pandemia, as/os docentes informaram que possuem disponibilidade de computador adequado para o trabalho docente, representando um total de 87,6%, enquanto 12,4% informaram que não dispõem. Sobre acesso à internet, 70,4% informaram acessar por wi-fi em suas residências, 29% por conexão via cabo ou fibra ótica na residência e apenas 0,7% acessam por dados móveis.

Quando perguntados/as se consideram seu equipamento adequado para o trabalho remoto, 72,6% dos/as docentes consideram que o acesso que possuem é adequado. No entanto, 27,4% dos/as docentes não consideram seu acesso adequado para realizarem seu trabalho de forma remota. Dos 72,6% que consideram adequado, 18,8% informaram que dividem este equipamento com outra pessoa em seu domicílio. Se somarmos os que informaram não ter equipamento adequado com os que têm equipamento, mas precisam dividir, teremos um total

de 126 docentes que não possuem instrumentos adequados próprios para o trabalho remoto.

Estes dados devem estar associados ao fato de que os docentes, por não encontrarem em suas residências condições ergonômicas para a realização de suas atividades acadêmicas, foram levados a comprar equipamentos/moveis ou materiais para garantirem as condições de trabalho em seus domicílios. As principais ações realizadas dentre os respondentes da pesquisa foram: compra de equipamentos de comunicação entre câmera de computador, fone de ouvido etc. (214 respostas); melhoria da capacidade de sua internet domiciliar (189 respostas); compra de cadeira de trabalho (140 respostas), compra de livros (110 respostas), compra de computador (99 respostas) e compra de mesa para trabalhar (60 respostas). Estes gastos realizados evidenciam que o trabalho docente demanda uma estrutura física que, no ERE, vem significando investimento financeiro por parte dos docentes para sua realização.

Ao mesmo tempo, os docentes vêm apresentando um processo de adoecimento de várias ordens, sendo que 41,4% informaram que durante o ERE desenvolveram alguma questão de saúde. As principais questões sinalizadas foram: dores de coluna (89 respostas), problemas relacionados a visão (53 respostas), tendinites (46 respostas) e circulação sanguínea e inchaços (39 respostas). Os/as docentes também sinalizaram outras questões de saúde que desenvolveram durante o ERE como: algum distúrbio psíquico como ansiedade, depressão, Burnout (16 respostas); dores de cabeça ou enxaqueca (09 respostas), problemas hormonais e metabólicos (09 respostas) entre outros problemas de saúde.

Quando perguntados/as sobre como se sentiram devido a pandemia, as respostas registradas pelos/as docentes foram: tristes (154 respostas), mais irritados/as com destaque ao aborrecimento com facilidade, perdendo a calma em situações banais (144 respostas), mais angustiados/as expressando desassossego, aperto no peito, coração acelerado etc. (138 respostas), com insônia expressando dificuldade para dormir devido a pensamentos aflitivos, medo etc. (134 respostas), mais ansiosos/as com destaque para aperto no peito, coração acelerado, dificuldade para respirar (133 respostas), mais agitados/as (93 respostas) e desamparados/as sozinho/a (73 respostas). 73,3% dos/as docentes informaram que sua condição emocional afetou, em alguma medida, a realização do seu trabalho.

O ERE constitui-se um desafio, inclusive, se consideramos que os docentes participantes da pesquisa, em sua maioria, não tinham experiência prévia com ensino remoto, 77,2% enquanto, 16,9% responderam que tinham alguma experiência com o ensino remoto como docentes e 5,9% já tiveram a experiência enquanto discentes. Estes dados ganham relevância quando associado ao tempo para o desenvolvimento das atividades profissionais. De acordo com Bernardo, Maia e Bridi (2020, p.27).

No contexto da pandemia da COVID-19 com a adoção do ensino emergencial remoto, o delineamento do tempo de trabalho necessário para a elaboração, edição e diagramação das múltiplas atividades torna-se ainda mais complexo, pois a dinâmica de trabalho e sua produtividade são vinculados proporcionalmente ao grau de habilidades e familiaridade com as ferramentas e plataformas digitais.

Dos docentes respondentes 75,6% (232) estão tendo menos tempo, porque agregaram mais tarefas, 13,7% (42) têm mais tempo e estão utilizando para o trabalho e 10,7% (33) informaram que não houve alteração em relação ao tempo disponibilizado para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Sobre as atividades desenvolvidas, no trabalho remoto, durante o período de isolamento social as principais foram: atividades de ensino (300 respostas), orientação (286 respostas), pesquisa (275 respostas), atividades de cunho administrativo (241 respostas), lives (182 respostas), grupos de estudo (178 respostas) e extensão (170 respostas). Alguns comentários pontuais da opção "outros", os/as docentes informaram que também estão organizando e/ou participando de eventos acadêmicos tais como webnários, congressos, seminários, simpósios e mesas redondas. Também foram mencionadas atividade em laboratório de forma presencial (essencial), realização de podcasts, coordenação de cursos de férias e outras modalidades e participação em Grupos de trabalho ou comissões nos cursos.

Em relação à percepção docente sobre o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial - ERE, os dados da pesquisa revelam que durante o período remoto, 61,6% (189) dos/as docentes informaram que os(as) discentes mantiveram as câmeras fechadas ao longo das aulas ministradas no 1º semestre letivo de 2020, enquanto 36,5% (112) mantiveram as câmeras parcialmente fechadas e apenas 2,0% (06) dos/as docentes informaram que as câmeras ficaram abertas ao longo de suas aulas. Dos 98% (301) dos/as docentes que informaram sobre as câmeras parcialmente ou totalmente fechadas, 64,8% (195) avaliam que isto é um elemento que dificulta a interação na disciplina, enquanto 24,9% (75) avaliam que dificulta parcialmente e 10,3% (31) avaliam que não há dificuldade na interação por esse motivo.

Este elemento impacta, a nosso ver, nas principais dificuldades sinalizadas pelos/as docentes ao ministrarem aulas durante o período remoto: interação pessoal com os discentes (235 respostas), manter a aula em uma forma dialógica (208 respostas), aprofundar discussões (171 respostas), manter a qualidade da aula (53,8%), realizar avaliações (47,6%) e conhecer a realidade da vida de cada discente (162 respostas), entre outros. Desta forma, podemos observar que os/as docentes participantes consideram que houve algum tipo de perda no processo de ensino aprendizagem durante o 1º semestre letivo de 2020 em Ensino Remoto Emergencial - ERE na referida universidade federal.

É possível observarmos que os dados, tanto na primeira fase da pesquisa (Período Letivo Especial) quanto na segunda (1º semestre letivo de 2020), evidenciam questões extremamente relevantes e pertinentes para o amplo debate sobre o Ensino Remoto Emergencial e suas consequências pedagógicas, sociais e emocionais para os sujeitos envolvidos.

Os dados examinados revelam que houve uma intensificação do trabalho docente vinculada não só as novas demandas do trabalho remoto, como a preparação de novos materiais didáticos, como também a sua associação com as tarefas domésticas historicamente não reconhecidas como trabalho em nossa sociedade, operando a diluição das fronteiras entre trabalho acadêmico e trabalho doméstico, particularmente para as docentes.

Sobre a infraestrutura e instrumentos de trabalho também é importante ressaltar que, desde o início do ERE, recaiu sobre os/as docentes garanti-las pela compra de equipamentos de comunicação tais como câmera de computador, fone de ouvido etc. e a melhoria da capacidade de internet, principalmente.

Os/as docentes participantes das duas fases da pesquisa também evidenciaram um quadro de adoecimento de várias ordens, sendo as principais questões relacionadas com dores de coluna, problemas relacionados a visão, tendinites e circulação sanguínea, além de relatarem sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade que afetaram, em alguma medida, a realização do seu trabalho.

Evidencia-se, assim, que a intensificação do trabalho docente no ERE se expressa em um conjunto de situações, pela não separação entre o espaço privado e a atividade laborativa, com maior intensidade para as docentes mulheres; pelo investimento docente em estruturas adequadas para a realização das atividades; por um isolamento social, necessário para não contaminação, mas que acaba por individualizar o trabalho, destituindo-o de suas relações solidárias e coletivas.

Considerações Finais

Os dados apresentados pela pesquisa revelam que está em curso uma profunda reconfiguração do trabalho docente, marcada pela sua intensificação, especialmente, em um momento tão devastador, como o que estamos vivendo com o contexto pandêmico que impôs o isolamento social como forma de conter a ampliação alarmante do número de mortos e infectados no Brasil.

O isolamento social fez com que as escolas e universidades reorganizassem seus calendários acadêmicos a partir do Ensino Remoto Emergencial, caracterizando os chamados

“períodos letivos especiais” operacionalizados pelo uso das TICs. Tal reorganização político-pedagógica, particularmente nas universidades federais, ocorre em um momento de profundas ofensivas ultraconservadoras conduzidas pelo governo federal, seja pela asfixia financeira das instituições federais de ensino, ou ainda, por sua intervenção na nomeação dos dirigentes destas instituições, desconsiderando os processos democráticos realizados pelas comunidades acadêmicas.

Quando o ERE se apresenta para as universidades federais encontra um conjunto de instituições já sucateadas pela política de subfinanciamento intensificada, especialmente, a partir do ano de 2016, momento de aprovação da Emenda Constitucional 95/2016.

O governo Bolsonaro, respondendo aos interesses do capital financeiro e rentista e objetivando garantir a condução de uma pauta ultraneoliberal, vem efetivando uma política que articula o negacionismo, o anticientificismo, a violência e a reconfiguração dos serviços públicos. É neste caldo político, econômico, social e cultural que ocorre o subfinanciamento das instituições federais de ensino - pelo congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União - associado aos sistemáticos cortes orçamentários.

A ofensiva ultraneoliberal está articulada à busca pelo silenciamento das instituições de ensino. Como evidenciamos, o governo federal realizou, até o momento de elaboração deste artigo, um total de 25 nomeações arbitrárias de reitores em universidades e institutos federais, desrespeitando a votação realizada pelas comunidades acadêmicas, operando, assim, um dos maiores ataques à autonomia universitária, desde os tempos da ditadura empresarial-militar.

Neste contexto marcado pela pandemia e pelos ataques ultraconservadores do governo federal, as universidades públicas, particularmente as federais, reorganizaram seus calendários e seus projetos acadêmicos para realizarem o ERE.

Os dados da pesquisa realizada em uma universidade federal sediada na região sudeste do país revelaram como ocorreu a intensificação do trabalho docente no referido período. Nas duas fases da pesquisa, os/as docentes entrevistados apontaram as tarefas incorporadas em seu cotidiano pelas novas demandas do trabalho remoto associadas ao trabalho doméstico, que incluíam cuidado com crianças, acompanhamento escolar remoto, cuidados com idosos e com pessoa com deficiência e ainda o cuidado com familiares contaminados pelo SARS CoV-2.

As novas demandas do trabalho remoto, como preparação de material pedagógico e aquisição da infraestrutura necessária para a sua realização estão, portanto, associadas às tarefas domésticas historicamente não reconhecidas como trabalho em nossa sociedade e constituem-se em importante indicador da intensificação do trabalho docente, na atualidade.

Outro importante indicador diz respeito às condições de realização do trabalho docente pela compra de equipamentos de comunicação; melhoria da capacidade de internet; compra de cadeira de trabalho e compra de livros. Estes gastos evidenciam que o trabalho docente demanda uma estrutura física que, no ERE, implica em investimento financeiro por parte dos/as docentes para sua realização.

A intensificação do trabalho docente também se manifesta na descrição das atividades acadêmicas realizadas pelos/as docentes em suas residências: atividades de ensino na graduação e na pós-graduação, orientação de graduandos e pós-graduandos, pesquisa, atividades de cunho administrativo, lives, grupos de estudo e de extensão, eventos acadêmicos como webnários, congressos, seminários, simpósios, mesas redondas e podcasts.

Condições de trabalho financiadas pelos próprios docentes, ausência de limites entre trabalho doméstico e trabalho acadêmico, aumento no número de atividades acadêmicas realizadas, como lives, webnários, podcasts, por exemplo, são as expressões da intensificação do trabalho docente em um contexto desolador de adoecimento e morte gerando, também, o adoecimento dos/das docentes.

Os dados da pesquisa revelaram como o trabalho remoto gerou ou agravou problemas de saúde como: dores de coluna, problemas relacionados a visão, tendinites e circulação sanguínea e inchaços. Os/as docentes também sinalizaram outras questões de saúde que desenvolveram durante o ERE: síndrome de Burnout ou síndrome do esgotamento profissional; dores de cabeça ou enxaqueca, problemas hormonais e metabólicos, entre outros.

Além destes problemas, os/as docentes também apontaram quadros de tristeza; irritação; angústia; depressão; insônia; ansiedade e agitação, sendo que parte significativa destacou que sua condição emocional afetou, em alguma medida, a realização do seu trabalho.

Os docentes participantes da pesquisa relataram também algumas das principais dificuldades que encontraram no trabalho remoto como: interação com os/as discentes, aprofundamento das discussões dos conteúdos apresentados, manutenção da aula de forma dialógica e encontrar materiais adequados para realização das atividades acadêmicas. A partir desses elementos, a maioria dos/as docentes participantes considerou que o ensino remoto, neste período, trouxe algum tipo de prejuízo pedagógico, afetando o processo de ensino-aprendizagem e esvaziando de sentido a realização do seu trabalho para formação crítica, participativa e criativa dos/as discentes.

Concluimos, avaliando que em um contexto de ofensiva ultraconservadora do capital à educação pública, marcada pelo desfinanciamento público e pela intervenção direta do governo federal na autonomia político-pedagógica e de gestão das universidades e institutos federais,

precisamos estar atentos aos riscos de banalização do uso das TICs pelo ensino remoto com vistas à pavimentação do caminho para normatização do ensino híbrido e a consequente reconfiguração da universidade pública, reduzida à formação aligeirada e esvaziada de seu sentido de formação humana.

As tecnologias de informação e comunicação/TICs não podem ser tomadas como “salvadoras”, desassociando-se o sentido e o momento histórico em que elas são utilizadas para a realização do ensino remoto, ou seja, seu caráter de excepcionalidade. Como parte do processo mais amplo, não se pode desreferenciar os interesses econômicos e políticos que hoje se mobilizam para tornar o ensino remoto no “novo normal”.

Ao contrário, entendemos que o uso das TICs pelo ensino remoto só pode ser considerado em um momento específico como este que estamos vivendo com a pandemia do SARS CoV-2. Trata-se, como a própria denominação indica, um ensino “emergencial” que não pode ser vislumbrado como um substituto inevitável das atividades presenciais nas universidades públicas.

Neste sentido, se torna estratégico para a resistência e a defesa da universidade pública, laica e socialmente referenciada identificar como o uso das TICs no ERE tem resultado na intensificação do trabalho docente e os limites deste uso para a realização das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, visibilizando para o conjunto da comunidade acadêmica as contradições e desigualdades educacionais e sociais que estão se aprofundando neste processo.

Referências Bibliográficas

- ANDES. SINDICATO NACIONAL. Nota sobre os novos cortes nas IES. 2019. Disponível em: < <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-os-novos-cortes-nas-ies1> > Acesso em: 3 Jan. 2021
- ANDES. SINDICATO NACIONAL. Cortes na Educação previstos para PLOA podem inviabilizar funcionamento das instituições. In Informandes. Informativo Nº 107. Brasília (DF). Agosto de 2020.
- ANTUNES, R. Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 20 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Emenda Constitucional Nº 95. EC 95 DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm > Acesso em 3 Jan. 2021

- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Nº 9.741 DE 29 DE MARÇO DE 2019. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm > Acesso em: 3 Jan. 2021
- BRIDI, M. A.; BEZERRA, G. UEHARA; ZANONI, A. P. Jornal GGN O jornal de todos os Brasis 6/10/2020. O trabalho remoto e as condições das mulheres no contexto da pandemia COVID-19. <https://jornalggm.com.br/analise/o-trabalho-remoto-e-as-condicoes-dasmulheres-no-contexto-da-pandemia-covid-19/>. Acesso em 16/06/2021.
- BERNARDO, A. S.; MAIA, F. L. e BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto na categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. In: Revista Novos Rumos Sociológicos, V.08, nº 14. Agos/Dez (p. 08-39) 2020.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. de; NASCIMENTO, P. M. e RAMOS, D. L. (In Memoriam). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40227/1/ARTIGO_UniversidadesFederaisPandemia.pdf Acesso em 16/06/2021.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. 2018. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4> Acesso em: 16/06/2021.
- IBGE/PNAD, Acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Pesquisa Nacional por análises de domicílios contínua. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf Acesso: 16/06/2021.
- FIUZA, J. O ultraneoliberalismo e a política dos ressentidos. 25/06/2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/06/25/parte-iii-o-ultraneoliberalismo-e-a-politica-dos-ressentidos/>. Acesso: 16/06/2021.
- LEHER, R. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. IN: Revista Educação & Sociedade V. 42 Campinas, Epub Jan 18, 2021.
- LIMA, K. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. 2019. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/75bf0b10543f15346505a341061d6cc7_1571859228.pdf > Acesso em: 22 Jan. 2021
- LIMA, K. e FARAGE, E. Dossiê Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais In: ANDES/Sindicato Nacional. Falta dia mês e ano de publicação do documento Disponível em <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf> Acesso em: 19 ab. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 08/12/2020. PARECER CNE/CP Nº: 19/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16/06/2021.
- OLIVEIRA, Ana Cristina; SOUZA, Giselle; SOARES, Marcela. Capitalismo dependente brasileiro: retrocessos sociais e avanço do conservadorismo reacionário em tempos de crise. In: Ramos, Adriana et al. (Orgs.) Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- SEDUSFM Notícias. Professoras enfrentam adoecimento psíquico e sobrecarga de trabalho durante a pandemia 19/03/2021 Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=6528> Acesso em 16/06/2021.

SOUSA, A. A. S. de S.; OLIVEIRA, A. C. O. de. SOUZA, G. Pandemia e Conservadorismo no Brasil: fundamentos e conjuntura recente In: SILVA, L.B.e DANTAS, A. V. Crise e Pandemia: quando a exceção é a regra geral, Rio de Janeiro, ESPJV. 2020 ISBN: 978-65-990319-4-6. (p.35-56).

Política educativa y reproducción del Trabajo Social en Costa Rica (Siglo XX)

Educational policy and reproduction of Social Work in Costa Rica (Twentieth century)

Freddy Esquivel Corella*

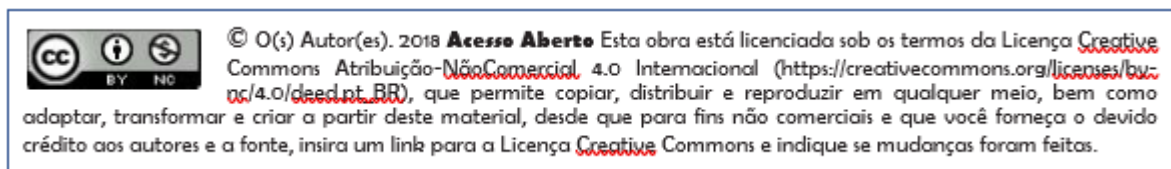
Resumo: El presente artículo, se concentra en el análisis histórico de la reproducción académica y laboral de la profesión de Trabajo Social en el sector educativo en Costa Rica durante el siglo XX. Se retoma como eje central el desarrollo de la política educativa, en tanto respuesta de las demandas del capitalismo local e internacional.

Palavras-chave: educación; Trabajo Social; siglo XX; Costa Rica.

Abstract: This article analyzes the historical, academic and labor development of the Social Work profession in the educational sector in Costa Rica (20th century).

Keywords: education; Social Work; 20th century; Costa Rica.

Recebido em: 10/08/2021
Aprovado em: 29/11/2021



Introducción

El presente artículo¹ procura situar históricamente, algunas de las principales experiencias del campo profesional de trabajo social en el área de la educación pública en Costa Rica durante el siglo XX.

Los insumos que nutren este escrito, han sido artículos especializados, informes de trabajos finales de graduación (tesis y seminarios), provenientes principalmente de la Universidad de Costa Rica, documentos institucionales vinculados con el campo educativo y el

* Doctor en educación; Magister Scientiae en Trabajo Social, énfasis en investigación; Licenciado en Trabajo Social; Profesor catedrático, Universidad de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social.

¹ Este artículo es resultado parcial del postdoctorado que el autor desarrolló durante el año 2021, en el Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (Unifesp, Brasil), bajo la tutela del Prof. Dr. Fernando Siqueira da Silva.

Trabajo Social, tales como memorias de congresos e informes institucionales, así como libros que analizan el contexto histórico costarricense durante el siglo XX, período de auge, consolidación e interrogación de la profesión y de la misma orientación educativa costarricense.

En las páginas siguientes, se integran los principales vínculos de dicha profesión, con campos como la educación primaria, secundaria, técnica y universitaria, destacando su trayectoria desde la década del cuarenta del siglo pasado, que fueron los tiempos en que se institucionalizó el Trabajo Social en el país, a partir de la influencia norteamericana.

Para efectos de este análisis, se hace mención a algunos datos formativos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR), relacionados con la materia educativa, sin embargo, el foco se concentra en la esfera de la reproducción laboral en este espacio, siendo un ejercicio descriptivo, pero también con esfuerzos analíticos.

Sin embargo, la faena exigió superar una comprensión endógena del debate, por lo tanto, se consideró como un imperativo, inaugurar la exposición, con una explicación elemental de la política educativa que ha caracterizado en gran parte a la educación local, en las tensiones históricas, propias de las crisis internacionales capitalistas, así como de las molduras que tomó en el país en cuestión.

Orientaciones de la política educativa en Costa Rica hasta el siglo XX

Posterior a la independencia, Costa Rica inició un trazo de organización de su vida social, política y económica, amparada a los idearios liberales; así, se empezó a establecer la necesidad de consolidar una imagen de “nación”, la cual, permitiría:

(...) demostrar que con la reforma liberal el país por fin había conseguido internarse en la senda del progreso. Progreso, como concepto utilizado por el discurso liberal, debe entenderse como la consecución de los postulados liberales, en lo económico, político, social, cultural y educativo (GÓLCHER, 1993: 4).

A su vez,

En este momento, la política liberal se expresaba en la libertad de empresa y de intercambios sobre la base de la propiedad privada de los medios de producción (...) El crecimiento inusitado de la producción para la exportación y la afluencia masiva de capital extranjero son los rasgos básicos (...) Internamente el modelo de desarrollo permitió procesos de concentración de la riqueza y de la tierra, y, por ende, el surgimiento de la cuestión social (BOTEY, 1994:3-4).

Entre los diferentes ámbitos que se le presentaron a las instituciones liberales, va emergiendo, de manera paulatina, la “cuestión social”, la cual, condensaba en el país en primera línea, la explotación del trabajo, salud obrera, la habitación proletaria y la educación de masas

(CERDAS, 1995).

Sobre esta última agenda, buscaron el fortalecimiento para los herederos oligarcas, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás (primera entidad que pretendía la formación de estudios superiores, sin ser aún universidad), y para la clase media y obrera urbana, la promoción del aprendizaje de artes y oficios (DE LA CRUZ, 2003).

Por su lado, los liberales ofrecieron becas al extranjero a aliados (as) de sus bloques políticos, regularon la contratación de personal docente (que podía oscilar según los bandos en el gobierno) y brindaron suministro de material didáctico a servicios de primaria, principalmente en zonas urbanas (FISCHEL, 2003).

Además, crearon la escuela para mujeres, mantuvieron el financiamiento de la enseñanza por varias décadas, y buscaron la centralización de la educación, al sustituir la responsabilidad que estaba en las municipalidades; a la vez, se orientaron a la edificación de centros de aprendizaje en zonas urbanas y rurales para ampliar la cobertura (QUESADA, 2005; MOLINA & PALMER, 2003).

Para 1886, se aprobó la Ley general de educación, se construyó el Liceo de Costa Rica (1887) y la Biblioteca Nacional (1888); además, se consolidaron la Escuela Nacional de Bellas Artes (1887) y el Teatro Nacional (1890) (SALAZAR, 2003).

Todo lo anterior, también se perfilaba para evitar que la iglesia católica, mantuviera el control educativo, por lo que promovieron la enseñanza laica, gratuita y costeadada por el Estado (LÁSCARIS, 1979).

Sin embargo, al finalizar el cierre del siglo XIX e inicios del XX, las políticas liberales fueron confrontadas por grupos de diversas tendencias (anarquistas, socialistas, comunistas y conservadores) que, en un tramo reformista de la historia local, trataron de atenuar el pauperismo que provocó la hegemonía del libre mercado, la precaria supervisión de la explotación del trabajo y la conjunción del capital foráneo con la oligarquía nacional (ACUÑA & MOLINA, 1991).

En general, las propuestas políticas de estas agrupaciones, oscilaban globalmente, en la búsqueda de soluciones para el pauperismo social y económico, por medio de la intervención estatal, la búsqueda de la pureza y honestidad administrativa, conjugada con la supervisión pública; además, se pretendió la equidad en el sistema de la distribución de la riqueza, con la eliminación principalmente de los latifundios, en asocio con el fomento agrícola; además, se impulsó la formación de cooperativas, crear programas de vivienda digna, reformar el sistema penitenciario, promover la elaboración de una ley escalafón para la administración pública, diseñar programas para mejorar la salud y nutrición, luchar contra el analfabetismo, fundar una

universidad (lo que derivó en instituir la Universidad de Costa Rica, 1940) y crear escuelas y colegios vocacionales para trabajos manuales, artesanales y técnicos (MOLINA y PALMER, 2002; MOLINA, 2007).

Llegada la segunda mitad del siglo XX, luego de la guerra civil en 1948, y el establecimiento en el poder de fracciones con respaldo de los Estados Unidos de América (USA), así como de las oligarquías locales de centro-derecha, se gesta y consolida la Constitución de 1949 (vigente hasta el siglo XXI), la cual condensa una serie de garantías sociales heredadas de las décadas reformistas, conduciéndolas a las exigencias de la inversión de capital local e internacional, posterior a la era keynesiana (ROVIRA, 2000).

Así las cosas, se requería de condiciones sociales para perfeccionar mano de obra más calificada, por medio de educación técnica, vocacional y universitaria, estimulando a su vez, elevar las tasas de alfabetismo en hombres y mujeres, así como impulsar la edificación de obra pública en la construcción de infraestructura educativa (SALAZAR y SALAZAR, 1992); la administración de la política educativa también demandó la creación de un Ministerio de Educación en 1949 (PASCUA y VALVERDE, 1987).

Adicionado a ello, CRUZ (1983), hace referencia a que en estos años se estimuló la exportación de bienes manufacturados, por lo que se necesitó la formación de ampliar diversificar personal técnico (se funda en 1965, el Instituto Nacional de Aprendizaje, INA), capaz de atender las necesidades que el nuevo proceso de explotación requería, donde la mano de obra barata, medianamente sana y semi calificada, era fundamental para el desarrollo tecnológico y proto industrial, instalado en algunos sitios muy delimitados del país.

Sobre ese contexto histórico, cabe agregar:

(...) el proceso de industrialización que inició Costa Rica en la década de 1960, al igual que los demás países del Istmo Centroamericano, lejos de conformar un sistema económico que propiciara un desarrollo autosostenido y más independiente, y que estableciera simultáneamente, una distribución del ingreso, más o menos igualitaria, que permitiera al menos un mínimo de bienestar y de acceso a los servicios básicos para cada costarricense, excluyendo de la afirmación anterior, claro está, los avances significativos en educación y los de mediados de la década pasada, en salud y nutrición, causados todos por la “apropiada” intervención del Gobierno, ha propiciado un sistema económico excesivamente vulnerable y altamente dependiente del exterior, en particular de las empresas transnacionales, en materia de capital, de insumos y tecnología. (...) (FALLAS, 1982: 13)

En efecto, las políticas educativas de esas décadas (cincuenta, sesenta y setenta), se mostraron como un avance en los indicadores de alfabetismo, calificación de mano de obra (rural y urbana), incremento en el acceso para las mujeres, y, una mayor ampliación y diversificación de los servicios, perfilando nuevas ramas técnicas y tecnológicas de formación,

así como la posibilidad de conocimientos elementales en un segundo idioma (inglés y francés), promoviendo la apertura a la educación superior para la clase media (VEGA, 1986). Dichas medidas, fueron acompañadas de mejoras en la atención de la salud, y regulación del trabajo; sin embargo, todas esas intervenciones, concurrían en dinamizar las empresas locales (incluso cooperativas), o bien, ofertar a las inversiones extranjeras directas, el necesario recurso adiestrado para su instalación total o parcial en el país (RIVERA y GÜENDELL, 1990)

Vale distinguir, que, la década del setenta, significó el establecimiento de nuevas entidades educativas públicas de relevancia, tales el Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971), Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (1971), Universidad Nacional (1973), Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1973), Colegio Universitario de Cartago (1976), Universidad Estatal a Distancia (1977) y la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación (1977) (ROMERO, 1984).

Para la década del ochenta, se consolidan las políticas capitalistas de corte neoliberal, cuando se alegó que el modelo de desarrollo hacia adentro (semi industrialización y sustitución paulatina de las importaciones, no tuvo éxito), propuesta que se promovía en la década del sesenta, con la creación del Mercado Común Centroamericano, así como alegato del fracaso de las empresas estatales (CONTRERAS, 1999).

Lo anterior, generó mayor injerencia de los organismos internacionales en las direcciones económicas de los gobiernos de turno, presión que se empieza a dosificar con la creación de sucesivos programas de ajuste estructural a partir de 1982 (KORTEN, 1997).

Los rasgos globales de la política social de la época se describen a continuación:

(...) la tríada privatización, focalización y descentralización se convierten en el eje de la receta que durante la mayor parte del decenio de los ochenta prescribieron los organismos internacionales, como panacea a las dificultades fiscales y los costos que imponía el ajuste de la estructura productiva (TREJOS, 2000: 136)

En el campo educativo, la tendencia fue la reducción del presupuesto público, especialmente el congelamiento de plazas de docentes, así como medidas que alegaban mejorar la eficiencia, eficacia y calidad de lo existente; en lo referente a la educación superior, se propuso evitar duplicidad de carreras, frenar la creación de más universidades públicas, y junto con ello, una mayor regulación y control de los subsidios (becas) a estudiantes (VALVERDE, TREJOS y MORA, 1993).

Además, se intensificó la introducción de la informática en las escuelas (donde entra a participar el llamado tercer sector, por medio de fundaciones), se estableció un examen estatal de bachillerato en el último año de secundaria, para, supuestamente, realizar mayores filtros de

calidad y de selección para el ingreso a las universidades públicas; por su lado, en primaria, se ejecutó una prueba en sexto grado, también con la argumentación de monitorear el cumplimiento de determinados estándares de mejora antes de pasar a secundaria (TREJOS, 2000).

A pesar de la reducción presupuestaria, se establece, luego de tensiones políticas y presiones de los sindicatos y otros movimientos sociales, que el presupuesto educativo debe aspirar al 6% del producto interno bruto (PIB) (PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN, 2002)

Para esos años, destaca la anterior fuente, se logran reducir los niveles de analfabetismo, empero, la ampliación de la educación técnica se estanca, igualmente se visibiliza la falta de colegios en zonas rurales, y el acceso a educación secundaria para las mujeres aún era limitado.

Para entonces, se amplió la privatización de la educación superior, con una sobreoferta de universidades particulares, procesos que, en menor medida, se mostraban en la secundaria y la primaria (RUÍZ, 1995).

A mediados de la década del noventa, se lograron cambios en la cobertura del entramado educativo, aunque se manifestaron históricas desigualdades regionales en detrimento del área rural; además, se buscó fortalecer el Programa para el Mejoramiento de las Condiciones de Educación y Vida de Comunidades de Atención Prioritaria (PROMECUM, 1995), mismo, que posibilitó el ingreso de profesionales de Trabajo Social a la educación primaria, como nunca antes había sucedido en la historia nacional (BURGOS, MARCHENA & QUESADA, 2010)

El gremio del magisterio (uno de los más fuertes y beligerantes de la historia social del país), también fue sometido para fines del siglo XX, a una violenta reforma de su régimen de pensiones, la cual, disminuía los derechos posteriores a la jubilación, incrementó los años de servicios, pero, además, recargaba mayores erogaciones de sus salarios para dirigirlos al fondo de retiro (MORA, 2010).

Lo expuesto hasta aquí, permite evidenciar que la política educativa liberal se extendió en Costa Rica desde su proceso de independencia de España (1821), hasta las primeras décadas del siglo XX.

Posterior a ello, las orientaciones reformistas social-cristianas, toman una relevancia significativa, aunque básicamente ampliaron algunos servicios a las camadas más pauperizadas, así como a una limitada clase media, especialmente en materia de estudios secundarios y universitarios.

Con el arribo de la social-democracia, la fundación de la llamada segunda república (1949), así como por la redacción de la constitución que se derivó, entre otras causas, por la

guerra civil (1948), es que se articula de manera más institucionalizada y orgánica, la política educativa al desarrollo del capitalismo local y regional, en especial, por la dinámica de una mayor intervención estatal, ante los intereses de las inversiones extranjeras directas, las cuales, exigían de manera aparejada, la cualificación y calificación de mano de obra tecnificada, y con mayores habilidades para los procesos productivos semiindustriales, dando evidencia de una escalada en los promedios de escolaridad, de nuevas titulaciones en las arenas universitarias (incluso con el establecimiento de posgrados), inéditas hasta el momento en suelo costarricense.

Sin embargo, ante el agotamiento temprano de la propuesta de sustitución de importaciones, la porosidad de incentivar un mercado común centroamericano, anillado a la ofensiva neoliberal, la política educativa fue direccionada, tendencialmente, para acompañar la privatización (educación superior), la focalización (servicios sociales en educación pública en localidades más expoliadas), la terciarización (por medio de entes externos, por ejemplo en informática educativa), aunado a un control de “calidad educativa” con lógica mercantil; donde a su vez, cabe enfatizar, en la escalonada precarización de las condiciones salariales y de jubilación, de quienes trabajan en el ámbito magisterial.

Justamente, esas direccionalidades, fueron moldeando el particular y limitado proceso de incorporación de profesionales de Trabajo Social en Costa Rica, en el universo educativo, tal y como se reseña en el siguiente apartado.

Trabajo social: formación y reproducción profesional en el campo educativo.

Para la década del cuarenta del siglo XX, entre las diferentes respuestas a la crisis liberal por parte de las alianzas reformistas, se instaló la Universidad de Costa Rica (1940), entidad a la que dos años después, es trasladada la Escuela de Servicio Social (1942), la cual, pasa a ser ubicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (ANGULO, 2017).

Dicha escuela, había nacido de alianzas entre instituciones estatales liberal-reformistas y ciertos grupos de las fracciones oligarcas (con limitada influencia doctrinal católica), abocadas principalmente, a modernizar el campo de la salud, el conflictivo terreno de las relaciones laborales, el sistema penal y la atención a la mujer de la clase trabajadora, la niñez y la adolescencia pauperizada (MORA, 1968; BRENES, 2019); por ello, es posible concluir desde ahora, que el ámbito educativo, no fue un complejo de atención inmediato en su naturaleza en dicho país.

Sin embargo, cabe recordar, que para 1939, se tuvo la visita en Costa Rica de una representación de la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS), donde se expuso

la necesidad de contar con estas (os) agentes en el país, incluyendo en su formación doctrina religiosa, cursos de sociología, psicología, pedagogía, economía política y social, religión y filosofía moral, encíclicas sociales, derecho civil y administrativo, legislación social, protección de la infancia, higiene social y técnicas de las obras y del Servicio Social (BEECHE, 1951).

En dicha propuesta, el asunto pedagógico se visibilizaba en las discusiones profesionales que se proponían en el país, y que también, se replicó en la agenda que inspiró la formación originaria en materia de Trabajo Social en Costa Rica, a partir de recomendaciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU), retomadas por BEECHE (1951: 274-275), donde se incorporó lo que el autor llamaba “ciencias adaptadas al Servicio Social”, refiriendo a estadística, antropología social, estudios raciales, economía doméstica, dietética, pedagogía, metodología de clases y conferencias populares.

Resultado de lo expuesto anteriormente, se puede apreciar, la influencia del planteamiento de la UCISS (indirectamente) y la ONU (directamente), en uno de sus primeros planes de estudios de la carrera de Trabajo Social en Costa Rica (1942), que incluía entre sus materias, derecho general, anatomía, fisiología general, psicología general, derecho penal elemental, higiene social, sociología general, servicio social, higiene mental, psiquiatría social, psicología aplicada, pedagogía correctiva, delincuencia juvenil, seguro social, economía doméstica, estadística social, previsión social administrativa y asistencia pública (CAMPOS; MOLINA; MOLINA; ROMERO y RUÍZ, 1977: Anexo VII-I).

Tal y como se observa, el tema pedagógico, se mostraba con un acento coercitivo y de control para las camadas más expoliadas de las áreas urbanas, lo cual, fue acentuado en una unidad académica fundada por médicos, abogados y economistas (VALVERDE, 1992).

Llegada la segunda mitad del siglo XX (1953), la Escuela de Servicio Social fue orientada por un proceso de asesoría curricular, directamente desde la ONU (Dra. Guillermina Llanusa), ahí, se propone como necesaria, la formación práctica, y entre sus primeros escenarios, aparece un colegio público diurno (Liceo Vargas Calvo), lo cual deja en evidencia algún interés por el campo en cuestión (MORA, 1968: 23).

Sin embargo, al revisar los planes de estudio de 1948 al 2004, es posible afirmar que durante la formación del siglo XX, se adoleció de manera robusta, de cursos relacionados con materia educativa o pedagógica estrictamente, lo cual, tampoco imposibilita afirmar, que ciertos contenidos anexos con psicología, psiquiatría, desarrollo humano, grupos, familia, “problemas sociales”, animación social y cultural, abordaran tópicos asociados, o bien, que se pudiese tener acercamientos al terreno en cuestión, en experiencias prácticas o de talleres, en casos particulares (ESQUIVEL, 2011); sin embargo, de manera expresa, el Trabajo Social en Costa

Rica, no se distinguió en sus procesos formativos, a lo largo del siglo XX, por ostentar una orientación profesional hacia el campo educativo, ni tampoco, concentrando discusiones estrictamente sobre la política educativa; en contraste con otras áreas como la salud, la penal o la judicatura (ESQUIVEL, 2003).

Otro dato que es meritorio citar, es que, hasta la década del cincuenta, se empieza a emitir una titulación de trabajador(a) social, para ello, se requería la defensa de una tesis, y retomando el tema educativo, es interesante acotar que el primer trabajo final de graduación, orbitó justamente sobre esta rama, léase su título: La triste realidad de nuestros niños repitentes y la importancia del Servicio Social en su tratamiento (VILLANUEVA, 1959)

De 1952 a 1992, la escuela de Trabajo Social de la UCR, produjo un total de 27 trabajos finales de graduación asociados a temas educativos (de un universo de 330, 12%), las cuales, orbitaban en asuntos de educación general (12), ambiental (1), cooperativa (1), adultos (1), especial (2), física (1), popular (3), secundaria (1), sexual (2) y del personal educativo (3) (ECHAVARRÍA y SOLANO, 1992).

Hasta aquí, es posible asentir que, a pesar de que, en la formación curricular primigenia, el tema educativo pedagógico, se mostraba de manera muy tenue, en tanto insumo para el campo profesional en cuestión; con el paso de los años, los planes de estudio del siglo XX, demuestran contundentemente que fue una materia desestimada, más allá de que se pudiesen expresar cercanías circunstanciales por prácticas, pesquisas o algún tópico dentro de cursos de otra naturaleza.

Sin embargo, en el mundo del trabajo de dicha profesión, su participación en el campo educativo, superó con creces la escasa preparación que, al parecer, recibía el gremio en las aulas universitarias; al retomar el estudio de TORRES (1972) y MORA, OVIEDO y SEGURA (1978), entre un 13% y un 8% del total de personas tituladas en Servicio Social o Trabajo Social, según cada pesquisa, laboraban en dicho sector en Costa Rica para la década del setenta del siglo XX, ubicadas principalmente en universidades y asociaciones de atención a docentes, aunque también, se destacaban en lugares en que se requería apoyar la calificación de la mano de obra, con servicios complementarios de asistencia social (JIMENÉZ, 1968).

Cabe agregar, que, incluso dentro del Plan Nacional de Desarrollo Educativo de 1971, se estableció la creación de la plaza profesional de Trabajo Social, en cada una de las administraciones regionales en educación primaria, pertenecientes al Ministerio de Educación Pública (MEP) (ABARCA, BARRANTES, BARRANTES, JIMÉNEZ, RAMÍREZ, TINOCO, WARNER, y ZAMORA, 1976)

Para fines de la década del setenta, el Trabajo Social en el campo educativo, se

materializaba en la elaboración de estudios socioeconómicos, para que el estudiantado tuviese acceso a subsidios, orientación socio-laboral, servicios sociales en educación, trabajo de proyección comunal, investigación en equipos interdisciplinarios, intervención con familias, abordaje de grupos de diferente naturaleza, coordinación interinstitucional y supervisión de derechos de personas menores de edad (ALTAMIRANO, ARAYA, ARMAS, JUAREZ y PALACIOS, 1979).

A ello vale agregar:

Mediante visitas y entrevistas realizadas a los diferentes Centros Educativos y al Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública, se logró determinar que el profesional de Trabajo Social en el Sistema Educativo, se ha establecido en Centros de Educación Superior, en Instituciones de Enseñanza Técnica y Vocacional, en Instituciones educativas para minusválidos y en el Ministerio de Educación. En todas estas instituciones, los programas establecidos se dirigen hacia la prestación de servicios asistenciales, tales como: becas, ayudas económicas, préstamos en dinero y en materiales de estudio, alojamiento, residencias estudiantiles, comedores y otros que constituyen el ingreso y permanencia del alumno en los Centros Educativos (BARANTES, RODRÍGUEZ, VARELA, 1979: 39)

También se recalca al respecto:

El Trabajo Social ha tenido poca participación en el sistema educativo costarricense, ya que está ubicado únicamente a nivel de la educación superior. Las autoridades educativas conocen el rol tradicional del Trabajo Social, por lo que las expectativas en el campo educativo para esta profesión, son de carácter asistencial (ABARCA, BARRANTES, BARRANTES, JIMÉNEZ, RAMÍREZ, TINOCO, WARNER, y ZAMORA, 1976: 106)

Por su lado, a nivel nacional, según un perfil profesional desarrollado en 1994, se afirmaba que los rasgos del mercado gremial, se componía por una tendencia marcada en la asistencia social (31,26%), la investigación “microsocial” (18,75%), la administración, el tratamiento terapéutico junto a la promoción social (12,6%) y finalmente, la educación y la prevención (6,25%); lo cual, reitera el papel marginal que expresaba el campo educativo en la totalidad del mundo del trabajo de este gremio en la última décadas del siglo XX (COLEGIO DE TRABAJADORES SOCIALES DE COSTA RICA, 1994).

Para ilustrar, cabe identificar en la siguiente tabla, algunos de los nichos ocupacionales en el sector educativo, en que contrataba a estas personas:

Tabla n.1
**Distribución de profesionales en Trabajo Social,
según centro laboral en el campo educativo**
(Costa Rica, 2003)

Centro de Trabajo	Cantidad
Ministerio de Educación Pública (MEP) (Entidad reguladora de la educación nacional)	96

Universidad de Costa Rica (UCR) (Universidad pública)	62
Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) (Institución de educación técnica no superior)	48
Universidad Nacional (UNA) (Universidad pública)	16
Universidad Estatal a Distancia (UNED) (Universidad pública especializada en educación a distancia)	9
Instituto Tecnológico de Cartago (TEC) (Instituto de educación superior público)	6
Fondo Nacional de Becas para Educación (FONABE) (Institución pública que asigna becas)	3
Consejo Nacional de Préstamos para Educación (CONAPE) (Financiamiento educativo público)	2
Colegio Universitario de Cartago (CUC) (Parauniversitario, público)	2
Universidad Libre de Costa Rica (ULICORI) (Universidad privada)	1
Colegio Universitario de Alajuela (CUNA) (Parauniversitario, público)	1
Colegio Monterrey (CM) (Secundaria, privado)	1
Total	247

Fuente: Elaboración propia según base de datos Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, octubre 2003.

Lo expuesto en la anterior tabla, ubica un 14% del total gremial en el país para el 2003 (1.759 personas), lo cual, sería el porcentaje más alto de profesionales registrados en el sector en mención.

La entidad ministerial de regulación y rectoría de la educación nacional (MEP), era la principal contratante, concentrando su institucionalidad en la educación maternal, primaria, especial, secundaria y técnica (39%).

El conjunto de instituciones de formación superior pública (UCR, 25%; UNA 6%; UNED,4%; TEC, 3%) aglutinaba 93 profesionales, para un 38% del total, destacándose como un campo histórico que, según lo evidenciado en este escrito, ha absorbido un número importante de trabajadoras (es) sociales en la educación costarricense.

Por su lado, la educación técnica (INA, 19%) y parauniversitaria (CUC y CUNA, 1%), sumaban un 20% del total, dando cuenta también, como en el caso de las universidades públicas, la necesidad de la contratación de estas (os) profesionales en diversos espacios geográficos del país.

En lo que refiere a entidades estatales que asignan becas en primaria y secundaria (FONABE, 1%), así como empréstitos complementarios para la educación superior (CONAPE, 0,8%), solamente significaban casi un 2%, el número más reducido del sector público para entonces.

Para lo que atañe al sector educativo privado, tanto universitario (ULICORI) como en secundaria (CM), según la fuente de referencia, adolecía de alcanzar el 1% de la contratación profesional, demostrando que la principal absorción de estos (as) agentes, se afincaba en el espectro educativo estatal.

La configuración primigenia del Trabajo Social en Costa Rica, mostró, según lo expuesto, precarias relaciones con el campo educativo y el debate que emanaba en el período en estudio de la hegemonía liberal-reformista de entonces, y a pesar de alteraciones con el arribo de la social-democracia a mediados del siglo XX, esas conexiones siguieron siendo de baja consideración.

A pesar de ello, ciertas experiencias de formación profesional en investigación académica daban cuenta de lo inesquivable del asunto, en especial, para una categoría tan determinada por las formas de explotación, socialización y sociabilidad del modo de vida capitalista.

Las aportaciones profesionales, fueron adquiriendo visibilidad en el estadio de las condiciones de vida tanto de la población estudiantil, como a su vez, de requerimientos de servicios para el personal magisterial.

Para las últimas décadas del siglo XX, signadas por la contraofensiva neoliberal, el ámbito educativo estatal (maternal, primaria, especial, secundaria, técnica, parauniversitaria, universitaria, de acceso a becas y prestamos estudiantiles), era el campo donde en definitiva, se legitimaba su trabajo, aunque en un número reducido en comparación con otros; paradójicamente, se mostró un crecimiento histórico en su contratación, especialmente ante políticas de focalización en localidades donde la violencia, la drogadicción, la expulsión escolar escalaban; además, donde se requería robustecer las estrategias de atracción de estudiantes al campo parauniversitario y técnico; distinguiendo a pesar de ello, una presencia consolidada en las universidades del Estado.

Conclusiones

El siglo XX, significó para la sociedad costarricense la condensación de la crisis de los postulados liberales adaptados luego del proceso independentista, el emerger de la contratesis reformista, que duró escasas décadas, así como el ascenso y la consolidación de la socialdemocracia, que al final de sus días hegemónicos, comulgó con el arribo del neoliberalismo, en tanto precepto finisecular, con el que dicha sociedad concluyó esos cien años de existencia.

El complejo universo de la educación fue sin duda refractando esas correlaciones de fuerzas socio-históricas, así como los acomodamientos de las oligarquías locales y del capital internacional.

La política que direccionaba sus finalidades en el campo educacional se instrumentalizó

en esas tensiones, devenidas de las crisis y expansiones de la reproducción del capital, en especial, en economías periféricas como la costarricense, para con ello, generar algunas condiciones necesarias en razón de las demandas de la inversión extranjera directa y las exigencias de las fracciones hegemónicas nacionales.

La profesión de trabajo social que se edificó en Costa Rica en la cuarta década del siglo pasado, mantuvo desde sus inicios, una relación a la vera de la agenda educativa costarricense, constreñida principalmente por preocupaciones en el campo penal, judicial, criminológico y de la salud obrera, realizando limitadas aportaciones sobre el asunto en cuestión.

Lo acontecido en el país en análisis, para nada significa que la educación fuera un tema de poca relevancia para esta categoría profesional en otras latitudes latinoamericanas, o bien, por instrucción de las entidades que había legitimado al Trabajo Social en América Latina (ONU y UCISS), se demuestra que fue una condición criolla que se mantiene hasta la actualidad en su reproducción.

En efecto, a lo largo del siglo XX fue un campo temático de reducida atención en la esfera académica, empero, ello poco impidió que un número parcial de sus agentes, penetraran en ciertos nichos, especialmente por su cualificación centrada en el abordaje interventivo en asistencia socio-educativa, socio-económica, socio-vocacional, desde su área profesional, o bien, constituyendo equipos interdisciplinarios, a pesar de sus limitaciones de formación universitaria en esta materia.

Lo contenido en estas páginas, aporta a entender la diversidad del Trabajo Social en América Latina, tanto en su complejidad histórica, geográfica y de legitimidad en la conflictividad de clases capitalistas, así como de las esferas académicas, gremiales y laborales que le instituyen hasta el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, V. y MOLINA, I. Historia económica y social de Costa Rica (1750-1950). San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, 1991.
- ABARCA, X.; BARRANTES, T.; BARRANTES, M.; JIMÉNEZ, C.; RAMÍREZ, R.; TINOCO, N.; WARNER, L. y ZAMORA, M. El Trabajo Social en el sistema educativo de Costa Rica. Tesis para optar por el grado y título de licenciadas en trabajo social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1976.
- ALTAMIRANO, T; ARAYA, A; ARMAS, J; JUAREZ, Z. y PALACIOS, M. El desajuste entre la concepción y las actividades de la profesión de Trabajo Social en Costa Rica. Tesis para optar por el grado y título de licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1979.
- ANGULO, S. Temáticas y tendencias de la investigación sobre la formación académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Revista Educación, Costa Rica,

- vol. 41, n.1, p. 151-172, 2017.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6334289&orden=0&info=link>
- BARRANTES, M.; RODRÍGUEZ, L.; VARELA, D. Algunas funciones del trabajador social en el sector educativo (tercer ciclo de la educación general básica obligatoria y cuarto ciclo de la educación diversificada) Cantón Central de la provincia de Heredia. Tesis para optar por el grado y título de licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1979.
- BEECHE, H. Servicio Social criminológico. La Habana, Cuba: Editorial Jesús Montero, 1951.
- BOTEY, A. Auge y crisis de la economía y el estado liberal. Fascículo n. 12. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1994.
- BRENES, A. Servicio Social e iglesia católica: condicionantes contextuales de su relación en los primeros años de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Costa Rica. Revista Reflexiones, Costa Rica, vol. 98, n.1, p. 23-37, ene./jun. 2019.
<https://www.redalyc.org/journal/729/72958113002/>
- BURGOS, F., MARCHENA, D & QUESADA, M. Análisis de los procesos de trabajo profesional en escuelas de atención prioritaria del cantón de Desamparados. Memoria de seminario de graduación para optar por el grado y título de licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2010.
- CAMPOS, I.; MOLINA, E.; MOLINA, M.; ROMERO, C. y RUÍZ, A. Evolución social de la estructura académica de la Escuela de Trabajo Social en Costa Rica. Tesis para optar por el grado y título de licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1977.
- CONTRERAS, G. (1999). Costa Rica: en la encrucijada neoliberal (1980-1997). San José, Costa Rica: Editorial Alma Mater.
- CERDAS, J. La cuestión social y las condiciones de vida de los obreros de Costa Rica (1930-1960). En Revista ABRA, 16(21-22), pp. 59-95, 1995.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4365>
- COLEGIO DE TRABAJADORES SOCIALES DE COSTA RICA. Perfil ocupacional del quehacer del (a) trabajador (a) social. San José, Costa Rica: Colegio de trabajadores sociales de Costa Rica, 1994
- CRUZ, J. Otilio Ulate Blanco: Auge y Ocaso de un político 1949-1973. Tesis para optar por el grado de licenciado en Historia. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1983.
- DE LA CRUZ, V. La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX: de las Cortes de Cádiz a las reformas educativas. En SALAZAR, J. (Comp.). Historia de la Educación Costarricense. (pp.23-44). San José, Costa Rica: EUNED-EUCR, 2003.
- ECHAVARRÍA, A. y SOLANO, M. Catálogo de trabajos finales de graduación presentados a la Escuela de Trabajo Social (1952-1992). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1992.
- ESQUIVEL, F. El taller como antecedente formativo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Revista Análisis, Puerto Rico, vol.12, n. 1, p.31-47, 2011.
- ESQUIVEL, F. Génesis-reproducción del Trabajo Social en Costa Rica. Tesis de Magister Scientiae en Trabajo Social, énfasis en investigación San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2003.
- ESQUIVEL, F. Cuestión Social: algunas mediaciones determinantes para su estudio en la formación profesional. En MOLINA, L. (Org.). La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio. Pp. 181-199, 2004.
- FALLAS, H. Crisis económica en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial Nueva Década, 1982.
- FISCHEL, A. La educación costarricense: entre el liberalismo y el intervencionismo. En

- SALAZAR, J. (Comp.). Historia de la Educación Costarricense. (pp.46-57). San José, Costa Rica: EUNED-EUCR, 2003.
- GÓLCHER, E. Consolidación del estado liberal: Imagen nacional y políticas culturales (1880-1914). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1993.
- IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. Revista Temporalis, Brasil, n. 3, p.9-32., 2001
- KORTEN, A. Ajuste estructural en Costa Rica, una medicina amarga. San José, Costa Rica: DEI, 1997
- JIMÉNEZ, V. Manual descriptivo de funciones y sistemas de referencia en las instituciones de bienestar social y servicios sociales establecidos en Costa Rica. San José, Costa Rica: Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, 1968.
- LÁSCARIS, C. Desarrollo de las ideas en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica, 1979.
- MOLINA, I. & PALMER, S. Historia de Costa Rica. San José, Costa Rica: EUCR, 2002.
- MOLINA, I & PALMER, S. Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950). San José, Costa Rica: EUNED, 2003.
- MOLINA, I. Anticomunismo reformista, competencia electoral y cuestión social en Costa Rica (1931-1948). San José: Editorial Costa Rica, 2007.
- MORA, R. Algunos aspectos relacionados con la formación de profesionales en la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Costa Rica. Tesis de Licenciatura en Ciencias Económicas con especialidad en Servicio Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1968.
- MORA, V.; MURILLO, D.; OVIEDO, R. y SEGURA, Z. Análisis de los factores socioculturales que contribuyen en la elección de la carrera de Trabajo Social en la sede central y centros regionales. Tesis de licenciatura en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1978.
- MORA.S. (2010). Desunión y distanciamiento: conflictos e interpretaciones de la huelga del Magisterio Nacional de 1995. En Anuario de estudios centroamericanos, 35-36, pp.149-170. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- PASCUA, R. y VALVERDE, L. Bienestar social en Costa Rica: Una reseña de su desarrollo. Avances de Investigación, n.60. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad de Costa Rica, 1987.
- PASTORINI, A. La cuestión social y las políticas sociales en tiempos conservadores: tendencias de las reformas en la protección social. En ROSSI, A.; GONZÁLEZ, M. y FERNANDEZ, E. (Comp.). Trabajo, territorio y transformaciones familiares en la sociedad contemporánea. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pp.37-45, 2020
- <https://nicesite.files.wordpress.com/2020/05/ebook-encuentro-nicse2018-vf.pdf>
- PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN. Estado de la nación 2002. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores, 2003.
- QUESADA, J. Un siglo de educación costarricense 1814-1914. Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica, n.23.San José, Costa Rica: EUCR, 2005.
- RIVERA, R. y GÜENDELL, L. Crisis, política social y democracia en Costa Rica: Una evaluación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1990.
- ROMERO, C. Estado y políticas sociales en Costa Rica. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Sociología. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1984
- ROVIRA, J. Estado y política económica en Costa Rica 1948-1970. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2000.
- RUÍZ, Á. Universidad y sociedad en América Latina. San José, Costa Rica: FLACSO-Programa Costa Rica-Universidad Nacional, 1995

- SALAZAR, O. Y SALAZAR, J. Los partidos políticos en Costa Rica. San José, Costa Rica: EUNED, 1992.
- SALAZAR, J. (Comp.). Historia de la educación costarricense. San José, Costa Rica: EUNED-EUCR, 2003.
- TORRES, O. Un estudio de utilización de los profesionales en Servicio Social y el mercado de trabajo. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1972.
- TREJOS, J. Reformas económicas y formación de capital humano. En ULATE, A. (Comp.) Empleo, crecimiento y equidad. (pp. 131-198). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica-CEPAL, 2000
- VALVERDE, J., TREJOS, M. y MORA, M. Integración o disolución socio-cultural. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, 1993.
- VEGA, J. (1986). Hacia una interpretación del desarrollo costarricense: ensayo sociológico. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, 1986.
- VILLANUEVA, B. La triste realidad de nuestros niños repitentes y la importancia del Servicio Social en su tratamiento. Tesis de Licenciatura en Ciencias Económicas con especialidad en Servicio Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1959

Serviço Social e mundo do trabalho: tendências do debate¹

Social Work and the world of work: debate trends

Hiago Trindade*

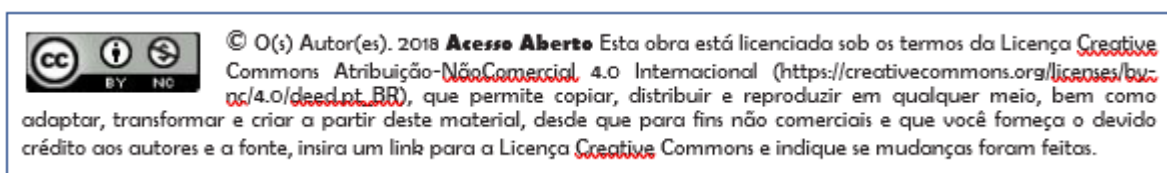
Resumo: Este texto pretende oferecer um panorama do acúmulo teórico e das tendências do debate sobre o mundo do trabalho produzidas pelo Serviço Social brasileiro. Para tanto, realizamos pesquisa documental, a partir da análise de 127 artigos publicados nos anais do ENPESS (2018) e da JOINPP (2019). Concluímos atestando que a produção intelectual sobre a temática do trabalho, elaborada pelos pesquisadores vinculados ao Serviço Social, está alinhada com problemáticas observadas na realidade contemporânea, além de apontar alguns desafios ao estudo nesse campo temático.

Palavras-chave: Serviço Social; mundo do trabalho; pesquisa.

Abstract: This text intends to offer an overview of the theoretical accumulation and trends of the debate on the world of work produced by the Brazilian Social Service. To this end, we conducted documentary research, based on the analysis of 127 articles published in the annals of ENPESS (2018) and JOINPP (2019). We conclude by attesting that the intellectual production on the theme of work, developed by researchers linked to Social Work is aligned with the dilemmas and challenges observed in contemporary reality, in addition to pointing out some challenges to study in this thematic field.

Keywords: social service; world of work; search.

Recebido em: 17/02/2021
Aprovado em: 28/05/2021



¹ Este artigo apresenta dados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Serviço Social e Trabalho: o precariado e a contrarreforma trabalhista em foco”, desenvolvido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Trabalho, Lutas Sociais e Serviço Social (GETRALSS), vinculado a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O referido projeto contempla, ainda, a análise dos anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), cujos dados se encontram em processamento.

* Vínculo Institucional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Título Acadêmico: Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

Sistematicamente, o Serviço Social brasileiro vem promovendo e/ou participando de importantes eventos científicos, espaços nos quais é socializada a produção intelectual da categoria profissional. Dentre esses eventos, destacam-se o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e a Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP). Os anais desses encontros revelam uma multiplicidade de temas, deslindados a partir de uma rica diversidade de pesquisas empíricas, recortes e análises, inclusive no que se refere a compreensão das múltiplas determinações do mundo do trabalho no Brasil.

Não temos dúvidas: entender a realidade do trabalho e dos trabalhadores é uma tarefa da maior relevância, sobretudo nesses tempos de predominância do capital financeiro, em que se desdobram sucessivos processos de reestruturação produtiva, responsáveis por complexificar, cada vez mais, os modos de gestão, organização e exploração da força de trabalho, a partir de fenômenos como a uberização e a walmartização, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, são tempos de contrarreformas trabalhistas, de perda de direitos historicamente conquistados e de muitos açoites sociopolíticos à classe trabalhadora, como vem apontando Antunes (2018).

Como se nota, o mundo do trabalho está em “ebulição”, e as determinações econômicas, sociais e políticas dele derivadas impactam significativamente a classe trabalhadora: seus modos de vida, suas estratégias de sobrevivência e as bandeiras de luta erguidas ante as inúmeras expressões da “questão social” a se reproduzirem- e a se agravarem com o próprio aprofundamento da crise capitalista.

Assim sendo, a correta assimilação desse universo é fundamental para conseguirmos produzir uma leitura correta da realidade, tendo em vista, sempre, sua transformação. Por isso, “[...] a agenda de estudos e pesquisas [do Serviço Social] se constrói atenta à preocupação em desvelar a configuração da nova morfologia do trabalho e as repercussões que daí podem derivar para a sociedade, em geral, e para a profissão, em específico (TRINDADE, 2020, p. 253).

Partindo desse entendimento, este artigo busca construir um levantamento das formulações teóricas produzidas pelo Serviço Social brasileiro acerca dos temas relacionados ao mundo do trabalho, extraíndo as principais tendências que dinamizam as elaborações da área nesse campo temático, no tempo recente.

Do ponto de vista metodológico, realizamos pesquisa documental, a partir da recorrência aos anais do ENPESS, realizado em 2018, e da JOINPP, realizada em 2019. A eleição e análise dos 127 textos se deu mediante observação do resumo e das palavras-chave,

elegendo aqueles que apresentaram como expressões: “trabalho”, “precariado”, “contrarreforma trabalhista”, “reestruturação produtiva”, “precarização do trabalho”, “transformações no mundo do trabalho” ou similares. Os dados produzidos foram tratados a partir de indicadores estatísticos, acompanhados das análises qualitativas construídas a partir da incorporação de elementos teóricos significativos ao debate.

Esperamos que este texto possa oferecer uma aproximação às principais tendências a dinamizarem os debates teóricos e políticos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao Serviço Social brasileiro no tempo recente, além de apontar alguns desafios à produção de conhecimento na área.

ENPESS: tendências do debate

A partir da análise dos anais do ENPESS, agrupamos os artigos selecionados em cinco eixos principais, a saber: a) Serviço Social e saúde do trabalhador; b) Categorias da crítica da economia política; c) Transformações no mundo do trabalho e rebatimentos/incidências para o trabalho profissional do assistente social d) Precarização do trabalho; e) Contrarreforma trabalhista. Nesse sentido, ao longo deste item discorreremos sobre cada um deles, a partir dos principais aspectos sistematizados pela pesquisa.

592

Serviço Social e saúde do trabalhador

Observando os resumos dos trabalhos publicizados no ENPESS (2018), percebemos a expressiva quantidade de pesquisas e textos que buscam desvelar a relação entre saúde e trabalho. Ao todo, contabilizamos 22 artigos (31,88%) que problematizam o referido tema, sendo frequente o aparecimento da expressão “saúde do trabalhador” como palavra-chave desses textos. Por certo, o significativo número de artigos que versam sobre a temática da saúde do trabalhador nos anais desse encontro demonstra um reconhecimento da relevância do tema, bem como atesta sintonia entre as pesquisas realizadas no âmbito da profissão e as questões e dilemas que envolvem o mundo do trabalho na realidade contemporânea.

Como sabemos, nos marcos da sociedade capitalista a feição que o trabalho assume e as características que o norteiam transformam a força de trabalho em simples mercadoria a ser explorada nas maiores intensidades e níveis possíveis, tendo em vista a produção de vultuosas taxas de mais-valia (MARX, 2011). Assim, ao passo que se desenvolve o modo de produção orquestrado pelo capital, o processo de degradação do trabalhador avança, expresso na elevada quantidade de acidentes de trabalho, de enfermidades que comprometem a saúde física e mental

desses sujeitos e, inclusive, nos casos de suicídios registrados em decorrência das atividades laborais desenvolvidas.

Em se tratando mais diretamente dos textos extraídos dos anais do ENPESS (2018), observamos uma diversidade no direcionamento do debate, pois contemplou a análise da relação entre saúde e trabalho a partir de pesquisas com trabalhadores de diferentes regiões do país e de diversos ramos empregatícios, a exemplo do setor calçadista, de confecções e dos portos. Dessa forma, entendemos que esses temas e textos dão continuidade ao esforço que o Serviço Social tem estabelecido para descortinar as determinações e as contradições que atravessam a saúde do trabalhador e da trabalhadora no capitalismo contemporâneo, como bem demonstra Lourenço (2016).

Outrossim, parafraseando Oliveira, poderíamos afirmar que as investigações desenvolvidas por docentes, discentes e profissionais da área demonstram “[...] o protagonismo do Serviço Social na produção científica de estudos sobre a saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras no Brasil e, ao mesmo tempo, [reflete] a atuação profissional sobre os efeitos nefastos da organização e condição de trabalho contemporâneo” (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Nessa direção, no que se refere aos textos versando sobre o campo temático da saúde do trabalhador socializados no âmbito do ENPESS (2018), observamos duas tendências principais a nortear o debate, quais sejam: 1) a problematização dos adoecimentos laborais partir do trabalho desenvolvido nas Empresas Brasileiras de Serviços Hospitalares (EBSERH) e das residências em saúde; 2) o agravamento das condições de saúde dos assistentes sociais.

No que se refere especificamente à EBSERH, sabemos que a avaliação crítica no que tange a essas empresas sempre dinamizou os debates da profissão, contudo, acreditamos que o interesse por esse tema vem se alargando entre os pesquisadores da área, tendo em vista as adesões e/ou reestruturações nos modelos de gestão implementados pelos hospitais, a partir de uma perspectiva privatista. Tais mudanças têm significado, para os trabalhadores da saúde, em geral, e para os assistentes sociais, em específico, um conjunto de alterações regressivas que vão desde as inseguranças e instabilidades (existentes mesmo entre os servidores concursados), como atesta a pesquisa de Teixeira et al. (2019), até a intensificação do trabalho e redução da jornada de trabalho (TORRES, 2018).

Além disso, também são problematizados, nos artigos do referido eixo, o processo de adoecimento laboral dos assistentes sociais. Em nossa concepção, esse constitui um esforço da maior importância, pois, assim como os demais trabalhadores, os assistentes sociais também sofrem as inflexões do processo de crise e reestruturação produtiva que invade a totalidade da vida social, provocando a degradação das condições e relações de trabalho a que estão

submetidos. Destarte, corroboramos com Raichellis (2011) quando enfatiza a necessidade de considerar o assistente social como sujeito vivo desse processo, como profissionais “[...] que sofrem e adoecem a partir do cotidiano de seu trabalho e da violação de seus direitos” (RAICHELIS, 2011, p. 426).

Categorias da crítica da economia política

Outra tendência observada a partir dos anais do ENPESS (2018) diz respeito ao estudo de importantes categorias da obra de Marx e da Crítica da Economia Política, de modo geral. Em nossa análise, identificamos que aproximadamente nove trabalhos (13,04%) se erguem com essa preocupação. Dentre as categorias problematizadas pelos textos, ressaltamos: pauperismo, trabalho improdutivo, trabalho intelectual, exploração, alienação, trabalho abstrato e superexploração da força de trabalho. Todas as categorias mencionadas são complexas e, quase sempre, travejadas por polêmicas no âmbito da própria tradição marxista. Apenas a título de ilustração, poderíamos indicar os debates que giram em torno da noção de trabalho produtivo/improdutivo. Alguns setores da tradição marxista sugerem ser o debate permeado por inúmeras incompreensões, lacunas e equívocos (MANDEL, 1985; MARINI, 2012; CARCANHOLO, 2007; et al.). Em contraposição, outros analistas buscam extrair as potencialidades dessa mesma categoria para avançar na assimilação da realidade, a exemplo do sociólogo Ricardo Antunes (2018), que vem desenvolvendo a tese segundo a qual os trabalhadores inseridos no setor de serviços podem ser qualificados como produtivos.

Nesse sentido, entendemos que o interesse dos pesquisadores do Serviço Social pelas categorias supramencionadas expressa uma investida da maior importância, pois pode oferecer novas pistas para ampliar e enriquecer os debates que já vêm ganhando terreno na profissão, especialmente a partir da teoria social marxiana, afirmando contribuições mútuas entre marxismo e Serviço Social, tal como enfatiza Netto (2017). Ademais, como destacou Ricardo Lara:

Ganham relevâncias as pesquisas de assistentes sociais que, em determinadas temáticas, extrapolam as “divisas internas” do debate endógeno da área e estabelecem interlocuções significativas com as ciências sociais. Diante disso, consideramos que as assimilações das categorias da crítica da economia política (ainda em andamento no Serviço Social e com longo caminho de aprimoramento pela frente) são avanços no atual cenário das ciências sociais, pois estas, na atualidade, em alguns casos, buscam eliminar ou reduzir as pesquisas sobre a exploração da força de trabalho e sua condição de mercadoria especial produtora de valor (LARA, 2016, p. 210).

Corroborando com a posição de Lara (2016), a pesquisa de Silva (2016) demonstra a importância de compreender as dimensões macroestruturais da sociedade, a partir da

assimilação dos conceitos e categorias que propiciam tal entendimento, pois, em sua análise, mesmo quando os estudos e investigações não versam diretamente sobre o Serviço Social, apresentam relevância para a profissão.

Nessa direção, cumpre frisar algo importante: dentre os trabalhos classificados nesse eixo, apenas dois deles são de autoria de estudantes de graduação, possibilitando-nos inferir que o debate mais aprofundado sobre essas categorias tem ocorrido no âmbito da pós-graduação. De fato, entendemos que a pós-graduação constitui um espaço importante para o aprofundamento dos estudos e leituras, sobretudo dos textos e dos autores clássicos, contudo, acreditamos que é válido encontrar formas de estimular a investigação dessas categorias também no âmbito da graduação, o que poderia ocorrer mediante a formação de grupos de estudo e da proposição de projetos de pesquisa.

Tal esforço é interessante porque o entendimento dessas categorias nos ajuda a explicar as determinações da realidade contemporânea e, igualmente, possibilitam-nos situar corretamente o Serviço Social na malha das relações contraditórias estabelecidas na sociedade capitalista.

Transformações no mundo do trabalho e rebatimentos/incidências para o trabalho profissional do assistente social

Esse eixo reúne um total de 17 artigos (24,63%), sendo uma das temáticas mais expressivas nos anais do ENPESS (2018), em termos quantitativos. Tais artigos podem ser organizados em dois blocos principais, a saber: oito desses textos (11,59%) problematizam, numa perspectiva mais ampla, as transformações no mundo do trabalho, indicando seus rebatimentos para o Serviço Social; os nove artigos restantes (13,04%) discutem mais diretamente o trabalho profissional do assistente social na cena contemporânea.

Nesse sentido, o primeiro bloco dos artigos está centrado no entendimento crítico das mutações no mundo do trabalho ocorridas a partir dos múltiplos processos de reestruturação produtiva do capital, no contexto de aprofundamento da crise capitalista e da busca de saída para recomposição das taxas de lucro do capital. De modo geral, os textos chamam atenção para as mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho mediante os impactos provocados pelo desenvolvimento tecnológico, para os impactos no mercado de trabalho assim como para os níveis de degradação do trabalho e pauperização da classe trabalhadora.

Nessa direção, podemos afirmar que há um esforço, por parte dos pesquisadores da área, em dar continuidade ao acúmulo que tem sido realizado no âmbito do Serviço Social brasileiro para demonstrar como as determinações mais amplas se traduzem no cotidiano de trabalho do

assistente social, a partir da exponenciação da precarização de suas condições e relações de trabalho, esforço esse que tem nas obras de Freire (2015), Raichelis, Vicente e Albuquerque (2018) e Mota (2014) contribuições fundamentais, ainda que as mesmas não esgotem os debates nesse campo temático.

Ainda no que se refere ao primeiro bloco de artigos, é recorrente a demarcação que os autores fazem para pensar o Serviço Social como trabalho. Como sabemos, esse é um debate permeado por polêmicas assentadas nas distas concepções que dinamizam os debates protagonizados pelos intelectuais da área. Essas polêmicas e concepções se fazem visíveis nos textos analisados, ainda que a maioria deles assuma a posição expressa no âmbito do núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a qual: “[...] considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social” (ABEPSS, 1996, p. 12).

No que tange ao segundo bloco dos textos, ou seja, aos nove artigos que versam sobre o trabalho profissional do assistente social nos mais diversos campos sócio-ocupacionais, observamos uma tentativa de apresentar os dilemas, desafios e contradições que marcam o cotidiano das atividades desempenhadas pelos assistentes sociais, inclusive a partir de relatos de experiência. Esse esforço corrobora as indicações feitas pelo Grupo Temático de Pesquisa (GTP) “Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional”, que vem indicando, como desafio da produção de conhecimento na área e a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Precarização do trabalho

Como sabemos, o fenômeno da precarização do trabalho ganha contornos e direcionamentos específicos a partir das configurações assumidas pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, a depender do momento histórico vivenciado e de como se estabelecem as relações e disputas entre capital e trabalho a precarização pode se expressar em maior ou menor intensidade. Como enfatiza o mexicano Adrián Valencia (2016), nos marcos do modo de produção capitalista se vive uma condição de precariedade que é fruto da lógica de valorização do valor e das características assumidas pelo trabalho assalariado. Já a precarização “[...] corresponde à reposição e atualização [da precariedade] e o cristaliza em leis, instituições, normas e regulamentos trabalhistas, efetuando-se geralmente após um período de crise e mediante reestruturações dos processos de produção e organização do trabalho” (VALENCIA,

2016, p. 100).

No que se refere especificamente à realidade brasileira, a precarização do trabalho sempre foi uma constante em nosso processo de formação sócio-histórico, e desde a ocorrência da contrarreforma trabalhista, consolidada em 2017, temos presenciado um aviltamento das condições e relações de trabalho, a partir da constante retirada de direitos sociais e trabalhistas e da regulamentação de modalidades contratuais precárias, alçando o país a um novo patamar de precarização estrutural do trabalho, nos termos de Trindade (2019).

Nesse percurso, se entendemos que a classe trabalhadora é ampla, heterogênea e complexa, tal como nos faz crer Antunes (2018), é possível afirmar que a precarização atinge os segmentos de classe com determinadas especificidades. O estudo sobre esses distintos segmentos de classe comparece em pelo menos 17 textos (24,63%) publicados nos anais do ENPESS (2018). Mais especificamente, comparecem discussões acerca da precarização do trabalho no âmbito da produção de roupas, dos trabalhadores informais e ambulantes, dos trabalhadores refugiados, dos denominados trabalhadores “offshore”, do “preariado” e de segmentos profissionais específicos, a exemplo dos agentes de segurança penitenciária.

Como se nota, os textos publicizados pelos pesquisadores do Serviço Social nos anais do ENPESS (2018) se debruçam sobre os mais distintos segmentos de trabalhadores, revelando, assim, uma preocupação com o entendimento das condições de vida e existência dos homens e mulheres que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Além disso, também é possível afirmar que, em maior ou menor intensidade, esses estudos contribuem com o esforço de perceber como se configura a estrutura de classes no Brasil.

Por fim, dentre os textos relacionados ao referido eixo, três problematizam, a partir de diferentes angulações, a relação entre trabalho, questão social e encarceramento. Assim, cremos que esse tema pode despontar como um campo investigativo interessante aos pesquisadores da área.

Contrarreforma trabalhista

No ENPESS (2018) registramos poucos trabalhos abordando os aspectos relacionados à contrarreforma trabalhista ocorrida no Brasil. Dentre os artigos observados, apenas quatro deles (5,79%) remetem ao tema, sendo que destes, um aborda a realidade mexicana e o outro trata de maneira mais lateral sobre o assunto. Sendo assim, apenas dois trabalhos se debruçam mais diretamente sobre a temática.

A escassez de trabalhos sobre esse tema pode se justificar pelo fato de as legislações que

alteraram substancialmente o universo laboral brasileiro, a saber: Lei n.º 13.429/2017 (permite a terceirização para atividades fins) e Lei n.º 13.469/2017 (institui, dentre outros aspectos, o trabalho intermitente), terem sido sancionadas apenas em 2017 e, nesse sentido, quando o ENPESS se realizou ainda existiam poucas pesquisas e estudos sobre o tema.

Por outro lado, é mister ressaltar que um número expressivo de trabalhos problematiza as novas modalidades de trabalho a se expandir pelo Brasil, com ênfase na terceirização. Nessa direção, ainda que a contrarreforma trabalhista não seja abordada mais diretamente, acreditamos que as pesquisas apresentam a potencialidade de acompanhar os dinamismos e as mudanças verificadas na estruturação do mercado de trabalho brasileiro, muitas vezes a partir de estudos empíricos e de relatos de experiência interessantes.

Contudo, vale recordar: além da terceirização, as relações de trabalho no Brasil vêm se apoiando fortemente no trabalho intermitente e no trabalho autônomo (com destaque para o fenômeno da “pejotização”). Nesse sentido, é imperativo que as pesquisas da área busquem contemplar a investigação das modalidades contratuais supramencionadas, descortinando as reais condições de trabalho estabelecidas no Brasil e observando as múltiplas expressões da questão social que atingem os trabalhadores.

JOINPP: tendências do debate

A partir da análise dos anais da JOINPP, agrupamos os artigos em seis eixos principais, a saber: a) Transformações no mundo do trabalho e Serviço Social; b) Trabalho e saúde; c) Contrarreforma trabalhista d) Diversidade da classe trabalhadora; e) Trabalho docente; f) Precarização do trabalho. Nesse sentido, ao longo deste item discorreremos sobre cada um deles, a partir dos principais aspectos sistematizados pela pesquisa.

Transformações no mundo do trabalho e Serviço Social

Ao nos debruçarmos sobre os anais da JOINPP (2019), detectamos um quantitativo de vinte e dois artigos (37,93%) com escopo no debate sobre as transformações no mundo do trabalho, sendo a temática com maior número de textos. Nessa direção, os artigos registrados nesse eixo versam sobre a compreensão das determinações econômicas, sociais e políticas que dinamizam o mundo do trabalho, buscando aprofundar o entendimento sobre as crises, as reestruturações produtivas e os realinhamentos do Estado no tempo recente. No mesmo movimento, intentam detectar como essas transformações societárias acarretam rebatimentos particulares para as profissões, suas áreas de intervenção, seus suportes de conhecimento, etc.,

nos termos de Netto (1996).

Assim, tomando um direcionamento muito próximo daquele verificado no âmbito do ENPESS (2018), nos anais da JOINPP (2019) se pode atestar o interesse em observar como as transformações macroestruturais se traduzem no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais, nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais em que esses sujeitos se inserem. Mais especificamente, pelo que pudemos depreender da análise dos anais da JOINPP (2019), os textos abordam as configurações do trabalho e o processo de precarização que acomete os assistentes sociais nos campos: sociojurídico, em empresas privadas, em hospitais e no âmbito da previdência social – Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Assim sendo, podemos observar contribuições importantes para desvelar os desafios, entraves e potencialidades do trabalho dos assistentes sociais na contemporaneidade, a partir dos estudos (muitas vezes com dados empíricos interessantes) empreendidos pelos pesquisadores da área. Por conseguinte, esse esforço pode contribuir para melhor caracterizar a nova morfologia do trabalho do assistente social, expondo “[...] novos modos de ser do trabalho e da classe trabalhadora na era da precarização estrutural do trabalho em tempo de crise mundial do capital” (RAICHELIS; VICENTE; ALBUQUERQUE, 2018, p. 16).

Trabalho e saúde

Na mesma direção dos trabalhos publicados nos anais do ENPESS (2018), no âmbito da JOINPP (2019) também é significativa a quantidade de artigos que problematizam a relação entre o trabalho e os processos de adoecimento dos trabalhadores na sociedade contemporânea.

A temática saúde do trabalhador comparece em oito artigos (13,79%) da JOINPP (2019). Mas, é preciso ter algo em conta: há uma expressiva quantidade de textos que, embora não tratem diretamente sobre o tema, fazem referência ao conjunto de expressões da questão social vinculadas à relação trabalho-saúde nos marcos do capitalismo.

Entendemos que a constante recorrência a esse tema demonstra uma sintonia com as determinações e com as questões a interpelarem a realidade hodierna. Como elucidam importantes estudiosos da área:

Por um lado, [convivemos com] a incorporação, ao cotidiano do mundo do trabalho, de novas enfermidades, típicas das recentes formas de organização do trabalho e da produção. Por outro, fruto da nova divisão internacional do trabalho, [presenciamos] a disseminação de práticas que articulam os pressupostos da liofilização organizacional (Antunes, 2010), da empresa enxuta (lean production) a condições de baixa (ou nenhuma) proteção do trabalho

(ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 411).

No caso específico dos artigos circunscritos a essa temática nos anais da JOINPP (2019), a maioria versa sobre diferentes aspectos que envolvem a situação de saúde dos assistentes sociais, sobretudo a partir de sua inserção, enquanto trabalhadores, no âmbito das políticas que conformam a Seguridade Social brasileira, com maior ênfase para a Assistência Social.

Ao produzir um levantamento sobre as condições de trabalho dos assistentes sociais que atuam no âmbito dessas políticas, a professora Edvânia Souza (2019) nos fornece um conjunto de pistas e indicações acerca de como os processos de trabalho podem comprometer a saúde física e mental desses profissionais. Dentre as pistas por ela apresentadas, poderíamos indicar o sentimento de impotência e/ou frustração ante a ausência de recursos objetivos para realizar os atendimentos dos usuários no contexto marcado pela ausência/insuficiência de financiamento das políticas sociais e o comprometimento das condições éticas e técnicas para o desempenho do trabalho profissional – aspectos esses que, inclusive, também são apontados pelos autores dos textos analisados nos anais da JOINPP.

Todas essas reflexões endossam o entendimento segundo o qual, na medida em que o modo de produção avança, com sua lógica incontrolável e com suas contradições insuperáveis, degrada as condições de vida e existência dos trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. De fato, como destacam Antunes e Praun (2015), estamos inseridos na sociedade dos adoecimentos no trabalho, na qual os imperativos do capital só podem se realizar a partir da desefetivação do ser social que trabalha, aí incluídos os assistentes sociais. Por isso, é fundamental que os pesquisadores da área continuem empreendendo esforços para avançar no entendimento crítico dessa realidade.

Contrarreforma trabalhista

Na JOINPP (2019), sete trabalhos (12,06%) se dedicaram a problematizar a contrarreforma trabalhista ocorrida no Brasil. Em 2019 – ano de ocorrência do evento –, decorridos quase dois anos desde a promulgação das leis, a preocupação sobre o tema aumentou entre os assistentes sociais brasileiros, sobretudo tomando como comparação a incidência dessa problemática no ENPESS, em que apenas dois trabalhos versaram mais diretamente sobre o tema, conforme explicitamos no item anterior.

Nessa direção, há um dado importante a ser mencionado: a leitura do resumo dos artigos indicava que a maioria dos trabalhos publicizados nesse evento eram fruto de pesquisas que, à época, ainda se encontravam em desenvolvimento, portanto, os textos cristalizavam resultados

parciais dessas investidas. Do ponto de vista metodológico, a maioria deles se constitui a partir de pesquisa documental, quer analisando os discursos dos sujeitos e entidades que apregoavam a defesa da imprescindibilidade de garantir a “reforma”, quer se debruçando sobre a legislação que dá materialidade às alterações produzidas no universo laboral brasileiro.

Dentre os artigos analisados, apenas um teceu relações entre a contrarreforma e o trabalho profissional do assistente social, indicando, por isso mesmo, que aprofundar os estudos sobre essa questão constitui um desafio para a profissão.

Outro dado importante sobre os textos em tela diz respeito ao fato de que alguns deles se debruçaram, apenas, sobre a Lei n.º 13.467/2017, responsável pela alteração de mais de uma centena de pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conhecida como “Lei da Reforma Trabalhista”. Contudo, para nós, a contrarreforma contemporânea precisa ser pensada a partir da articulação entre a lei supramencionada e a Lei n.º 13.429/2017. Pensar os efeitos que essas legislações produzem, em conjunto, articuladas, é fundamental para compreender mais profundamente as alterações regressivas registradas no mercado de trabalho brasileiro, em um movimento que antecede e que supera, ao mesmo tempo, as leis supramencionadas.

Da mesma forma, também identificamos como um desafio a proposição de estudos e pesquisas de caráter empírico, observando como a contrarreforma tem impactado os trabalhadores dos diversos ramos da sociedade, apontando as expressões da questão social que os estão impactando mais fortemente. Tal tarefa é fundamental para sintonizar os assistentes sociais com os novos tempos, permitindo-lhes uma sólida base de entendimento e interpretação da realidade.

Diversidade da classe trabalhadora

Como sabemos, a classe trabalhadora é dinamizada por um conjunto de sujeitos unificados pelo fato de estarem alijados dos meios fundamentais de produção. Todavia, a despeito desse aspecto em comum, o proletariado – desde as formulações estabelecidas por Marx – deve ser compreendido a partir de um conjunto de características e especificidades situadas a partir das diferentes posições socioeconômicas, das formas mais ou menos intensas de opressão, do acesso a bens e serviços, dentre outros aspectos.

Recentemente, o historiador Marcelo Badaró Mattos (2019) construiu reflexões que atestam esse entendimento. O autor traça uma demarcação entre operariado e proletariado para enfatizar que, nos escritos de Marx, a noção de proletariado deve ser enquadrada como um segmento amplo, capaz de absorver, portanto, diferentes frações da classe trabalhadora,

inclusive os estratos que surgem e/ou se remodelam a partir dos constantes processos de metamorfoses verificados ao longo da história do modo de produção capitalista.

Dessa forma, na contemporaneidade, precisamos entender a conformação da classe trabalhadora a partir das dimensões de complexidade e heterogeneidade. A fim de compreender a morfologia da classe trabalhadora no Brasil, Ricardo Antunes (2011) formulou a noção de classe-que-vive-do-trabalho, a qual procura dar amplitude ao ser social que trabalha, pois incorpora o conjunto dos trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver, independentemente dos ramos, funções e posições que ocupam no processo produtivo de mercadorias. Nesse sentido – e ainda em consonância com esse intelectual:

Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2011, p. 47).

A partir da citação transcrita, depreendemos que a classe trabalhadora não se insere de igual forma no mercado de trabalho brasileiro, posto que determinadas características podem condicionar uma inserção mais precária e subalterna desses sujeitos no universo laboral, como ocorre, de modo recorrente, com as mulheres, negros/as e a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais e demais (LGBTQI+).

Nesse contexto, os dez trabalhos (17,24%) contidos no referido eixo expressam bem essa diversidade da classe trabalhadora a partir de análises e de recortes interessantes, envolvendo as dimensões de sexo, raça, geração, território, dentre outras. Nesse sentido, o processo de precarização do trabalho foi abordado nos anais da JOINPP (2019) observando o trabalho feminino, de jovens e crianças, de pessoas com deficiência, de idosos, das formas de trabalho marcadas pela informalidade, dos trabalhadores rurais (com ênfase nas especificidades regionais) e, ainda, do que a sociologia do trabalho vem denominando como “preariado”.

É interessante que os estudos e pesquisas sobre essa diversidade da classe trabalhadora, produzidos por pesquisadores vinculados ao Serviço Social, façam-se visíveis a partir da análise dos anais da JOINPP (2019), pois, em verdade, tratam-se de segmentos acometidos por inúmeras expressões da questão social e com os quais os assistentes sociais lidam diretamente. Nesse sentido, seguir elaborando esses estudos corrobora a indicação de Marilda Iamamoto, segundo a qual é fundamental:

[...] avançar no conhecimento da população a quem se dirigem os serviços profissionais: o estudo das classes sociais no Brasil e, em especial, das classes subalternas, com suas condições materiais e subjetivas, considerando as diferenças internas e aquelas decorrentes de relações estabelecidas com os

distintos segmentos do capital [...] (IAMAMOTO, 2015, p. 101).

Destarte, os temas e segmentos sociais problematizados nos artigos da JOINPP (2019) são interessantes e cruciais para entendermos os desafios teóricos e políticos que se apresentam aos pesquisadores interessados nos estudos sobre o mundo do trabalho.

Trabalho docente

Dentre os trabalhos que compuseram o eixo analisado, quatro deles (6,89%) abordaram a temática da precarização do trabalho docente. De fato, é preciso ter em vista que os professores, enquanto trabalhadores inseridos na divisão social e técnica do trabalho, vivenciam, com os ritmos e os modos que caracterizam seu espaço laboral, o conjunto de determinações sociais, econômicas e políticas que vem reconfigurando o mundo do trabalho (TRINDADE, 2013).

Nessa direção, os artigos inscritos nesse eixo se esforçam em demarcar as condições de trabalho dos professores inseridos em instituições públicas e/ou privadas, de distintas regiões do país e sob diversas formas contratuais (efetivos e substitutos, sobretudo). Assim, os artigos procuram abordar, a partir de pesquisas empíricas e documentais, a situação de instabilidades, inseguranças ou, em síntese, as diversas expressões da precarização do trabalho docente, em geral associadas às pressões por produtividade, à sobrecarga laboral (decorrente, dentre outros fatores, do reduzido quadro de professores), ao contingenciamento de recursos, à perseguição ideológica e às vertentes críticas de abordagem da realidade social, etc.

Nesse contexto, Denise Silva (2018) aponta que a precarização social do trabalho afeta, de maneira significativa, o trabalho docente do ponto de vista econômico e social, pois, além dos processos que se desdobram no âmbito laboral a partir da flexibilização e terceirização, há também uma face da precarização social, expressa no fato de que o “[o trabalho] invade a vida pessoal [dos professores] comprometendo o equilíbrio entre esses espaços da vida” (SILVA, 2018, p. 63).

Por todos os aspectos anteriormente mencionados, entendemos que a temática da precarização do trabalho docente representa um campo profícuo para investigação dos pesquisadores da área do Serviço Social, haja visto que a temática permite formular reflexões importantes sobre as (re)configurações do mundo do trabalho, mas também sobre os limites e desafios impostos à universidade, sobretudo no contexto de avanço das contrarreformas educacionais e das constantes tentativas de imprimir uma lógica mercadológica e empresarial nesse espaço – com todas as consequências que daí derivam para toda a comunidade acadêmica.

Precarização do trabalho

A partir da análise dos textos da JOINPP 2019, detectamos sete artigos (12,06%) tratando do complexo fenômeno da precarização do trabalho, em suas diversas formas de expressão. Dentre esses textos, encontramos debates sobre o sentido dos processos trabalhistas, sobre as condições de trabalho no âmbito da construção civil, além de algumas reflexões metodológicas acerca da temática. Contudo, ganharam maior evidência as discussões com foco no trabalho escravo e no papel das tecnologias para conformação das condições laborais na cena contemporânea.

O tema das formas de trabalho análogo à escravidão é da maior importância no atual tempo histórico, pois, de um lado, cresce o número de denúncias de trabalhadores (inseridos nos mais diversos ramos de trabalho e regiões do país) submetidos a essa condição laboral, e, associado a isso, os setores dominantes realizam investidas no sentido de desconstruir as legislações e os órgãos responsáveis pela fiscalização das irregularidades trabalhistas.

O outro campo temático mencionado se volta para pensar a situação das tecnologias. Entendemos que a compreensão da atual fase de acumulação capitalista, na qual se sobressai a chamada indústria 4.0, reivindica a correta assimilação do papel exercido por essas tecnologias, sobretudo ante a disseminação das inúmeras plataformas digitais, que se expandem no mesmo movimento em que se observa a precarização das condições e relações de trabalho, de que é prova o alastramento do que vem sendo denominado como uberização (ABILIO, 2017; SLEE, 2017).

Esse cenário nos defronta com um quadro de agravamento da exploração do trabalho e, como corolário, da degradação das condições de vida e existência dos trabalhadores, essas cada vez mais exponenciadas e, por isso, esse campo se mostra profícuo para investigações.

Considerações finais

A análise dos trabalhos publicizados nos anais do ENPESS (2018) e da JOINPP (2019) revelam uma diversidade importante de temas e debates. Constituem, por certo, um esforço significativo para desvendar as múltiplas determinações que constituem a complexa realidade social na qual estamos inseridos e, especialmente, aquelas relacionadas ao mundo do trabalho.

Esse esforço é importante porque, a partir desse balanço, será possível construir uma agenda de estudos e pesquisas sintonizadas com as requisições do atual tempo histórico, endossando o esforço estabelecido pela ABEPSS e, mais particularmente, pelo GTP intitulado “Trabalho, Questão Social e Serviço Social”.

No que se refere especificamente à análise dos anais do ENPESS (2018) e da JOINPP (2019), podemos observar que existem eixos temáticos que comparecem na produção de ambos os eventos, a exemplo da compreensão das transformações no mundo do trabalho e seus impactos para os assistentes sociais, da saúde do trabalhador e das formas de expressão da precarização social do trabalho. Contudo, mesmo que existam similaridades, também é possível registrar algumas especificidades: no ENPESS (especificamente no eixo acerca da precarização do trabalho) verificamos uma incidência no trato com a temática do encarceramento (em sua mediação com o trabalho e com a questão social). Por seu turno, no âmbito da JOINPP o trabalho docente despontou como um tema expressivo.

Outro dado digno de registro diz respeito ao aumento do interesse, entre os pesquisadores da área, pela temática da contrarreforma trabalhista, a qual vem sendo desenvolvida a partir de pesquisas no âmbito dos cursos de graduação e de pós-graduação. A análise dos dados nos revela, contudo, que a maioria desses textos abordam questões de ordem mais geral sobre o tema, constituindo um desafio e um campo de pesquisa profícuo para a categoria profissional estabelecer como e de que forma a contrarreforma trabalhista está impactado o mercado de trabalho dos assistentes sociais na realidade brasileira.

Ainda sobre os desafios, também gostaríamos de reforçar o empreendimento de esforços e iniciativas com vistas ao aprofundamento do entendimento das categorias da crítica da economia política, sobretudo no âmbito da graduação em Serviço Social.

Dito isso – e a despeito das especificidades apontadas –, é possível constatar que a produção intelectual dos pesquisadores vinculados ao Serviço Social vem mobilizando temas de estudo e pesquisa relevantes e, além disso, demonstra sintonia com as próprias demandas e requisições que emergem da realidade.

Referências

- ABEPESS. Lei de diretrizes curriculares de 1996. Rio de Janeiro, 1996.
- ABILIO, L. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalhosubsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 06 out. 2019.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R; PRAUN. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, pp. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300407&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

- CARCANHOLO, R. 2007. O trabalho produtivo na teoria marxista. In: Anais do V colóquio internacional MarxEngels. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/ssao7/Reinaldo_Carcanholo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- FREIRE, Lucia M de B. O Serviço Social na reestruturação produtiva: espaços, programas, direções e processos do trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2015.
- IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2015.
- LARA, R. A dialética do trabalho: apontamentos sobre a teoria marxista do valor. In: MOTA, A. E. AMARAL, A. Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2016.
- LOURENÇO, E. A. Saúde do trabalhador e da trabalhadora no capitalismo contemporâneo. In: LOURENÇO, E. A. (Org.). Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Papel Social, 2016.
- MANDEL, E. El Capital. Cien años de controversias en torno a la obra de Karl Marx. México, D.F.: Siglo XXI, 1985.
- MARINI, R. M. O conceito de trabalho produtivo: nota metodológica. Revista Crítica Marxista, n. 34. 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo276merged_documento_260.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. (Livro 1). São Paulo: Boitempo, 2011.
- MATTOS, M. B. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOTA, A. E. (Org.). A nova fábrica de consensos. Ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social, São Paulo, Cortez, 2014.
- NETTO, J. P. O Serviço Social e a tradição marxista. In: BRAZ, M. José Paulo Netto: ensaios de um marxista sem repouso. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva do Serviço Social no Brasil. In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 50, 1996.
- OLIVEIRA, M. L. Prefácio. In: LOURENÇO, E. A. (Org.). Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Papel Social, 2016.
- RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. Serv. Soc. Soc., n. 107, pp. 420-437, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. (Orgs.). A nova morfologia do trabalho no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018.
- SILVA, J. F. S. Serviço Social: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, D. V. O professor sob suspeita e risco: indicadores de precarização e resistência no trabalho docente nas universidades federais brasileiras. In: DRUCK, G; SILVA, J. B. Trabalho, precarização e resistências: as múltiplas faces do trabalho. Salvador: EDUFBA, 2019.
- SLEE, T. Uberização: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- SOUZA, E. A. Cipoal da insegurança: capitalismo flexível, neoliberalismo e as condições de trabalho de assistentes sociais que atuam na Seguridade Social no Brasil. In: SOUZA, E. A; OLIVEIRA E SILVA, M. L. Trabalho, questão social e Serviço Social: a autofagia do capital. São Paulo: Cortez, 2019.
- TEIXEIRA, J. V; CRUZ, C. A. de M; LIMA, R. de C. D. (2018). Trabalhadores estatutários e

- a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. *Argumentum*, 10(1), 213–228.
- TRINDADE, H. “Não vim pra ficar, estou só de passagem”: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 52, 2013.
- _____. *O precariado no Brasil Contemporâneo*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019, 249p.
- _____. *Serviço Social e Trabalho: percursos trilhados e desafios à investigação*. *Temporalis*, ano 20, n. 40, 2020.
- VALENCIA, Adrià Sotelo. *Precariado ou proletariado?* Baurú: Canal 6, 2016.

Infância, adolescência e juventude: produção do conhecimento na Serviço Social & Sociedade

Childhood, adolescence and youth: production of knowledge in the *Serviço Social & Sociedade*

Gláucia Helena Araújo Russo*
Mizzaely Suianny Lacerda de Sales**
Kyslaine Rodrigues de Aguiar***

Resumo: Trata-se de uma pesquisa documental qualiquantitativa sobre a produção do conhecimento nas temáticas da infância, adolescência e juventude na revista Serviço Social & Sociedade, entre 1979 a 2017. Apresenta-se o panorama geral dos trabalhos, os principais debates e as tendências teórico-metodológicas explicitados nas produções. Sinaliza-se a ínfima produção de conhecimento sobre juventude comparada à totalidade dos trabalhos publicados e a inexistência de produções de autores situados nas regiões Norte e Centro-Oeste. Identifica-se uma alteração tanto dos métodos de abordagens das temáticas como da própria visão acerca das crianças, adolescentes e jovens, partindo do estrutural-funcionalismo para o materialismo histórico-dialético, embora a fenomenologia e a perspectiva pós-moderna também apareçam de forma incipiente. Conclui-se que os relatos de experiência profissional no âmbito dos direitos, políticas e programas sociais predominaram massivamente, sobretudo nos anos 2000.

Palavras-chave: infância; adolescência; juventude; produção do conhecimento.

Abstract: This is a qualitative and quantitative documentary research on the production of knowledge on the themes of childhood, adolescence and youth in the Serviço Social & Sociedade magazine, between 1979 and 2017. An overview of the works, the main debates and the theoretical-methodological trends explained in the productions are presented. It highlights the negligible production of knowledge about youth compared to the totality of published works and the inexistence of productions by authors located in the North and Center-West regions. A change is identified both in the methods of approaching the themes and in the view itself about children, adolescents and young people, from structural-functionalism to dialectical historical materialism, although phenomenology and the post-modern perspective also appear in an incipient form. It is concluded that reports of professional experience in the field of rights, policies and social programs were massively predominant, especially in the 2000s.

Keywords: childhood; adolescence; youth; production of knowledge.

Recebido em: 08/08/2021

Aprovado em: 13/10/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-~~Non~~Comercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Graduada em Serviço Social, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); mestre e doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

** Graduada em Serviço Social, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Serviço Social, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

*** Graduada em Serviço Social, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Gestão do Sistema Único da Assistência Social pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Atual atividade profissional exercida: Assistente Social na 1ª vara de Pau dos Ferros/RN do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte (TJRN) pelo programa de Bolsa Estágio de Pós-Graduação do Poder Judiciário.

Introdução

O Serviço Social brasileiro, desde sua gênese na década de 1930, vem se deparando com demandas na área da infância, adolescência e juventude, posto se constituir como uma profissão generalista, cuja atuação se dá em diversos espaços sócio-ocupacionais, com diferentes populações e expressões da questão social. Diante disso, crianças, adolescentes e jovens vêm se constituindo como objeto/sujeito de ação e reflexão dos(as) assistentes sociais.

Partindo dessa realidade, buscamos realizar um levantamento quali-quantitativo das produções sobre infância, adolescência e juventude na revista Serviço Social & Sociedade, a partir do seu primeiro número, publicado em 1979, até o número 129, em 2017¹, de maneira a construir um panorama geral das discussões sobre as temáticas da infância, adolescência e juventude.

No âmbito deste artigo, de maneira particular, intentamos perceber o lugar ocupado por essas temáticas na coletânea, tomando por base a totalidade dos temas presentes nesse veículo, assim como identificar as principais tendências teórico-metodológicas e debates realizados pelos(as) autores(as).

A escolha pela Serviço Social & Sociedade se deu por esta se destacar, hoje, como um dos periódicos de maior relevância no âmbito do Serviço Social, consolidando-se como a mais antiga revista científica da profissão no campo da renovação crítica². Dessa forma, a nosso ver, os artigos e resenhas nela publicados revelam as diversas perspectivas teóricas presentes no Serviço Social desde o Movimento de Reconceituação³, sendo um retrato do contexto social e estrutural da sociedade brasileira e, também, da forma como vem se construindo o conhecimento profissional.

Caminhos metodológicos

O método que embasa nossa discussão implica uma relação dialética entre pensamento e realidade, compreende a sociedade e os processos que lhe constituem, constantemente se

¹ Ano de término do projeto de pesquisa que deu suporte a referida investigação.

² No Brasil, antes da criação da Revista Serviço Social & Sociedade em 1979, não havia espaço em periódicos da profissão para divulgar as produções científicas com uma vertente crítica. A Revista *Debates Sociais*, criada em 1965, era o único periódico de importância nacional na área de Serviço Social e expressava hegemonicamente a perspectiva modernizadora-tecnocrática, direcionada à instrumentalização técnica dos(as) assistentes sociais que respondiam as demandas do mercado de trabalho durante o período da ditadura civil-militar. (RAICHELIS et al., 2019).

³ Movimento de Reconceituação centralizou-se na busca da construção de um Serviço Social latino-americano. Por um lado, se baseou na recusa da importação de teorias e métodos alheios à história vivenciada pelo país e, por outro, na afirmação do compromisso com as lutas dos “oprimidos” pela “transformação social” e do propósito de atribuir um caráter científico às atividades profissionais. (IAMAMOTO, 2019).

transformando e as contradições e antagonismos presentes em todos os fenômenos sociais.

Se o movimento é parte da realidade, o conhecimento também precisa ser investigado. Diante disso, realizar um estado da arte da produção sobre infância, adolescência e juventude na Revista Serviço Social & Sociedade, nos permitiu construir um processo que buscou conhecer o conhecimento acumulado na área, por meio da análise quali quantitativa da produção existente sobre as referidas temáticas.

Aunque el estado del arte se asocia en algunas ocasiones con la estricta revisión sobre la producción documental dentro de un área, su abordaje permite enfocarlo dentro de tres perspectivas fundamentales como propuesta hermenéutica del conocimiento y la realidad social, como una modalidad de investigación de la investigación y como punto de inicio que permita establecer nuevos caminos en el ámbito investigativo. (MONTROYA, 2005, p. 74).

Na perspectiva aqui adotada o estado da arte vai além da produção documental na área, pois visa um conhecimento aprofundado sobre as temáticas abordadas, de maneira a realizar um levantamento geral dessa produção. Não obstante, sua base é a pesquisa documental, esta, por sua vez, não pode ser utilizada sem o uso apropriado do método, e, ao mesmo tempo o(a) pesquisador(a)

[...] segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 04).

Assim como a pesquisa documental tanto pode nos levar a resultados qualitativos quanto quantitativos, dependendo dos objetivos da investigação, o estado da arte, também oferece um leque de possibilidades ao(a) pesquisador(a). Diante disso e como forma de enriquecer nossa investigação, optamos pela realização de uma pesquisa quali quantitativa, cientes de tratar-se de duas diferentes dimensões e que cada uma delas aborda determinados aspectos da realidade e que, por isso mesmo, não são antagônicos, mas complementares.

Os dados quantitativos permitem dimensionar os problemas com os quais se trabalha, pois possibilitam a realização de grandes retratos da realidade. No caso específico da nossa investigação nos permitiu a construção de um panorama geral das discussões sobre infância, adolescência e juventude, bem como conhecer o lugar ocupado por essas temáticas, do ponto de vista de sua expressividade em relação à totalidade dos temas debatidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

A qualitativa, outrossim, contribui para conhecer os discursos, as subjetividades dos sujeitos e suas concepções, ou seja, a forma como pensam suas problemáticas e os significados

atribuídos às experiências. Mais que isso, esta dimensão da pesquisa possibilita a articulação entre as reflexões teórico-metodológicas e o objeto estudado. (MINAYO, 1998). Portanto, tal abordagem nos forneceu subsídios para observarmos os principais temas, debates e tendências teórico-metodológicas presentes nos textos sobre infância, adolescência e juventude no periódico pesquisado.

Assim, realizamos nossa pesquisa documental, tendo como fonte 129 números da Revista Serviço Social & Sociedade – um dos principais espaços de publicação da área de Serviço Social, estando atualmente inscrita no qualis Capes no extrato A. Inicialmente, realizamos o levantamento dos dados quantitativos de nossa pesquisa, organizando todas as revistas nas quais apareceram, em seu sumário, artigos científicos, resenhas, crônicas e demais produções que tematizavam sobre infância, adolescência e juventude, nas versões física e online do periódico.

Em seguida, os dados foram sistematizados e tabulados usando os parâmetros anteriormente levantados em nossos objetivos. Ao final da coleta de dados quantitativa, fizemos a leitura e o fichamento de todas as produções sobre infância, adolescência e juventude, de maneira a apreender quais as principais discussões travadas desde 1979, assim como as tendências teórico-metodológicas presentes, dando concretude, portanto, ao nosso levantamento qualitativo. Todo esse processo foi realizado considerando-se que a pesquisa científica exige um diálogo e uma unidade dialética entre as dimensões qualitativas e quantitativas.

É um primeiro esforço de discussão de tais dados que apresentamos aqui.

Infância, adolescência e juventude: panorama geral das produções na Serviço Social & Sociedade

Desde a sua gênese, na década de 1930, o Serviço Social brasileiro é requisitado a responder às múltiplas expressões da questão social envolvendo crianças, adolescentes e jovens, em sua maioria em situação de “abandono”, “mendicância”, “libertinagem” e/ou “delinquência”⁴, conforme se referia o Código de Menores instituído em 1927. Embora com um teor moralista, higienista e punitivo, esse Código inseriu a assistência e a proteção a esses sujeitos como encargos do Estado, requisitando comissários para atuar na vigilância dos menores de 18 anos. (RIZZINI, 2008).

⁴ Todos esses termos tinham um sentido pejorativo, referiam-se a crianças e adolescentes pobres, descaracterizados de sua condição de pessoa em desenvolvimento físico e psíquico, portanto “menores”, para quem só restava a punição e o desprezo da sociedade. (RIZZINI, 2008).

De acordo com Yamamoto e Carvalho (2014), com a expansão das demandas e campos de atuação profissional no atendimento à infância e juventude e, em seguida, em áreas como saúde, previdência social e indústria, surgia a necessidade de uma formação técnica especializada, levando a ampliação dos cursos de Serviço Social. Posteriormente, fizeram-se cada vez mais necessários os debates sobre a atuação profissional, em congressos e seminários, cuja expressão máxima deu-se no conhecido Movimento de Reconceituação, a partir da década de 1960.

No ano de criação do segundo Código de Menores, em 1979, os campos de atuação dos(as) assistentes sociais já estavam consolidados e novas mudanças eram empreendidas no interior da categoria profissional. Nesse mesmo ano, a profissão começava a seguir um novo rumo com o Congresso da Virada⁵, iniciando a construção do Projeto Ético-Político Profissional. Além disso, o ano de 1979 também é marcado pela criação da Revista Serviço Social & Sociedade, a qual teve, nos anos seguintes, um significativo papel na divulgação das produções científicas da profissão, contribuindo com o processo de constituição do Serviço Social como área de produção de conhecimento – momento em que

[...] a profissão, paulatinamente, passa a responder nos planos da prática profissional, da pesquisa e da formação profissional às demandas mediatas e imediatas que lhe são postas, *apreendendo novas e ricas mediações no trato dos objetos de intervenção e passando a lhes imprimir, também, o estatuto de objetos de conhecimento*, o que contribuiu para sua *inserção no circuito das ciências humanas e sociais, para além das ciências sociais aplicadas*. (MOTA, 2013, p. 22. Grifos nossos).

Segundo Mota (2013), a partir da década de 1980, o Serviço Social além de se situar como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, também se constituiu enquanto área de conhecimento, construindo um acervo intelectual referenciado, inclusive, nas produções das ciências humanas e sociais e das instituições governamentais.

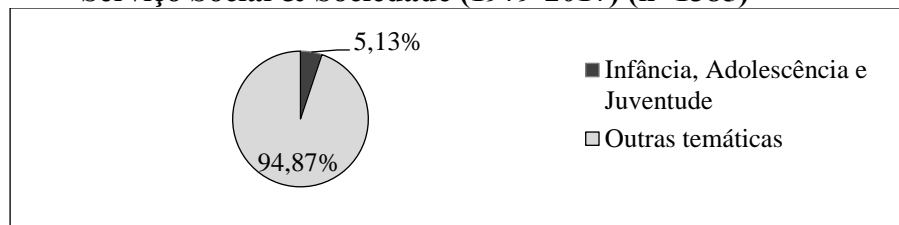
Nesse contexto, em se tratando da produção do conhecimento sobre infância, adolescência e juventude no Serviço Social, há notadamente uma relevância, na medida em que esta: fornece um manancial crítico-reflexivo aos(as) assistentes sociais inseridos nos diversos espaços sócio ocupacionais com interface nas áreas da infância e juventude – tanto no eixo de promoção, como de defesa ou controle social; subsidia a elaboração de políticas públicas em

⁵ Congresso da Virada foi como ficou conhecido o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em São Paulo, no ano de 1979, em um contexto de ditadura civil/militar. Esse congresso marcou, ainda que simbolicamente, o movimento de ruptura de um modelo de Serviço Social associado ao poder dominante e a proposta de ação política ligada à manutenção da ordem. Assim, o Congresso da Virada se colocou como um elo na transição histórica entre a ditadura e a democracia, um elo dos(as) assistentes sociais com os(as) trabalhadores(as) e de identificação das lutas profissionais com as lutas mais amplas da sociedade. Além disso, representou a ruptura com um modelo de prática de adaptação, reforçando uma articulação da profissão com as transformações das relações sociais de dominação e exploração no cotidiano de sua atuação. (FALEIROS, 2009).

consonância com as particularidades dessas fases da vida e a realidade dos sujeitos que as vivenciam e; desvela aspectos da vida social de crianças, adolescentes e jovens, contribuindo com a produção do conhecimento e, a partir disso, lança luz para as possibilidades de transformação da realidade na qual se inserem.

Considerando a importância da produção do conhecimento acerca de tais temáticas, em nossa pesquisa, o levantamento quantitativo das produções na Revista Serviço Social & Sociedade, de 1979 a 2017, apontou a existência de um total de 1385 trabalhos publicados em 129 números do periódico, em diferentes formatos: artigos, resenhas, relatos de experiência e crônicas. Desse total, contabilizamos 71 (5,13%) trabalhos que abordavam as temáticas infância, adolescência e juventude, conforme nos sinaliza a figura 01:

Figura 01 – Quantidade de trabalhos sobre infância, adolescência e juventude na Revista Serviço Social & Sociedade (1979-2017) (n=1385)



Fonte: Sistematização das autoras a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

A nosso ver, a quantidade de trabalhos sobre as temáticas em apreço, na Revista Serviço Social & Sociedade, é pequena se considerarmos o lapso temporal dessas produções: 38 anos. Se dividirmos o número de trabalhos encontrados (71) pela quantidade de números da Revista publicados (129), teremos uma média de aproximadamente 1,82 trabalhos publicados por ano, versando sobre infância, adolescência e juventude. Embora seja uma média interessante, consideramos importante conhecermos os períodos em que houve maior ou menor concentração de discussões sobre tais temáticas.

Na década de 1980, foram publicados 14 trabalhos distribuídos em 07 números da Revista e, na década seguinte, o número de trabalhos caiu para 11, em contrapartida, são publicados em 09 números da Revista. Nos primeiros dez anos dos anos 2000, há um salto considerável na produção teórica, com a publicação de 30 trabalhos, em 14 números da Revista, ultrapassando a quantidade das publicações sobre os temas das duas décadas anteriores juntas. Por fim, temos o período que vai de 2010 a 2017 com um total de 16 trabalhos, publicados em 11 números da coletânea.

Com tais dados, podemos inferir que o período de maior concentração de publicações sobre infância, adolescência e juventude na Revista consiste na primeira década dos anos 2000,

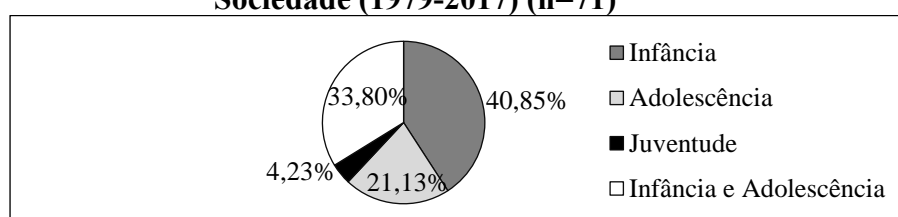
tendo como um dos fatores facilitadores uma chamada específica para o tema lançada em 2005, a qual agrupou produções teóricas concernentes aos temas. Contudo, se subtrairmos os 11 trabalhos contidos nela, restariam 19 – número que ainda ultrapassa as décadas anteriores. A nosso ver, essa concentração possui uma relação direta com o processo de implantação de políticas públicas nesse período, que demandou dos(as) assistentes sociais o debate e a análise crítica e sociopolítica, sobretudo sobre infância e adolescência.

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ter sido promulgado na década de 1990, as iniciativas de promoção social dos direitos de crianças e adolescentes não se concretizaram imediatamente. A política neoliberal empreendeu cortes significativos no orçamento destinado às políticas sociais no Brasil, gerando uma forte discrepância entre o direito conquistado no ordenamento jurídico e a realidade social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

De fato, as iniciativas só começam a ganhar capilaridade na entrada dos anos 2000, com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Programa Bolsa-Escola, em 2001 e, o Programa Bolsa-Família em 2003. Assim como com os diversos ordenamentos que passam a normatizar a Política Nacional de Assistência Social no Brasil, a partir de 2004, tais como: a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, em 2005; o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, em 2006; e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, em 2006.

Em nossa pesquisa, foi possível detectar, ainda, a quantidade de trabalhos referente a cada ênfase geracional, vejamos:

Figura 02 – Distribuição de trabalhos por ênfase geracional na Revista Serviço Social & Sociedade (1979-2017) (n=71)



Fonte: Sistematização das autoras, a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

De um total de 71 trabalhos publicados na Revista, encontramos maior concentração na temática infância com 29 produções (40,85%); o tema infância e adolescência apresentou 24 (33,80%); adolescência apareceu com 15 (21,13%); e juventude sinalizou um número significativamente pequeno, com apenas três trabalhos (4,23%).

O primeiro trabalho publicado sobre juventude ocorre somente em 2005, trazendo um relato de experiência de um projeto de extensão realizado com jovens na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sobre o direito e acesso à cidade. Destarte, a pequena produção acerca da juventude na totalidade das publicações dessa Revista é um reflexo da incipiente discussão no Serviço Social e, também na sociedade, sobre a temática.

Conforme o CFESS (2014), a trajetória na formulação de políticas de juventude é recente e, antes, inexistiam canais democráticos que assegurassem espaços para o debate e participação na formulação, acompanhamento e avaliação das ações para os(as) jovens. Tal cenário ganha novos contornos com a criação do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), em 2004, e a promulgação do Estatuto da Juventude, em 2013. No entanto, os reais impactos de tais iniciativas ainda precisam ser aprofundados pela categoria profissional dos(as) assistentes sociais.

Nossa pesquisa identificou, também, a distribuição dos(as) autores(as) por região. Assim, de acordo com os dados, o Sudeste possui maior concentração com 47 autores(as) discutindo as temáticas. Destes, 14 produziram com ênfase em infância, 11 em adolescência, 20 em infância e adolescência e dois em juventude. Em seguida, temos a região Sul, com 13 autores(as), quatro com ênfase em infância, três em adolescência, cinco em infância e adolescência e um em juventude.

Já a região Norte aparece com 10 autores(as), dentre os quais 03 realizaram discussões sobre infância e 07 sobre infância e adolescência, não havendo autores(as) com produções com ênfase apenas em adolescência, tampouco em juventude. A região Nordeste apresentou sete autores(as), com quatro deles produzindo sobre infância, um com ênfase em adolescência, um em infância e adolescência e um em juventude. Por fim, temos a região Centro-Oeste apresentando o menor número de autores(as) na abordagem das temáticas, com apenas cinco, sendo três com trabalhos com ênfase em infância e dois em adolescência, inexistindo autores(as) que discutam infância e adolescência de forma conjunta e juventude.

Debates e tendências teórico-metodológicas das produções sobre infância, adolescência e juventude

Da publicação do primeiro número da Revista Serviço Social & Sociedade, em 1979, até 1989, identificamos discussões voltadas à: saúde da criança, seu cotidiano, atuação profissional do Serviço Social com crianças e adolescentes, processo de adoção, trabalho educativo com adolescentes que cometeram ato infracional, políticas e programas sociais para a infância e juventude, bem como violência de pais contra filhos. Vejamos:

Quadro 1 - Produção do conhecimento na área da infância, adolescência e juventude da década de 1980, na Revista *Serviço Social & Sociedade*

Título	Edição/Ano	Objetivo	Tendência teórico-metodológica
<i>Artigo – A vida das crianças.</i>	N. 03, 1980.	Apresentar relatos de crianças moradoras de favela na região norte de São Paulo, destacando os indicadores de trabalho infantil, os conflitos desencadeados no âmbito da família, a violência doméstica e a situação socioeconômica.	Método: fenomenologia.
<i>Artigo – Saúde da criança – papel exclusivo da mulher? Visão do Serviço Social.</i>	N. 10, 1982.	Discutir o trabalho do assistente social na sua relação com a mulher e os cuidados com a saúde das crianças, a partir de análises das vivências de mães que frequentam o Instituto da Criança.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Resenha – Assistência à mulher e à criança: formação de recursos humanos.</i>	N. 16, 1984.	Problematizar o tema na realidade brasileira no âmbito da formação de recursos humanos na saúde.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Resenha – Atuação do Serviço Social junto aos recém-nascidos no berçário obstétrico do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).</i>	N. 16, 1984.	Discutir o trabalho do assistente social a partir da realidade do berçário obstétrico do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP.	Método: estrutural-funcionalismo.
<i>Artigo – A influência das ações de saúde sobre a mortalidade infantil na década de 1970.</i>	N. 16, 1984.	Discutir as ações de saúde da década de 70 e sua influência sobre a mortalidade infantil, estudando as principais causas de morte e a sua relação com as ações de saúde.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – A questão do menor: depoimento de um ex-presidente da FUNABEM.</i>	N. 19, 1985.	Analisar a questão do menor a partir de um resgate histórico da realidade socioeconômica que determina a situação diferenciada da infância brasileira.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Carta de São Paulo – “Menor e Constituinte” – Conclusões do Congresso Estadual “Menor e Constituinte”.</i>	N. 19, 1985.	Discutir os direitos dos menores na futura Constituição brasileira, partindo dos objetivos traçados pelo Conselho de representantes do programa do menor de São Paulo.	Método: estrutural-funcionalismo.
<i>Artigo – Relato de experiência profissional – O atendimento ao menor.</i>	N. 19, 1985.	Relatar a experiência de trabalho em um hospital público, vinculado ao INAMPS, em uma cidade agrícola com cerca de 80.000 habitantes.	Método: estrutural-funcionalismo.

<i>Artigo – Relato de experiência profissional – A educação pelo trabalho.</i>	N. 16, 1985.	Relatar a experiência profissional, enquanto presidente da FEBEM de Minas Gerais, sobre o trabalho educativo com os adolescentes que cometeram ato infracional.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Repensando a violência de pais contra filhos.</i>	N. 22, 1986.	Discutir a violência de pais contra filhos com ênfase na violência física.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – A questão do menor.</i>	N. 22, 1986.	Discutir o papel da instituição enquanto espaço de luta e refletir sobre a necessidade de mudar a rota da ação profissional.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Ensaio – A questão do bem estar do menor no contexto da política social brasileira.</i>	N. 27, 1988.	Discutir as contradições do crescimento desigual do país, trazendo dados sobre a situação do país em termos de taxas de crescimento, salário-mínimo, pobreza, dentre outros aspectos.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – O programa do bom menino ou de como preparar mão de obra barata para o capital.</i>	N. 27, 1988.	Analisar o programa do bom menino, programa do governo federal, buscando perceber suas funções e consequências.	Método: materialismo histórico dialético.

Fonte: Sistematização das autoras, a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

Conforme podemos observar no Quadro 1, na temática de saúde da criança, utilizando o materialismo histórico-dialético, aparece uma crítica ao papel atribuído à mulher como única responsável pela saúde infantil. Assim como, análises em torno das ações de saúde realizadas na década de 1970 e sua influência sobre a mortalidade infantil, apontando as principais causas de morte, como a condição socioeconômica da população, e a relação entre a evolução de algumas delas e as ações de saúde dessa década.

A nosso ver, tais análises indicam um momento de contestação do modelo privatista de medicina previdenciária do regime civil-ditatorial, com ênfase na prática médica curativa, individual e assistencialista, e de defesa de um modelo de saúde pública baseado na prevenção e promoção, que considere a determinação social do processo saúde-doença. Trata-se, portanto, de uma expressão do movimento de Reforma Sanitária⁶ em curso desde a década de 1970. (BRAVO, 2006).

⁶ A Reforma Sanitária culminou com a conquista do Sistema Único de Saúde (SUS). Foi fruto de lutas e mobilização dos profissionais de saúde articulados ao movimento popular, tendo como preocupação central assegurar uma atuação do Estado em função da sociedade, considerando a concepção de Estado democrático e de direito, responsabilizando-o pela saúde. Esse movimento atingiu grandes proporções e teve como marco histórico a 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em março de 1986, em Brasília-DF, cujos eixos centrais foram: I – A Saúde como direito inerente à personalidade e à cidadania; II – Reformulação do Sistema Nacional de Saúde; e III – Financiamento setorial. (BRAVO, 2006).

Por outro lado, utilizando o método estrutural-funcionalista, identificamos uma discussão voltada à atuação do Serviço Social junto aos recém-nascidos do berçário obstétrico do Hospital das clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), nos chamando atenção o uso de termos como “clientela”, “problemas sociais”, “ajustamento social”, “família de baixo padrão sócio-econômico-cultural” e “atendimento global”.

Sobre o cotidiano da criança, apareceram discussões apoiadas no método fenomenológico acerca da situação de crianças moradoras de favela, na região Norte de São Paulo, trazendo indicadores do trabalho infantil, conflitos desencadeados no âmbito da família, violência doméstica e suas condições socioeconômicas. Tais discussões apresentaram-se de forma descritiva, a partir dos relatos das crianças, sem, contudo, realizar análises aprofundadas e diálogos com autores(as). Já no debate sobre violência de pais contra filhos, a violência é apresentada numa perspectiva histórica, os direitos de crianças e adolescentes são defendidos e o termo “menor” não aparece. No entanto, o método não é explicitado.

Os métodos estrutural-funcionalista, fenomenológico e o materialismo histórico dialético, identificados nas publicações da Revista Serviço & Sociedade na década de 1980, retratam as tendências teórico-metodológicas presentes na profissão, marcadamente, no Movimento de Reconceituação. Conforme Netto (2005), o estrutural-funcionalismo, em particular, corresponde à perspectiva modernizadora que se insere na categoria profissional questionando, durante os seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970), a atuação tradicional baseada no neotomismo, em nível microsocial, na qual buscava ajustar os indivíduos por meio de uma reforma moral e comportamental.

O autor destaca que as requisições postas pelo desenvolvimentismo operado pelo Estado brasileiro durante a ditadura civil-militar exigiram dos(as) assistentes sociais uma abordagem técnica e macrossocial na execução dos serviços, no planejamento, na formulação e implementação de políticas. Diante desse contexto, a profissão desloca-se do neotomismo – embora sem romper totalmente com ele – para o estrutural-funcionalismo, assumindo uma perspectiva integrativa entre indivíduo e sociedade. Nesta perspectiva, o(a) assistente social passa a se orientar por uma visão global de homem, visando integrá-lo ao seu sistema social. A ênfase recai, então, no Serviço Social de Caso, Grupo e Desenvolvimento de Comunidade.

Essa tendência teórico-metodológica do estrutural-funcionalismo também apareceu nas discussões sobre a “questão do menor”, conforme podemos perceber nas publicações da Revista na década de 1980. O debate se direcionou para uma descrição da atuação do Serviço Social no atendimento ao menor. Assim, termos como “clientela”, “situação irregular do menor”, “desestruturação familiar”, “intervenção globalizada”, “integrar a instituição à comunidade” e

“necessidades do desenvolvimento global do menor” encontraram-se fortemente presentes nos textos analisados.

Ao mesmo tempo, as discussões se situaram no campo social democrático, expressando a defesa de programas e projetos sociais e dos direitos de crianças e adolescentes. Em um dos debates, por exemplo, em consonância com a perspectiva de “desenvolvimento global do menor”, foram abordados elementos posteriormente incorporados à Constituição Federal, sendo o “menor” considerado como todas as crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento, independente de classe social, etnia etc., numa clara desconstrução da forma como o termo vinha sendo correntemente utilizado.

Na tendência teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, a “questão do menor” aparece com ênfase na classe e questão social, empreendendo uma crítica à perspectiva de integração social. No geral, identificamos os seguintes debates: desvelamento do termo “menor”, usado para se remeter a crianças e adolescentes pobres, sem condições de prover suas necessidades básicas; crítica à prática de responsabilizar esses sujeitos pela sua não inserção na escola e no mercado de trabalho, como um problema individual de inadaptação; localização do “problema do menor” na crise econômica e social do país; crítica ao caráter antidemocrático de programas do governo federal ao se gestar por meio do interesse do empresariado, sem consultar a sociedade civil; o papel da educação pelo trabalho com adolescentes autores de ato infracional como forma de lhes promover processos de consciência emancipatória; e a percepção das instituições como espaços contraditórios, nos quais é possível uma atuação profissional crítica direcionada à transformação social. Na década de 1990, há uma ênfase nos debates sobre: adoção no Brasil e os mitos e preconceitos que a cercam, criança e adolescente em situação de rua, trabalho precoce e controle social, como indica o Quadro 2:

Quadro 2 - Produção do conhecimento na área da infância, adolescência e juventude da década de 1990, na Revista *Serviço Social & Sociedade*

Título	Edição/Ano	Objetivo	Tendência teórico-metodológica
<i>Crônica – Pixote. Ficção vs. Realidade = Sociedade.</i>	N. 35, 1991.	Busca, por meio da crônica, propor uma reflexão sobre o Brasil moderno e, também, repensar a metodologia trabalhada pelos professores, particularmente no Serviço Social.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Recordação da adolescência: um acidente de trabalho.</i>	N. 37, 1991.	Estabelece um corte de classe e aborda as adolescências que não precisam trabalhar e aquelas que necessitam de trabalho para a subsistência.	Método: materialismo histórico dialético.

<i>Artigo – Algumas considerações sobre a questão da criança e do adolescente de rua.</i>	N. 43, 1993.	Traz questionamentos sobre meninos e meninas de rua, articulados a um quadro social, cultural, político e econômico, que desafia profundamente a sociedade brasileira.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Relato analítico – III Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma análise.</i>	N. 43, 1993.	Relata o Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, trazendo dados e observações críticas sobre o evento.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Adoção no Brasil: desvendando mitos e preconceitos.</i>	N. 54, 1997.	Reflete sobre o processo de adoção no Brasil, sobretudo a qualificação/habilitação e os mitos e preconceitos que a cercam, os quais partem tanto dos técnicos das Varas da Infância e Juventude, quanto dos casais e demais pessoas interessadas na adoção.	Método: fenomenologia.
<i>Artigo – Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura.</i>	N. 54, 1997.	Analisa o trabalho precoce, recorrendo aos seus determinantes estruturais e nas alternativas integrativas para combatê-lo.	Método: estrutural-funcionalismo.
<i>Artigo – Adoção: da maternidade à maternagem – uma crítica ao mito do amor materno.</i>	N. 57, 1998.	Aponta para a necessária desconstrução do mito do amor materno e para as consequências desse mito em relação ao universo feminino e, especialmente, da adoção. Destaca, ainda, as diferenças entre maternidade e maternagem.	Método: fenomenologia.

Fonte: Sistematização das autoras, a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

Em termos de tendências teórico-metodológicas, as discussões acerca da adoção no Brasil aproximaram-se de forma unânime da fenomenologia, ainda que de maneira implícita. Encontramos discussões descritivas com ênfase nas relações familiares, no sujeito criança, pai e mãe, assim como nos sentimentos e significados que cercam essa prática. As análises apontaram a necessidade de uma preparação dos(as) adotantes por uma equipe multidisciplinar, no sentido de desconstruir mitos relativos à criança recém-nascida, assim como a percepção de problemas comportamentais associados à herança genética e modelos ideias de casal ou família. Nesse debate, os(as) adotantes devem ser sensibilizados a uma visão positiva dos pais biológicos e a revelar à criança sua origem familiar, pois há implicações emocionais negativas para aquela que convive com a negação/desqualificação de sua origem. (SANTOS, 1997). Há, ainda, um debate sobre a desnaturalização do amor materno como inscrito na natureza feminina, embasado em Elisabeth Badinter. Nesse entendimento, ele é visto como algo social, histórico e cultural.

Para Capalbo, (1991, p. 26), “a fenomenologia visa mostrar e descrever, com rigor, negando-se, pois – como na tradição racionalista –, a ser demonstrativa ou reconstrutivista dos fenômenos. Visa a descrever os fenômenos tais como são vividos, tais como se mostram em si no mundo da vida”. Noutras palavras, ela não pretende explicá-los e demonstrá-los, mas compreendê-los, buscando na descrição um significado. Ela adentra no Serviço Social durante os seminários de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984), negando o positivismo e o marxismo. Aqui, a profissão é concebida como uma intervenção inscrita na atuação psicossocial por meio do diálogo. (NETTO, 2005).

Sobre trabalho precoce e criança e adolescente em situação de rua, o materialismo histórico e dialético apareceu predominantemente. Contudo, em uma das discussões sobre trabalho precoce, notamos a presença do estrutural-funcionalismo. São citados alguns aspectos macrossociais, como: a globalização da economia, recessão, desemprego e ajustes econômicos. O trabalho infantil é visto, ao mesmo tempo, como expressão de desigualdade e ausência de proteção integral. Nesse debate, a ênfase recai sobre a carência ou precarização da oferta da educação básica que “expulsa os pobres” e “os menos persistentes” do espaço escolar. Para combater o trabalho infantil, o caminho apresentado é “criação de ações culturais, lúdicas e formativas que vão além do ensino formal” para “garantir um cidadão trabalhador, crítico, criativo e integrado à sociedade de seu tempo”. (CARVALHO, 1997, p. 112).

Já no materialismo histórico-dialético, crianças e adolescentes submetidos ao trabalho são vistos como sujeitos que subsidiam a renda familiar, diante da pobreza e do desemprego. Para eliminar o trabalho infanto-juvenil, a proposta é erradicar esse contexto determinante, mas essas discussões não são aprofundadas pela via do recurso à obra marxiana. No debate da criança e do adolescente em situação de rua, esses são concebidos como parte do lupem proletariado, a partir de Marx. Do ponto de vista de sua resolutividade, aponta-se uma radicalidade democrática, a construção da cidadania e uma nova ordem social. (SILVA, 1993).

A década de 1990 nos indica que há, nessas discussões, um processo de assimilação na incorporação desse método. Se, de um lado, existe uma análise que não recorre aos escritos originais de Marx, mas revela quais são as determinações materiais do trabalho infantil, há, por outro lado, uma análise que se remete à fonte original, entretanto, ainda coloca a resolutividade da situação de rua no âmbito da cidadania e da democracia de uma nova sociedade. Tal análise pode ter sido muito influenciada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e a intensa aspiração por uma sociedade baseada na concretização de direitos constitucionais.

Foi nessa direção que um novo século se iniciou e as discussões voltadas para a infância, adolescência e juventude se ampliaram, majoritariamente, no âmbito dos direitos, políticas e

programas sociais. Vejamos:

Quadro 3 - Produção do conhecimento na área da infância, adolescência e juventude, no período de 2000 a 2009, na Revista *Serviço Social & Sociedade*

Título	Edição/Ano	Objetivo	Tendência teórico-metodológica
<i>Artigo – Adoção ou abrigos de tipo ideal?</i>	N. 63, 2000.	Realiza uma discussão sobre a institucionalização de crianças, os modelos de atendimento adotados e o significado/implicações da intervenção profissional e seus encaminhamentos, dando ênfase à questão da adoção.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Um pouco da história do Bolsa-Escola.</i>	N. 66, 2001.	Aborda de maneira mais geral o programa Bolsa-Escola, sobre suas perspectivas e de que forma pode contribuir para que crianças e adolescentes inseridas em contexto de pobreza frequentem a escola e, ao mesmo tempo, possam sair de situações de risco e vulnerabilidade.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Família de apoio: uma experiência inovadora.</i>	N. 67, 2001.	Aborda a colocação familiar face ao contexto de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. O trabalho é oriundo de uma pesquisa realizada no poder judiciário do Estado de São Paulo, onde se dá a prática de acolhimento, por famílias temporárias de crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Adolescência com prática de ato infracional: a questão da imputabilidade penal.</i>	N. 67, 2001.	Problematiza a prática de ato infracional, considerando o contexto de violência contra crianças e adolescentes em nível de Estado, família e sociedade.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Relato de experiência – Educação não-formal com adolescentes em liberdade assistida.</i>	N. 78, 2004.	Realiza um relato de experiência de educação não-formal desenvolvida com um grupo de jovens que se encontram na condição de Liberdade Assistida (LA).	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Os direitos da criança no Brasil – Recomendações das Nações Unidas.</i>	N. 80, 2004.	Traz uma análise, pelo comitê das Nações Unidas, do relatório da infância apresentado pelo Brasil. O comitê apontou as dificuldades dos estados e municípios brasileiros na implementação das recomendações da Convenção sobre os Direitos da Criança.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Analisa as possibilidades de enfrentamento das múltiplas formas de violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil, a partir da perspectiva dos direitos humanos e institucionalização do sistema de proteção e promoção desses direitos.	Perspectiva de direitos humanos pós-moderna, com foco primário na luta da identidade.

<i>Artigo – O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Realiza uma discussão crítica sobre o surgimento do ECA nos marcos do neoliberalismo, após o esgotamento do Código de Menores, de 1979, desmistificando a visão de que o ECA faz uma ruptura com o projeto de sociedade do Código de Menores.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Jovens e oportunidades: a desnaturalização da cidade desigual.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Demonstra a dimensão do espaço como um dos elementos fundamentais para compreensão das demandas da juventude atualmente, partindo da experiência de um trabalho extensionista com jovens na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – As relações político-administrativas entre os Conselhos Tutelares e a Prefeitura de Curitiba.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Síntese dos resultados da dissertação de mestrado em Sociologia Política, apresentada à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Discute as estratégias que os Conselhos Tutelares do município de Curitiba vêm utilizando para apropriar-se dos espaços de participação e controle político junto às políticas setoriais de abrigamento para crianças e adolescentes.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Mídia e consumismo na infância: crivagens da violência invisibilizada.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Estabelece uma relação entre mídia e consumismo, apontando os impactos negativos do conteúdo midiático para a vida de crianças e adolescentes.	Perspectiva de violência pós-moderna, com foco na violência simbólica.
<i>Artigo – Aproximações ao conceito de negligência.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Analisa o conceito de negligência, tendo em vista o uso equivocado por parte dos profissionais que trabalham junto à criança e ao adolescente, sobretudo nos casos de destituição do poder familiar que requerem dos profissionais seus pareceres, relatos e sentenças judiciais.	Método: fenomenologia.
<i>Artigo – Relato de experiência – Instituição do Programa Família de Apoio na direção de política pública de acolhimento.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Discute o Programa Família de Apoio implementado como política pública de acolhimento em 2002, na cidade de Franca-SP, como resultado de diversas forças e atores sociais locais.	Sem explicitação do método.
<i>Resenha – Da repressão à educação.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Realiza uma resenha sobre uma obra de Faleiros que trata das medidas socioeducativas no Rio Grande do Sul, com ênfase no Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).	Método: materialismo histórico dialético.

<i>Resenha – A face punitiva do ECA.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Realiza uma resenha sobre uma obra de Ana Paula Costa, que trata dos resultados de sua pesquisa de mestrado em Ciências Criminais na PUC/RS e de sua experiência profissional como presidenta da Fundação de Assistência Social da Prefeitura de Porto Alegre e como responsável pela criação da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).	Sem explicitação do método.
<i>Informe – CONANDA: subsídios para uma política da criança e do adolescente.</i>	N. 83. Edição especial Criança e Adolescente, 2005.	Resume as atividades desenvolvidas no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Miséria e lucro na rua: um retrato do cotidiano de crianças e adolescentes em situação de rua em Angola.</i>	N. 89, 2007.	Apresenta as situações vividas por crianças e adolescentes em situação de rua, em Angola, mostrando as estratégias de sobrevivência, bem como pensa políticas sociais de atendimento a esses sujeitos, levando em consideração a estrutura familiar; traz considerações sobre resiliência como capacidade humana apresentada por esses segmentos da população; e mostra a educação social como alternativa para a reintegração social, possibilitando a promoção da autonomia, autoestima, formação de vínculos afetivos, reconstrução da identidade e personalidade.	Método: estrutural-funcionalismo.
<i>Informe – VII Conferência Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente: “concretizar direitos humanos de crianças e adolescentes: investimento obrigatório”.</i>	N. 93, 2008.	Apresenta um informe sobre a VII Conferência Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, realizada no período de 3 a 5 de dezembro de 2007, em Brasília-DF.	Sem explicitação do método.

Fonte: Sistematização das autoras, a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

No início dos anos 2000, a Revista Serviço Social & Sociedade apresentou trabalhos com temáticas como a institucionalização de crianças, discutida em artigos que versaram sobre os modelos de atendimento adotados e o significado da intervenção profissional e seus encaminhamentos. Outro debate destacado foi o Programa Bolsa-Escola, abordando o programa em si, suas perspectivas e a forma como poderia contribuir para que crianças e adolescentes inseridos em contexto de pobreza pudessem frequentar a escola e, ao mesmo tempo, sair de situações consideradas de risco e vulnerabilidade. Discute-se, ainda, o Programa Família de Apoio, no marco da política pública de acolhimento de crianças e adolescentes.

Não diferente dos períodos anteriores, a prática de atos infracionais recebeu destaque e

as abordagens sobre essa temática giraram em torno da materialização do ECA. Este último recebeu críticas por não ter rompido, totalmente, com o viés punitivo presente nos Códigos de Menores, apesar de se constituir como um avanço nas legislações voltadas à criança e ao adolescente. Podemos destacar, também, debates sobre ato infracional tecendo críticas à criminalização da pobreza e à sociedade de classes na qual vivemos.

No ano de 2005, a Revista publicou uma edição especial sobre criança e adolescente, revelando questões em pauta na época, as quais estavam relacionadas à necessidade de materialização dos direitos desses sujeitos. Dentre elas, a busca por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescente; jovens e o direito à cidade, compreendendo a cidade como espaço de desigualdades; mídia e consumismo na infância, discorrendo criticamente sobre a exposição de crianças e adolescentes e o uso da mídia para incentivar o consumo; a negligência, que juntamente com o abandono são apontados como os principais motivos de abrigo e; a fragilidade das políticas públicas de atendimento às demandas dessa população, repercutindo concretamente na realidade e, muitas vezes, agravando sua condição de invisibilidade.

Com relação às tendências teórico-metodológicas, predominaram trabalhos que não explicitaram o método, sendo, em sua maioria, relatos de experiência profissional em políticas e programas sociais para crianças e adolescentes. A fenomenologia e a perspectiva pós-moderna, por sua vez, apareceram de maneira incipiente nos debates sobre negligência, mídia, consumismo e direitos humanos. O estrutural-funcionalismo também se apresenta de maneira ínfima na discussão sobre a reintegração social de adolescentes que praticaram ato infracional. A produção no âmbito do materialismo histórico-dialético também aparece nessa produção, particularmente trazendo um discurso mais crítico em relação ao ECA e aos direitos das crianças e adolescentes.

Observemos agora o quadro das produções do conhecimento no período de 2010 a 2017:

Quadro 4 - Produção do conhecimento na área da infância, adolescência e juventude, no período de 2010 a 2017, na Revista *Serviço Social & Sociedade*

Título	Edição/Ano	Objetivo	Tendência teórico-metodológica
<i>Artigo – El diagnóstico social como discurso experto em el área sociojurídica.</i>	N. 101, 2010.	Discute a trama conceitual e ideológica presente no diagnóstico e os instrumentos utilizados para construí-lo.	Perspectiva pós-moderna. Trabalha com “modernidade reflexiva” a partir de Giddens e “risco” em Castel.

<i>Artigo – Plantão social: espaço privilegiado para a identificação/notificação de violência contra crianças e adolescentes.</i>	N. 101, 2010.	Discute a concepção do plantão social no interior da profissão, a partir da perspectiva de diversos autores, datando seu surgimento na gênese do Serviço Social.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei.</i>	N. 101, 2010.	Discute a concepção do plantão social no interior da profissão, a partir da perspectiva de diversos autores, datando seu surgimento na gênese do Serviço Social.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos.</i>	N. 105, 2011.	Discute acerca do trabalho profissional do assistente social na contemporaneidade, com foco na atuação na medida de internação de adolescentes.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Os direitos de crianças e adolescentes na perspectiva orçamentária.</i>	N. 105, 2011.	Analisa a aplicação dos recursos, realizada pelo governo federal, em programas sociais direcionados à população infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social no Brasil.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – El debate del riesgo.</i>	N. 105, 2011.	Apresenta a tese dos autores da modernidade reflexiva, propondo a relação conceitual entre reflexividade, autonomia em relação à estrutura social e responsabilidade em relação às próprias ações e decisões. Analisa a ideia de risco social no contexto da intervenção social na infração do adolescente.	Perspectiva pós-moderna, trabalhando a “modernidade reflexiva” e o “risco”.
<i>Resenha – Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes.</i>	N. 109, 2012.	Realiza uma resenha sobre a tese de doutorado de Maria Liduína de Oliveira e Silva, que revela como vem ocorrendo o controle sócio penal dos adolescentes que respondem por processos infracionais a partir do ECA, com base no Sistema de Administração da Justiça Juvenil de São Paulo.	Método: materialismo histórico dialético. Categoria controle social a partir de Marx e Mészáros.
<i>Artigo – Acolhimento familiar: validando e atribuindo sentido às leis protetivas.</i>	N. 111, 2012.	Discute a execução do serviço de acolhimento em família acolhedora no território nacional, como medida protetiva para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Lutas sociais e direitos humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação.</i>	N. 115, 2013.	Demonstra que se os direitos humanos são uma construção social recente, também o é o reconhecimento das categorias criança e adolescente. Compreende a construção dos direitos humanos no processo histórico, abarcando a infância nesse processo.	Método: materialismo histórico dialético. Incorpora a “ilusão jurídica” a partir de Marx.

<i>Artigo – Proibicionismo e a criminalização de adolescentes pobres por tráfico de drogas.</i>	N. 115, 2013.	Apresenta exemplos concretos de como a combinação “proibicionismo-criminalização da pobreza” subsidia decisões do Ministério Público, do Poder Judiciário e de equipes técnicas, incluindo profissionais de Serviço Social, em relação a adolescentes envolvidos em tráfico de drogas.	Método: materialismo histórico dialético. Trabalha a mercadoria droga em Marx.
<i>Artigo – Relato de experiência profissional. Serviço Social e viabilização de direitos: a licença/salário-maternidade nos casos de adoção.</i>	N. 115, 2013.	Realiza um relato de experiência profissional enquanto assistente social forense vinculada à área sociojurídica, na atuação frente à necessidade de ampliação de dois direitos: o direito à licença-maternidade das mães adotivas e o direito à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes em situação de acolhimento.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Crianças e adolescentes em abrigos: uma regionalização para Minas Gerais.</i>	N. 117, 2014.	Apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Minas Gerais, com todas as instituições que prestam serviços de acolhimento no estado. Nesta, foi possível identificar características dos jovens acolhidos, bem como dos locais onde foram encaminhados, identificando e classificando os principais motivos dos encaminhamentos.	Sem explicitação do método.
<i>Artigo – Reestruturação produtiva, trabalho informal e a invisibilidade social do trabalho de crianças e adolescentes.</i>	N. 118, 2015.	Discute o trabalho infanto-juvenil no contexto do município de Franca-SP, mostrando como a reestruturação produtiva e o neoliberalismo desponta se constituem como maiores propagadores do trabalho informal, da retirada de direitos sociais e do trabalho infanto-juvenil.	Método: materialismo histórico dialético.
<i>Artigo – Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade.</i>	N. 122, 2015.	Discute o Plano Individual de Atendimento (PIA) como um instrumento fundamental na efetivação das medidas socioeducativas (MSE), permitindo ao adolescente se posicionar, individualmente, embora conjuntamente com a equipe técnica, sobre suas perspectivas de vida.	Sem explicitação do método.

Fonte: Sistematização das autoras, a partir de dados obtidos na Revista Serviço Social & Sociedade.

Como observamos nos Quadros 3 e 4, o pensamento pós-moderno está presente, embora de maneira ínfima, nas produções do conhecimento sobre infância, adolescência e juventude a partir dos anos 2000. A sua propagação se relaciona com as manifestações das mudanças operadas no mundo do trabalho com a reestruturação produtiva, o avanço do capital financeiro,

das tecnologias da informação e comunicação, dos diversos serviços, da publicidade e propaganda, dentre outros fatores. Por isso, esse modo de pensar não decorre apenas da abstração dos seus pensadores, mas parte dessas mudanças que se manifestam, inclusive, sobre eles (EAGLETON, 1998).

No pensamento pós-moderno, essas novas mudanças começam a ser analisadas tendo por base as seguintes concepções teórico-metodológicas: i) a substituição da sociedade do trabalho e industrial pela sociedade do conhecimento e pós-industrial; ii) o fim da modernidade e a instituição da pós-modernidade; iii) a ruptura com a herança racionalista do Iluminismo; iv) a relativização da verdade; e iv) a ênfase no indivíduo, na subjetividade e nos discursos representativos. Essa forma de analisar a realidade fora muito influenciada pelo pioneirismo do francês Lyotard, que lança a sua obra *A condição pós-moderna*⁷, em 1979, revelando o conjunto dessas concepções.

Além de Lyotard, outros autores, ainda que com ideias particulares, também incorporaram tendências do pensamento pós-moderno, como Giddens e Beck com a ideia da “modernidade reflexiva”⁸, e Castel que, combinando com as análises de Durkheim, tem como uma de suas principais teses a existência de uma “nova questão social”⁹ percebida na dificuldade de “coesão social” pelo Estado diante da fragilização das políticas sociais. Baseado nessa tese principal, ele desenvolverá a concepção de “risco” vinculado ao aprofundamento da vulnerabilidade social e da instabilidade da condição salarial.

No lapso temporal que corresponde, especificamente, ao período de 2010 a 2017, é perceptível, ainda, produções do conhecimento em que as transformações na acumulação capitalista – particularmente com a reestruturação produtiva –, assim como as suas expressões na vida social, são tratadas em articulação com as formas de atuação do Estado, fazendo uso do método materialismo histórico dialético. Percebeu-se, nesse momento, a recuperação das fontes

⁷ Algumas contraposições de ideias podem ser encontradas nas obras *Condição pós-moderna*, de David Harvey, e em *As ilusões do pós-modernismo*, de Terry Eagleton.

⁸ Segundo Beck, o mundo tradicional se esgotou pelo seu próprio sucesso, dando origem a uma nova modernidade, nas palavras do autor: “Assim, em virtude de seu inerente dinamismo, a sociedade moderna está acabando com suas formações de classes, camadas sociais, ocupação, papéis de sexo, família nuclear, agricultura, setores empresariais e, é claro, também com os pré-requisitos e as formas contínuas do progresso técnico-econômico. Esse novo estágio em que o progresso pode se transformar em autodestruição em que um tipo de modernização destrói outro e o modifica é que eu chamo de etapa da modernização reflexiva”. (BECK *apud* COSTA, 2009, p. 44).

⁹ Para Castel, a questão social tem um significado próprio. Ela permanece, contudo, sofre mutações e variações conjunturais, se metamorfoseando ao longo do tempo, mas estando presente na contemporaneidade e em toda a história do trabalho. No seu pensamento, é caracterizada pela “inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade” (CASTEL, 1999, p. 41), se expressando na massificação da vulnerabilidade social e na precarização e “desfiliação” de indivíduos, como resultado da progressiva complexificação da sociedade e aumento da densidade populacional. Assim, para o autor, o desencaixe de certos indivíduos de suas redes de proximidade e tecido social são fundamentais para compreensão do que denomina como “nova questão social”.

originais dos escritos de Marx e dos estudos de autores situados na tradição marxista, como o filósofo húngaro Mészáros, por exemplo.

Com isso, o ECA é percebido como produto das lutas sociais e, ao mesmo tempo, como algo adquirido nos marcos de um Estado que se coaduna com a acumulação de capital e, portanto, lhe imprime limites inelimináveis. Aqui, nota-se a contradição entre o formal e o real ou, noutros termos, entre uma igualdade jurídica e uma desigualdade econômica e social. Nesse cenário de ilusão jurídica, o direito não é visto como neutro e justo, mas como um campo tensionado por interesses distintos, no qual um lado está em desvantagem.

O método materialismo histórico-dialético tem como base a teoria social de Marx construída no período da ascensão teórica e política do iluminismo, no século XIX, e retomada ao longo dos séculos XX e XXI pela chamada tradição marxista, cujo referencial teórico-metodológico é utilizado por pensadores diversos. Tal método envolve elementos constitutivos que, juntos, tornam ele particular.

Em *Introdução ao Estudo do Método de Marx*, Netto (2011) nos apresenta os elementos principais desse método, quais sejam: i) a historicidade das formações sociais; ii) as condições materiais de existência como fundamento primário das relações sociais; iii) o critério da verdade apoiado na prática social e histórica; iv) a concepção de teoria concebida não como descrição ou elaborações discursivas, mas como um conhecimento teórico extraído de um objeto dotado de objetividade e essência; v) as diferenças entre o processo de investigação do concreto e o processo de exposição, no qual o concreto torna-se “concreto pensado”; vi) o estudo das categorias da realidade pelas análises diacrônica (gênese e desenvolvimento) e sincrônica (estrutura e função); vii) o manejo das análises por meio do exame dos complexos que se conectam numa totalidade, da percepção do movimento engendrado pelas contradições e do recurso às mediações para visualizar as relações diversas que emanam do objeto; e viii) o movimento entre universalidade, singularidade e particularidade dos complexos que compõem a totalidade.

Conforme nos mostrou o Quadro 04, o materialismo histórico-dialético apareceu em alguns artigos, havendo um importante avanço analítico em comparação com as produções das décadas anteriores no uso desse método. Esse avanço ocorreu em produções dos anos 2013 e 2015, a partir de análises que se aproximaram da relação dialética entre economia e política para pensar o direito da infância e juventude. Por um lado, isso se relaciona com o fato desse direito social democrático ter sido conquistado no plano jurídico, podendo agora ser objeto de crítica e do desvelamento de suas contradições. Por outro, também sinaliza avanços em torno da ampliação do debate das categorias Estado, Direito e Política Social dentro da tradição

marxista.

Considerações finais

Os dados quantitativos encontrados sinalizam uma pequena produção sobre infância, adolescência e juventude na Revista Serviço Social & Sociedade e, se isolarmos as temáticas, estes nos mostram que a produção de conhecimento sobre juventude é ínfima comparada à totalidade dos trabalhos publicados. Logo, em um universo de 1385 trabalhos, apenas três versam sobre juventude. Outrossim, verificou-se a inexistência de autores situados nas regiões Norte e Centro-Oeste produzindo sobre temas relacionados à juventude.

Além disso, foi possível observar, a partir da análise qualitativa das publicações até o ano de 2017, uma alteração tanto dos métodos de abordagens das temáticas como da própria visão acerca das crianças, adolescentes e jovens, partindo do estrutural-funcionalismo, por exemplo, para uma perspectiva apoiada na teoria social crítica, cujas discussões seguem o processo de renovação do Serviço Social brasileiro. Embora a fenomenologia e a perspectiva pós-moderna tenham aparecido dentro do campo social democrático, o materialismo histórico-dialético e, principalmente, os relatos de experiências profissionais na área da infância e juventude predominaram a partir dos anos 2000.

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por viabilizar a aproximação com a pesquisa científica. À Profa. Dra. Sâmia Rodrigues Ramos por disponibilizar as revistas da Serviço Social & Sociedade em sua versão física. Aos membros da equipe da pesquisa pelas trocas e aprendizados compartilhados.

Referências bibliográficas

- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAVO, M. I. de S.. Política de saúde no Brasil. In: MOTA, A. E.; BRAVO, M. I. de S.; UCHÔA, R.; NOGUEIRA, V.; MARSIGLIA, R.; GOMES, L.; TEIXEIRA, M. (Orgs.). *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAPALBO, C.. Fenomenologia: tendências históricas e atuais. In: *Cadernos ABESS*. n. 4. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, M. do C. B. de. Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura. In: *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 55, 1997.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes,

- 1999.
- COSTA, J. F. (2009). *Modernidade reflexiva: Giddens, Beck e as limitações da segunda modernidade*. (Dissertação de mestrado). Mestrado em Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Em defesa da juventude brasileira*. CFESS Manifesta. Brasília: CFESS, janeiro de 2014.
- EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FALEIROS, V. de P. O Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais na Conjuntura dos Anos 70. In: CFESS (Org.) *30 Anos do Congresso da Virada*. Brasília: CFESS, 2009. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-CongressodaVirada-Site.pdf>> Acesso em: 21 maio 2020.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- IAMAMOTO, M. V. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. *Serviço Social & Sociedade*. n. 136, p. 439-461, São Paulo, set./dez., 2019.
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.
- MONTOYA, N. P. M. Herramientas para investigar ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y ocular*. n. 5. p. 73-75, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599263>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- MOTA, A. E. Serviço Social brasileiro: profissão e área de conhecimento. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 17-27, 2013.
- NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SÁ-SILVA; J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. n. 1. Julho, 2009. Disponível em: www.rhcs.com. Acesso em: 19 jul. 2016.
- SANTOS, L. S. Adoção no Brasil: desvendando mitos e preconceitos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 54, 1997.
- SILVA, J. F. S. da. Algumas considerações sobre a questão da criança e do adolescente de rua. In: *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 43, 1993.
- RAICHELIS, R.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B.; MARTINELLI, M. L. Revista Serviço Social & Sociedade: 40 anos contribuindo para o pensamento crítico do Serviço Social brasileiro. *Serviço Social & Sociedade*. n. 136. São Paulo, set./dez., 2019.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2008.

Intersectorialidade entre as políticas de saúde e assistência social: possibilidades e limites

Intersectoriality between health and social assistance policies: possibilities and limits

Maria da Conceição Oliveira Souza*
Maristela Dalbello-Araujo**

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que investigou as possibilidades e limites da articulação da intersectorialidade entre as políticas de saúde e assistência social, em âmbito municipal. Teve o objetivo de descrever as ações intersectoriais realizadas pelos técnicos que materializam estas políticas, as conquistas e os entraves para sua execução. A abordagem utilizada foi qualitativa, a partir de pesquisa documental e de campo. Os resultados demonstram que as ações intersectoriais são ainda incipientes e compõem um cenário desafiador. Estão atreladas a ações pontuais e a determinados programas e projetos sociais. Apesar de haver iniciativas e esforços, especialmente por parte dos profissionais da assistência social, ela não se efetiva integralmente em nível institucional. Agir de modo intersectorial é um desafio para o município e sua superação requer o envolvimento de gestores e profissionais na construção de uma gestão comprometida com a integralidade da proteção social.

Palavras-chave: intersectorialidade; política pública; assistência social; saúde.

Abstract: This article presents the results of the research that investigated the possibilities and limits of the articulation of the intersectoriality between health and social assistance policies, at the municipal level. It aimed to describe the intersectoral actions carried out by the technicians who materialize these policies, the achievements and the obstacles to their implementation. The approach used was qualitative, based on documentary and field research. The results demonstrate that intersectoral actions are still incipient and compose a challenging scenario. They are linked to specific actions and certain social programs and projects. Although there are initiatives and efforts, especially on the part of social assistance professionals, it is not fully effective at the institutional level. Acting in an intersectoral way is a challenge for the municipality and overcoming it requires the involvement of managers and professionals in building a management committed to the integrality of social protection.

Keywords: intersectoriality; public policy; social assistance; cheers.

Recebido em: 20/10/2021

Aprovado em: 17/01/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Assistente Social, Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia – Emescam . Vitória-ES, Assistente Social do município de Piúma-ES e Presidente Kennedy-ES – ORCID 0000-0003-2649-4312]. E-mail: [ceicaobj@gmail.com]

** Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, professora do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória.

Introdução

A partir do reconhecimento da saúde e da assistência social como políticas públicas, através da Constituição Federal (CF) de 1988 e das legislações posteriores - Leis Orgânicas, Normas Operacionais Básicas e Sistema Único -, a intersectorialidade passou a integrar as discussões a fim de otimizar seus objetivos. E ao instituírem a intersectorialidade como um de seus eixos estruturantes passaram a enfrentar os desafios de um ambiente historicamente setorial, fruto das interferências do modelo cartesiano na intervenção estatal, fato esse agravado pela cultura política nacional, caracterizada por ações de caráter clientelista, paternalista e assistencialista (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013:122).

Entretanto, sua operacionalização no cotidiano dos serviços municipais se constitui ainda como um desafio que impõe reflexões e questionamentos quanto à sua efetivação.

Da gênese das políticas públicas setorializadas

Com o desenvolvimento do trabalho e da urbanização, são instituídos no âmbito do Estado mecanismos de proteção social, complementares ou substitutos da função social, concebendo, assim, a emergência da política social nas sociedades contemporâneas. É importante lembrar que tais funções eram, até então, desempenhadas pela família, religião e comunidade.

As lutas por direitos sociais geraram o avanço da democracia, o que levou o Estado a se envolver gradativamente no campo social, em uma abordagem pública da questão, formando nova estrutura de intervenção nas relações sociais, seja por meio de legislações laborais ou de mecanismos de proteção social.

Os primeiros conceitos em torno das políticas públicas nasceram atrelados ao avanço do modo de produção capitalista associado à luta de classes e ao desenvolvimento da intervenção própria do Estado, com o objetivo de atuar nas refrações da questão social. Ou seja, no conjunto dos problemas sociais, políticos e econômicos que se colocaram em cena com o surgimento da classe operária dentro da sociedade capitalista (IAMAMOTO, 2005).

Assim, o Estado passou a intervir na questão social através das políticas públicas como forma de diminuir os conflitos e as contradições geradas pelo processo de acumulação capitalista. A proporção que procurava atender determinadas necessidades sociais da população - desencadeadas pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas - visava manter a ordem para que o indivíduo não se manifestasse e se revelasse contra o Estado. Importante ressaltar que desde que surgiram, as políticas públicas estavam ligadas diretamente às ações

assistenciais, que indicavam um aspecto de caridade, voluntariado e assistencialismo, que não reconheciam os indivíduos como sujeitos de direitos. O que denota que o objetivo da intervenção na pobreza era a manutenção do modo de produção capitalista.

As políticas públicas são, assim, frutos do processo histórico que se desenvolveu de maneira distinta em cada país, de acordo com seu contexto sócio-histórico-político, não encontrando-se livre de descontinuidades e retrocessos, bem como não se constitui como um fenômeno isolado e iniciado no vácuo (PEREIRA, 2010).

Contudo, autores como Gianezie e colaboradores (2017) citam que a idéia de política pública é algo complexo, em virtude de não existir uma teoria completa e definida sobre o tema, e sim, vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como política pública. Tanto é que o termo “política pública” envolve vários ramos do pensamento humano, é um conceito interdisciplinar, pois sua descrição e definição incluem diversas áreas do conhecimento como: Ciências Sociais Aplicadas, Ciência Política, Economia e Ciência da Administração Pública. Este conceito possui como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental (DIAS; MATTOS, 2012). Para Agum, Riscado e Menezes (2015), não existe uma definição única para interpretar o conceito de políticas públicas. Isso porque ao longo das décadas foi sendo ressignificada e considera como aceitável a definição de Política Pública como aquela em “que o governo escolhe ou não fazer”.

Por outro lado, o desenvolvimento das políticas públicas, em especial as protetivas, permite aos cidadãos terem acesso a recursos, bens e serviços sociais necessários sob múltiplos aspectos e dimensões da vida: social, econômica, cultural, política, ambiental, entre outras.

As políticas públicas são, assim, instrumentos para efetivar os direitos do cidadão, intermediando o pacto entre o Estado e a sociedade. Não há, entretanto, certeza de que os direitos sociais sejam efetivados, pois tudo irá depender da maior ou menor representatividade que cada segmento possui (ESTEVÃO; FERREIRA, 2018, p. 5).

Segundo Cordeiro (2014), na perspectiva da justiça social, as políticas públicas são concebidas como estratégia para a realização dos direitos, e neste âmbito, voltam-se ao atendimento das necessidades sociais, possibilitando aos cidadãos terem acessos a recursos e serviços indispensáveis para a vida cotidiana. A política pública, ou política social

Visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Ou melhor, direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só tem aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços (PEREIRA, 2009, p. 95).

Vale ressaltar que a efetivação dos direitos sociais dependerá da intervenção do Estado, visto que ele é o regulador das políticas públicas que materializam os direitos sociais em

políticas sociais e, com isso, cabe a sociedade civil acompanhar sua efetivação, por meio do controle social.

Seguridade social

A promulgação da CF foi considerada como o marco legal de lutas e conquistas referentes à ampliação dos direitos sociais e políticos, principalmente, com a redefinição da Seguridade Social. Assim, foram dispostas novas bases para o atual Sistema de Proteção Social brasileiro, com o reconhecimento de direitos sociais das classes subalternizadas em nossa sociedade (YASBEK, 2010). Ela instituiu a Seguridade Social e ampliou o compromisso entre Estado e sociedade em garantir um conjunto de condições dignas de vida a todos os cidadãos. Trata-se de um novo padrão coletivo de civilização, dedicado à dignidade humana de todos os cidadãos de uma comunidade.

Neste âmbito, a CF-1988 dispõe sobre o tripé da Seguridade Social, constituído pela saúde, previdência social e assistência social, que representou um avanço relevante no campo das políticas sociais, principalmente para a Assistência Social, a qual ainda não possuía o status de política pública, ao mesmo tempo em que universalizou a saúde e reorganizou a previdência social (FARIA; EIRAS, 2019, p.66).

Não obstante, a implantação da seguridade social ocorreu em um contexto extremamente desfavorável, quando o predomínio do pensamento liberal trouxe diversos obstáculos à efetivação dos preceitos constitucionais. Em outras palavras, a CF de 1988, conhecida como Constituição cidadã, ratificou o ideário da universalização das políticas sociais no Brasil, numa fase em que as condições econômicas para atingir o universalismo estavam cada vez mais precárias.

Ao analisar o cenário brasileiro a partir dos anos 1990 percebemos o agravamento e complexificação da questão social na esfera da exclusão social através da vulnerabilização do trabalho e o desmonte do social. Um dos objetivos do neoliberalismo foi diminuir os gastos públicos e restringir a atuação do Estado com as políticas sociais substituindo as responsabilidades para a sociedade civil. Ocorreu a mercantilização das políticas com destaque para Saúde, Educação e Previdência e a utilidade social voltou-se para o lucro.

Deste modo, muitos serviços sociais transformam-se em mercadoria, e só tem acesso a eles quem pode comprar; quem não pode, vê-se obrigado ao atendimento no serviço prestado pelo Estado, que oferece o mínimo possível e com baixa qualidade à população, seja em nível de acesso ao atendimento, como na demora para consegui-los, agravando assim as desigualdades entre os cidadãos, ao mesmo tempo em que demonstra o contraste de acesso universal garantido por lei (CAVALCANTE; PREDES, 2010, p.10).

O neoliberalismo incluiu em suas propostas a descentralização, que é uma forma de

reorientar os gastos, cabendo à esfera municipal a organização e a operacionalização dos programas sociais; juntamente é incluído o processo de focalização, com o objetivo de focar, direcionar o gasto social a programas e a uma população alvo.

A seleção é feita de acordo com o grau de urgência, dirigindo aos setores mais empobrecidos da população, priorizando os programas compensatórios, em lugar da universalidade, transformando as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias (GOIS, 2017).

A proposta ao estabelecer a Seguridade Social foi constituir um conjunto integrado de políticas sociais de caráter universal cuja diretriz é a integração dos setores para a consecução das ações públicas, objetivando ultrapassar as práticas fragmentárias, preservando, contudo, as especificidades de cada área, porém mantiveram-se as características de fragmentação e segmentação existentes anteriormente entre as políticas (MONNERAT, 2011).

Para autores como Monnerat e Souza (2011), Nogueira (2001), Mioto e Schutz (2011) e Sposati (2018) a Seguridade Social não se constituiu na prática, apesar da existência legal e formal:

Seus três pés, fincados em três políticas, cujas matrizes de atenção são desarticuladas entre si, pois operam por lógicas próprias, não constroem concepção e articulação unitária da Seguridade Social (SPOSATI, 2018, p. 2318).

Vianna (2002) cita que este conjunto de leis firmou caminhos diferenciados para as políticas sociais que compõem o tripé da seguridade e conseqüentemente tornou mais difícil a articulação dos sistemas de proteção social preconizado pela Constituição.

A Política de Assistência Social

A instituição da política de Assistência Social ocorreu em uma conjuntura extremamente desfavorável em virtude do neoliberalismo, sendo regulamentada como política pública apenas em 1993, a partir de um movimento de luta articulado nacionalmente. Seus principais atores foram trabalhadores da área da assistência e organizações da sociedade civil.

A lentidão na efetivação de tal política decorreu da conjuntura neoliberal cujos ajustes estruturais da economia tornaram-se incompatível com os investimentos sociais ocasionando o crescimento da pobreza, desemprego e indigência (RIBEIRO, 2015, p. 38).

Apesar do retardatário reconhecimento da política de assistência social como política pública, para Sposati (2009), sua inclusão na Seguridade Social foi uma decisão plenamente inovadora. Isso pois tratou esse campo da política pública como responsabilidade estatal, e não como uma nova ação, com atividades e atendimentos eventuais; por desnaturalizar o princípio

da subsidiariedade, pela qual a função da família e da sociedade antecedia a do Estado e por introduzir um novo campo em que se efetivam os direitos sociais. A Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS - (BRASIL, 1993) regulamentou os artigos 203 e 204 da CF, e se constituiu como o marco a ser buscado como referência por aqueles que estão comprometidos com a redução da exclusão social através da garantia dos direitos sociais. E a institucionalização da assistência social como Política Pública introduziu a ela um novo significado:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 2017, p. 8).

Com o avanço da LOAS, ocorreu a provisão de mínimos sociais e patamar de dignidade humana, tendo como bandeira de luta o rompimento com o assistencialismo presente na história da assistência. Esta vitória não é resultante apenas da intervenção do Estado, mas também das lutas realizadas pela sociedade civil que se obstinou à ruptura do favor e à construção de uma política efetivamente de direitos.

A assistência social está presente na CF de 1988 e na LOAS como política asseguradora da cobertura de vulnerabilidades sociais, e devendo possuir uma proposta preventiva, não contributiva e não compensatória, sendo necessário trabalhar com benefícios contínuos, eventuais, bem como serviços, programas e projetos.

O reconhecimento da assistência social como política pública demandou uma construção que atendesse aos requisitos: reconhecimento da assistência social como responsabilidade pública pelos entes federados e de suas respectivas atribuições; padronização das proteções com definição das oferta e seus objetivos e instituição de garantia de acesso aos serviços e benefícios em todo o território nacional, considerando não apenas o princípio da universalidade, mas também o da uniformidade e o da cobertura das prestações (CAPACITASUAS, 2017).

Em 2011 foi instituído o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) através da Lei 12.435, atingindo avanços expressivos que marcaram a sua implementação: as unidades de referência, serviços e programas socioassistenciais na legislação nacional. Também introduziu novos dispositivos relacionados ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o financiamento do sistema. Os serviços antes eram realizados de forma dispersa, fragmentária e multiforme, passando a ser normatizados, organizados, racionalizados e padronizados respeitando as divergências regionais e locais do país.

A proteção social assegurada pela assistência social, responsável por efetivar as

seguranças previstas na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), está estruturada em dois níveis, conforme a complexidade: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE).

A Política de Saúde

Com a CF (1988) se instituiu a premissa “Saúde é direito de todos e dever do Estado”; conceituando o direito à saúde como universal ampliou o próprio entendimento do processo saúde-doença. A saúde passou a ser vinculada à qualidade de vida, considerando os diferentes fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no adoecimento de indivíduos e coletividades (BRASIL, 2016).

Os artigos 196 a 200 da CF foram regulamentados através das Leis Orgânicas da Saúde (LOS) 8.080/90 e 8.142/90 e dispõem sobre a organização e funcionamento dos serviços de saúde, além da participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), que tem por base os princípios doutrinários da universalidade, equidade e integralidade, assim como os princípios organizativos da descentralização, regionalização, hierarquização e participação popular.

A Atenção Primária à Saúde (APS) estabelece a promoção, prevenção, reabilitação, diagnóstico e tratamento de doenças, por meio da Estratégia Saúde da Família (ESF), a média complexidade é composta por ações e serviços e profissionais especializados, incluindo o uso de recursos tecnológicos para o tratamento; já a alta complexidade oferece ações e serviços de alto custo e tecnologia, muitas das vezes caracterizados pelos casos cirúrgicos.

A chamada atenção básica é estruturada como a principal porta de entrada no sistema. Assim, a APS como estratégia deverá cumprir seus três papéis essenciais: resolutividade, coordenação e responsabilização.

Intersetorialidade conceito polissêmico

A CF e as legislações infraconstitucionais apontaram a intersetorialidade como diretriz para a organização das políticas sociais, com propósito de romper a configuração fragmentada e desarticulada da política pública brasileira, a qual se constitui como uma barreira ao atendimento das necessidades da população em sua integralidade.

Vale ressaltar, no entanto, que de acordo com Akerman e colaboradores (2014), a intersetorialidade é conceito polissêmico. E Pereira (2014:24) afirma que é necessário qualificar o termo, pois “vem sendo constantemente invocado, sem possuir sentido unívoco” o que faz

com que tenha diferentes interpretações.

Para Carmo e Guizardi (2017), a expressão intersectorialidade experimenta uma imprecisão teórica nas diversas áreas do conhecimento que o manejam, figurando ora como estratégia, ora como processo, abordagem ou paradigma. Em quaisquer das áreas, Saúde Coletiva, Administração ou Assistência Social, a polissemia do termo demonstra as diferentes correntes do pensamento e os discursos em disputa.

No Brasil, um dos primeiros autores a discutir a temática da Intersetorialidade foi Junqueira, em 1997, articulando seu argumento a partir da associação entre descentralização e intersectorialidade. De acordo com ele, é através da descentralização das políticas sociais no nível local que a intersectorialidade conquista concretude, sendo que “o conceito de intersectorialidade surge como uma possibilidade de solução integrada dos problemas do cidadão, considerando-o na sua totalidade” (JUNQUEIRA, 1998: 12). O autor explana que as políticas sociais possuem dificuldades em promover a equidade e a integralidade em decorrência da apresentação setorial dos problemas sociais, que são partes de um todo complexo, e por conseguinte necessitam de uma forma integrada para resolvê-los.

Autores como Akerman e colaboradores (2014:4292) inspirados na pluralidade do termo intersectorialidade, apontam a necessidade de construir uma agenda de pesquisa que favoreça aportes teóricos, para que assim a ação intersectorial não seja um experimento na gestão pública e possa se constituir em uma práxis de governo. Para eles, existe uma variedade de questões e aspectos para serem explorados e analisados quanto à intersectorialidade nas políticas públicas e nas práticas sociais.

Ademais, acreditam que devido a indefinição terminológica, não há uma intersectorialidade, e sim, “intersectorialidadeS”, que se alternam e se transformam com o decorrer do tempo, em virtude das conjunturas e dos atores sociais. Devido à polissemia do termo intersectorialidade, se faz necessária a construção de um arcabouço teórico de sustentação ao conceito, pois sua ausência leva à imprecisão em relação ao objetivo de sua execução prática.

A intersectorialidade, portanto, deve expressar a articulação entre as políticas públicas, através do desenvolvimento de ações conjuntas independentemente do nível de atenção e deve dedicar-se ao enfrentamento das desigualdades sociais identificadas nas distintas áreas. Deste modo, a intersectorialidade passou a ser um dos requisitos para a implementação das políticas setoriais, almejando sua efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais e entre essas e a sociedade civil.

Este artigo retrata parte da pesquisa concluída em junho de 2020, intitulada Intersetorialidade entre as políticas de Saúde e Assistência Social: possibilidades e limites, cujo

objetivo foi verificar pontos comuns presentes nas políticas do Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), descrever as ações intersetoriais realizadas pelos profissionais de uma Unidade Básica Saúde (UBS) com modelo de atenção pela Estratégia Saúde da Família (ESF) e pelos profissionais que atuam nos Serviços de Proteção Social Básica (PSB) efetuados pela Secretaria Municipal de Assistência Social, em um município de pequeno porte. Com abordagem metodológica de pesquisa de caráter qualitativo.

Similitudes entre as políticas

Para identificar similitudes entre as políticas de saúde e assistência social realizamos análise minuciosa dos documentos oficiais que figuram como diretrizes e normativas reguladoras das respectivas políticas. Detivemos-nos especialmente nos trechos dos documentos que mencionavam a intersetorialidade ou utilizavam sinônimos que pudessem nos levar ao entendimento do termo.

Pudemos perceber que nestas portarias e regulamentações, são utilizadas expressões/palavras no sentido de compreender a intersetorialidade como: integração, integralidade, interface, conexão, articulação, em conjunto, associação, união, rede, entre outras. Assim como na política de saúde, na de assistência social, a palavra intersetorialidade não está expressa em texto, mas sim termos similares que apontam para a necessidade de ações intersetoriais.

Tanto na Proteção Social Básica (PSB), quanto em sua equivalente, a Atenção Primária à Saúde (APS) há serviços e equipamentos que se pautam na territorialização e na integralidade do cuidado aos indivíduos, famílias e comunidades. O princípio da integralidade é previsto legalmente, tanto pela política de saúde quanto pela de assistência social que considera a pessoa inserida em um contexto dinâmico, histórico e complexo e pressupõe, daí a imperativa articulação das políticas sociais, através da intersetorialidade. Portanto, pensar a integralidade na política de saúde e de assistência social representa considerar a pessoa como uma totalidade, como um sujeito histórico, social, político e cultural, incluído num contexto de relações complexas e amplas, sejam elas no âmbito familiar, comunitário e na prevenção e enfrentamento de vulnerabilidades e de riscos sociais (CAMARGO, 2010).

Desse modo, a intersetorialidade incorpora a ideia de integração, de território, de equidade, de direitos sociais, No entanto, Silva e Tavares, (2016) ressaltam que esse novo arranjo requer mudanças de valores e da cultura institucional para alcançar o agir coletivo. Como as políticas públicas operam sob um modelo descentralizado, com destaque se faz

necessária a sinergia intersetorial para enfrentar a complexidade dos problemas sociais (MONNERAT; SOUZA, 2011).

Para amparar a transversalidade entre as políticas, autores como Bellini e Faler (2014) sugerem que os profissionais busquem amparo na legislação que prevêem a intersetorialidade como um dos principais pressupostos, junto a outros princípios como a integralidade, a universalidade e a equidade na saúde ou territorialidade e descentralização na assistência social. Dessa maneira, através da gestão dos serviços ofertados em determinado território e da perspectiva do trabalho em rede, torna-se possível o aumento da integração das políticas e a indução de processos de desenvolvimento social. No mesmo sentido, a territorialização permite a oferta de serviços em maior proximidade com os usuários, na perspectiva da descentralização político-administrativa, o que aumenta a eficácia e efetividade dos serviços.

Diante das considerações acima constatamos que a intersetorialidade abarca o conceito de integração, território, equidade e direitos sociais e considera o indivíduo em sua totalidade, numa visão geral do problema social e por isto não pode ser solucionada por políticas e ações setorializadas, verticalizadas desconexas e fragmentadas.

A análise documental constatou que a Constituição Federal de 1988 e as legislações infraconstitucionais apontaram a intersetorialidade como diretriz para a organização das políticas sociais, com propósito de romper a configuração fragmentada e desarticulada da política pública brasileira, a qual se constitui como uma barreira ao atendimento das necessidades da população em sua integralidade.

A intersetorialidade passou a ser uma dimensão valorizada em virtude de se constituir como proposta para o enfrentamento dos diferentes problemas, com maior eficiência, eficácia, efetividade e estratégia de gestão, rompendo com a setorialização, a departamentalização e fragmentação das políticas públicas. Deste modo, a intersetorialidade passou a ser um dos requisitos para a implementação das políticas setoriais, visando a efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais e a sociedade civil (NASCIMENTO, 2010).

Entretanto, com a municipalização e a descentralização é um desafio superar a fragmentação das políticas sociais no interior do aparelho do estado municipal. Segundo Faustino (2014), apesar de ser uma questão que se discute desde os anos 1980, somente ao final dos anos 90 iniciativas interssetoriais começaram a ser testadas na prática. Movidos por tal interesse buscamos verificar a compreensão de profissionais e gestores sobre o conceito de intersetorialidade; descrever as ações interssetoriais por eles realizadas e identificar os entraves e dificuldades vivenciados assim como os elementos facilitadores destas ações em um município localizado na região sudeste.

Em busca da intersetorialidade por parte dos profissionais e gestores

A pesquisa de campo ocorreu em um município detém população estimada em 11.574 habitantes (IBGE, 2019), com mais de 60% vivendo em área rural dispersa por uma área de 583, 932 Km², e dedica-se a pecuária e agricultura (Censo 2010). Segundo informações da Organização das Nações Unidas (ONU), este município possui um baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,657, ocupando o 65º lugar em um estado que tem 78 municípios (IBGE, 2010).

Ressaltamos que até alguns anos atrás, era considerado um dos municípios mais pobres do estado. Entretanto, com a descoberta de petróleo em suas águas territoriais, em meados de 2001, passou a receber recursos oriundos dos royalties. Entretanto, este aporte financeiro não trouxe resultados diretos no IDH, sendo possível constatar muita pobreza e desigualdade.

Apesar dos recentes investimentos da Administração Municipal, a população continua a enfrentar um grande problema que é o fraco desenvolvimento econômico da região. A baixa escolaridade somada a pouca qualificação da mão-de-obra e a falta de empregos faz com que prefeitura municipal que se constitua no maior empregador. No mesmo sentido, os baixos salários, não condizentes com o alto índice do custo de vida, tornam a população de baixa renda vulnerável, necessitando cada vez mais da presença de ações compensatórias patrocinadas pela prefeitura para garantir a sobrevivência de um elevado número de famílias, o que faz com que a efetividade das políticas públicas seja de fundamental importância.

A produção dos dados ocorreu através de entrevistas com roteiro semiestruturado. Elas foram pré-agendadas, individuais e foram realizadas nos locais de trabalho dos participantes. Entrevistamos 18 profissionais entre técnicos, aqui chamados de (PAS) para assistência social e (PS) para os da saúde; e gestores (GAS e GS) respectivamente. Todos eles atuam em âmbito municipal, no nível de Proteção Social Básica do SUAS (CRAS e SCFV) e no serviço de Atenção Primária a Saúde do SUS (ESF). A eleição dos sujeitos significantes para a pesquisa foi realizada construindo um conjunto de trabalhadores de diferentes profissões (pedagogo, assistente social, médico, enfermeiro, dentista, fonoaudiólogo e nutricionista) que compõem as equipes de trabalho, há mais de seis meses e todos assinaram o Termo de consentimento Livre e Esclarecido.¹As entrevistas foram gravadas transcritas e submetidas à técnica de Análise de

¹ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da EMESCAM sob o Parecer nº 3.730.399.

Conteúdo inspirada em Bardin (1979). Após repetidas leituras do material, os conteúdos foram agrupados em quatro categorias: concepção de intersectorialidade, segundo os gestores e profissionais da política de assistência social e saúde; ações intersectoriais realizadas; prática de planejamento das ações intersectoriais; desafios/dificuldades para seu exercício.

Constatamos que as concepções a respeito da intersectorialidade entre os profissionais aproximam-se dos conceitos adotados na legislação e das ideias dos diferentes autores pesquisados. Elas giram em torno de constructos tais como: integração, parceria, ação conjunta e união de todos os setores para a realização de um objetivo, como mostra o extrato:

Interação entre educação, saúde, assistência para que aconteça a viabilidade e até mesmo a execução e a concretização do direito desse usuário de uma forma mais global (PAS).

Entre os gestores observamos que há aqueles que possuem alguma noção sobre o significado do conceito de intersectorialidade, todavia não se constituem maioria.

Um trabalho em conjunto entre os equipamentos, entre os setores, entre as políticas (GAS).

Para grande parte dos autores, como Silva (2013), por exemplo, a compreensão dos gestores acerca da intersectorialidade, assim como sua participação nas ações intersectoriais, é essencial para que ela venha a ocorrer, visto que por sua posição este se inserem em espaços de negociação e pactuação, onde são enfrentadas inúmeras dificuldades em função da diversidade de interesses. Para ele, o gestor deve ser capaz de analisar e interpretar o contexto social, político e institucional em curso no qual a negociação é fundamental como processo de interação entre os atores envolvidos, tornando-se uma estratégia geradora de consensos.

Reconhecemos não ser tarefa fácil conceituar intersectorialidade, dada a sua complexidade, mas, de maneira geral devemos compreendê-la como uma articulação, envolvendo gestores e técnicos de diversos setores e saberes, com vistas a se alcançar um objetivo em comum mais amplo.

Notamos que naquele município o planejamento das ações intersectoriais não é realizado de maneira sistemática ou frequente. As ações são planejadas de maneira tímida nas reuniões chamadas de Estudo de Caso ou quando ocorrem ações pontuais como, por exemplo, o CRAS Itinerante ou eventos realizados em datas específicas.

[Planejamento] a gente não faz ainda. Eu só pude perceber esta intervenção com o estudo de caso. O estudo de caso a gente tem essa possibilidade e eu vejo que realmente é uma necessidade muito grande (GAS).

Não consegue [fazer planejamento]. Essa é uma ação que a gente não consegue executar, planejar com gerentes de outras áreas não (PAS).

Os participantes do estudo dizem ter facilidade de articulação quando atuam caso a caso

para troca de informações relativas ao acompanhamento das famílias e indivíduos. No entanto, tais ações são ainda pontuais e não institucionalizadas.

O planejamento é definido no estudo de caso. Ali se define qual ação, qual o representante vai fazer e na reunião seguinte a gente pontua as ações que conseguiram ser executadas e traçamos novas ações quando aquelas não foram suficientes para resolver o problema (GAS).

Silva e Rodrigues (2010) citam a importância de se construir espaços que favoreçam a comunicação e que possibilitem a construção de conceitos e objetivos comuns, tornando viável o planejamento participativo das ações que requerem contribuições de outros setores. Porém, percebemos, especialmente na área da saúde, que alguns profissionais não conseguem participar do planejamento das ações.

A equipe não consegue sentar-se. Apenas o médico e a enfermeira (PS).

Até então, na maioria das vezes, é só comunicado. Ninguém nunca chegou e falou vamos nos sentar para fazer as programações (PS).

Infelizmente temos uma demanda grande, eles acabam tendo que atender esta demanda e acaba faltando tempo. Você fica muito preocupada em cumprir uma agenda e acaba não tendo tempo para planejar (PS).

Constatamos que um dos desafios que se apresenta no município se refere ao planejamento, à organização e ao gerenciamento da ação intersetorial que, nas raras ocasiões em que ocorre é feito de forma individualizada e pontual, o que resulta em prejuízos para sua efetividade, haja vista que no território há várias possibilidades de articulação em rede, porém, para que se possa de fato estabelecer parcerias intersetoriais é imprescindível ir além da negociação de tarefas e da transferência de responsabilidades (SILVA; RODRIGUES, 2010).

Inojosa (2001) afirma que para ela a intersetorialidade visa o alcance da sinergia entre setores, a partir da articulação de saberes e experiências, para que, desse modo, possam planejar a execução e a avaliação de políticas, programas e projetos de maneira integrada. Desta forma, os estudos de caso realizados no município se configuram como aquilo que mais se aproximam dessa concepção de intersetorialidade, pois, buscam propor ações e cumprir, dentro da competência de cada política, metas de maneira integrada.

A gestão implantou o estudo de caso que tem como objetivo isso mesmo, discutir as situações mais graves, mais difíceis para que no caso favoreça a esta usuária, este cliente, este paciente a melhoria de vida. Hoje já temos este olhar e a gestão tem avançado e proporcionado este estudo de caso de uma forma intersetorial (PAS).

Gomes (2012) acredita que a intersetorialidade deve ser construída através da pactuação de responsabilidades, para isso, os setores devem identificar “situações problema” e elaborar estratégias de intervenção que ultrapassem os programas implementados setorialmente e

envolvam os vários setores. Quando os profissionais referem que o município possui uma ação que orienta o trabalho de forma intersetorial entre as políticas públicas, podemos entender que a intersetorialidade consiste em uma estratégia de gestão em diversos níveis, que buscam articulação entre si.

Então não sei se posso dizer se é uma intersetorialidade, mas no âmbito das proteções a gente tem feito os estudos de casos junto com o CREAS, CRAS, o Serviço de Convivência, a saúde e as outras políticas e debatendo ali algumas situações de nossos usuários, trabalhando mesmo na prevenção de nossos usuários para não correr o risco de uma violação de direitos (GAS).

Não há dúvida sobre esta diretriz, por parte do Ministério da Cidadania, quando orienta que as demandas precisam ser assistidas por diversos setores que dialogam entre si, informando o que foi feito e sobre como as ações repercutiram nas famílias. O acompanhamento deve ser coletivo e responsável, afirmando que para que possa existir um modelo de ação pautado na intersetorialidade, é necessária uma atuação em rede, uma nova maneira de pensar e fazer a política (BRASIL, 2012).

Segundo Fleury (2013) é através da interação dos participantes na rede de políticas que as impressões e experiências alcançam significado para além dos interesses egoístas individuais, por meio do qual os membros da rede compartilham um conjunto de valores, conhecimentos e percepções dos problemas. Assim, para que os objetivos da PSB e da APS sejam alcançados, visando à integralidade, as unidades devem participar de ações realizadas por outros setores, divulgando os serviços e planejando ações específicas quando identificam necessidades.

Os encaminhamentos, o Programa Bolsa Família (PBF), o CRAS Itinerante e o Programa Saúde na Escola (PSE) foram citados nas entrevistas como exemplos de ações intersetoriais. Entretanto, Santos (2011) expõe que um dos maiores desafios do Programa Bolsa Família está associado exatamente à necessidade de os diferentes setores atuarem de forma integrada na implementação destas políticas, compartilhando recursos, metas e desenvolvendo estratégias conjuntas a partir das experiências já vivenciadas. Alguns outros técnicos e gestores da Saúde citaram como intersetorial o Programa Saúde na Escola (PSE). Todavia, apesar dos participantes reconhecerem o PSE como intersetorial, notamos que sua execução não ocorre de forma integrada.

Por exemplo, agora a gente vai ter um trabalho de PSE que é um trabalho feito em conjunto com as escolas em que a unidade é responsável. Então vão ser feito um trabalho educativo, de palestras de capacitação com os professores, com os alunos das creches, escolas, em conjunto com os profissionais da unidade, da saúde, dentro da escola (PS).

Então quando vamos fazer um atendimento que é dentro da escola, não

necessariamente temos interação com os profissionais que trabalham lá. Eles cedem o espaço e alunos (PS).

Parte das ações identificadas como ações intersetoriais são, em realidade, ações intrasetoriais, assim como existe aqueles que confundem a intersetorialidade com interdisciplinaridade.

Aqui a gente até tem uma interação entre os setores na área da saúde, mas só diz respeito a fisioterapia a fono. Mas a gente não tem com outras secretarias não (PS).

Em suma, das entrevistas realizadas, notamos que alguns dos profissionais identificam ações pontuais interdisciplinares como intersetoriais, como exemplo: Projeto Verão, Grupo de Gestante, Dengue, promoção da saúde bucal. Embora reconheçam a necessidade de se articularem com outros setores, apenas parte deles tomam iniciativas neste sentido.

Aqui a gente até tem uma interação entre os setores na área da saúde como fisioterapia e fono, a gente trabalha junto com objetivo no paciente, mas não temos com outras secretarias (PS).

Mioto (2007) expõe que um dos desafios é a construção de relações interdisciplinares, essenciais na implementação da abordagem intersetorial nos serviços públicos. No entanto, os espaços institucionais acabam por ser tornar deficitários em função da cultura de especialistas, o que dificulta a execução de um trabalho coletivo, uma vez que as práticas continuam isoladas e fragmentadas.

Em relação aos entraves e dificuldades para o exercício da intersetorialidade foram apontados: processos de referência e contra referência entre os setores; burocratização no contato com outros setores; desconexão entre os membros das equipes que desenvolvem ações na APS e os equipamentos sociais; a grande rotatividade dos profissionais; a falta de recursos materiais para o trabalho da equipe; transporte para deslocamento dos profissionais e usuários; espaço físico e a adesão das políticas setoriais.

O desafio é realmente fazer com que outras políticas participem. É assim, nós convidamos representantes de política de habitação, política de educação e na maioria das vezes eles não vão. É assim a assistência tem trabalhado muito com a Saúde, mas as demais políticas não participam efetivamente (GAS).

Os participantes reconhecem que agir dentro de uma perspectiva intersetorial traz benefícios para os gestores, profissionais, para os serviços e especialmente para os usuários. A atuação integrada, através de ações conjuntas e intersetoriais possibilitam encontrar alternativas e soluções coletivas para lidar com as vulnerabilidades e fragilidades dos usuários.

E esse usuário, paciente, cliente (qual terminologia for adotada) é atendido de uma forma global (PAS).

Junção de atendimento. O nosso atendimento, junto com a saúde que tem outro

atendimento, esse cuidado, eu vejo a percepção de olhares para chegar a um denominador comum do que vai ser feito (PAS).

Silva (2010:197) afirma que para o desenvolvimento de ações intersetoriais “é fundamental que todos os setores e atores envolvidos estejam, de fato, compartilhando desde seus objetivos e metas, as atividades, os processos, as questões, as dúvidas, os resultados, os erros e os acertos”. Por outro lado, o atendimento integral, por meio do trabalho intersetorial, necessita, primeiramente, partir de uma visão que contemple o usuário como um todo indivisível, e não como sujeito passível de fracionamento, em que cada uma de suas partes recebe atenção e cuidado isolados.

Após a análise dos resultados das entrevistas realizadas, verificamos que há esforços em direção à intersectorialidade. Entretanto, apesar da ESF se configurar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações intersectoriais, em articulação com outras políticas sociais, a maior visibilidade das ações intersectoriais reside na política de assistência social. A ela tem cabido a tarefa e a responsabilidade de incentivar a intersectorialidade a fim de amenizar os problemas sociais trazidos pelas diversas expressões da questão social que atingem os municípios visando atingir a efetividade das ações do acompanhamento familiar.

Dessa forma, cumpre salientar que observamos que a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) do município é aquela que tem tomado a iniciativa das articulações com os demais setores, promovendo encontros intersectoriais mensais, como estratégia para melhorar o trabalho em rede. Tal articulação tem acontecido através do contato direto entre os gestores e profissionais das secretarias municipais, para organização de reuniões de rede. Percebemos, portanto, a necessidade de aprimoramento da articulação entre as políticas para que a comunicação não parta somente do âmbito da assistência, mas sim, que exista um protocolo para estabelecer um fluxo de comunicação e pactuação de interesses.

Sim, sempre a assistência social que puxou aqui, e aí geralmente o usuário está na rede, em todos os serviços e muitas vezes no estudo de caso a gente tem este feedback.

É notório que a política de assistência social - por ser transversal e pela complexidade dos problemas sociais que enfrenta - tem como prioridade interagir com as demais políticas sociais. Porém, ela não deve se constituir como a única responsável por promover ações intersectoriais. A conexão destas ações não deve depender apenas da assistência social para ser realizada, mas sim, dos esforços de todas as políticas sociais setoriais que tratem da proteção social e garantia de direitos.

Também é justo reconhecer que existem ações sendo desenvolvidas, mesmo que de forma esporádica, que podem resultar em uma articulação intersectorial. Entretanto, notamos

que romper com a execução fragmentada e desconexa se constitui como um desafio. Verificamos a necessidade de avanços, de maturação para a efetivação da intersetorialidade.

Considerações finais

A instituição da Seguridade Social foi um marco para o sistema de proteção social brasileiro. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a Seguridade Social constituída pelas políticas de Saúde, Assistência Social e Previdência Social, instaurou uma nova lógica para as políticas sociais e propôs romper com suas ações setoriais e desarticuladas, passando a apresentar a necessidade de realizar ações integradas, intersetoriais e interinstitucionais.

No entanto a regulamentação e institucionalização dos avanços alcançados na CF/88 relativos à seguridade social, com destaque para as Leis Orgânicas, ocorreram em uma arena desfavorável em um contexto político de forças conservadoras, transformando-se em um processo de difícil operacionalização.

Ademais a ideia de proteção integral tem se constituído numa meta a ser almejada por todos aqueles que apostam nas premissas colocadas pela Constituição, pois os descaminhos vivenciados no processo para a implantação da Seguridade Social no Brasil levaram a constituição e organização da Seguridade em ministérios distintos, assim como leis e políticas sociais vinculadas a cada uma das áreas com seu financiamento diferente e desigual. Para a consecução da proteção integral é necessária pressuposição de políticas sociais articuladas intersetorialmente (SCHUTZ; MIOTO, 2011).

Apesar de não exibir o termo intersetorialidade no texto constitucional, expressões com sentidos semelhantes afirmam a importância da realização das ações intersetoriais entre as políticas de Saúde e Assistência Social. Contudo diversos são os entraves verificados para sua operacionalização. Os obstáculos aparecem a partir da proposição da Seguridade Social, pois o princípio da articulação entre as políticas não se materializou, entre outras razões, em face de não criação de um orçamento próprio e da instituição setorializada, na qual as políticas estão organizadas por meio de sistema único, descentralizado que adotaram orçamento, dinâmica e características próprias.

Outrossim, a indefinição terminológica da intersetorialidade se constitui em um desafio para sua concretização e revela a importância de se investigar em qual proporção os projetos vigentes dizem respeito à efetivação de uma proposta de articulação intersetorial sinérgica que envolva compartilhamento de saberes para um objetivo comum (NASCIMENTO, 2010).

Desta forma, Monnerat e Souza (2011) definem a intersetorialidade como construção

de interfaces entre setores e instituições governamentais (e não governamentais) buscando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassem a competência de um só setor de governo ou área de política pública.

As políticas públicas, em especial a saúde e assistência social devem abarcar o indivíduo em sua totalidade devido à complexidade que envolve os problemas sociais. A intervenção deve ser conjunta e deve agregar os atores (gestores, profissionais e usuários) em torno das questões sociais através de ações integradas e vinculadas, enxergando o cidadão em sua totalidade.

Deste modo, verificamos que a intersectorialidade incorpora a ideia de equidade, integração e territorialidade, perpassa pelas políticas setoriais e aspira romper com a fragmentação destas políticas através da articulação e da oferta de ações conjuntas voltadas para o enfrentamento das expressões da questão social.

Apuramos na pesquisa realizada que as ações intersectoriais no município se constituem em um processo incipiente, caracterizado por ações desenvolvidas de forma esporádicas, pontuais, focadas e muitas vezes individualizadas, indicando a necessidade de se avançar para alcançar a concretude da intersectorialidade.

Ainda são muitos os avanços necessários para a efetivação da intersectorialidade, entretanto existem ações sendo desenvolvidas, mesmo que esporádicas, em níveis primários, pois apesar da comunicação entre a política de saúde e assistência social está sendo estabelecida, necessita de amadurecimento desse modelo de gestão que podem resultar em uma articulação intersectorial constante. Estas ações demonstram a necessidade do trabalho conjunto, articulado e construído entre diferentes setores, para assim responder a multidimensionalidade da questão social.

Referências bibliográficas

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**. Vol.3 – n.2 – julho/dezembro – 2015.
- AKERMAN, Marco *et al.* Intersetorialidade? IntersetorialidadeS! **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4291-4300, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n11/1413-8123-csc-19-11-4291.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.<http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n11/1413-8123-csc-19-11-4291.pdf>
- BELLINI, Maria Isabel Barros; FALER, Camília Suzana. Intersetorialidade& fragmentação: partículas a respeito *in* **Intersetorialidade e políticas sociais: interfaces e diálogos**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2014.
- BRASIL. **Relatório da 8ª conferência nacional de saúde**. Brasília, DF, mar. 1986.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Sistema Único de Saúde. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Coleção Para Entender a Gestão do SUS 2011 – Brasília: CONASS, 2011.**
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional**

promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

- BRASIL. Presidência da República. **Altera a Lei no 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Publicada no DOU em 07 de julho de 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Orientações técnicas sobre o PAIF**. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Fundação Oswaldo Cruz. **Curso de introdução à atualização sobre especificidade e interfaces da proteção social básica no SUAS**. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; CapacitaSUAS. Fundação Oswaldo Cruz. **Curso de introdução à atualização sobre especificidade e interfaces da proteção social básica no SUAS**. -- Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.
- CAMARGO, Karen Ramos. A interface entre saúde e assistência social: subsídios para algumas reflexões na perspectiva de seguridade social. **Revista Escola de Gestão Pública**, Secretaria Municipal de Administração, Porta Alegre, 2010.
- CARMO, Michelly Eustáquio do; GUIZARDI, Francini Lube. Desafios da intersectorialidade nas políticas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2017, p. 1265-1286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v27n4/0103-7331-physis-27-04-01265.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.
- CAVALCANTE, Girlene Maria Mattes; PRÉDES, Rosa. A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: Fundamentos da precarização do trabalho do Assistente Social. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p. 1-24, jan. / jun. 2010.
- CORDEIRO. Tiago Gomes. Política Social e Direito Social: uma abordagem histórico-conceitual. **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2º seminário de Direitos Humanos. Capitalismo contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais?**Paraná, 2014.
- DIAS R.; MATOS, F. “O conceito de política pública” In: DIAS, R e MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia;MOLJO, Carina Berta. **Sistema Único de Assistência Social, Organizações da Sociedade Civil e Serviço Social – Uma análise da realidade de Juiz de Fora**. Editora UFJF. Juiz de Fora, 2012.
- ESTEVÃO, Renildo Barbosa; FERREIRA, Maria. D’ALVA. Análise de políticas públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas. **Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas**– UFPI. Holos, Ano 34, Vol. 03. 2018.
- FARIA. Eunice Silvia de; EIRAS. Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra. A Atuação do Estado de Minas Gerais na implementação da Política Nacional de Assistência Social **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 63-83, jan. / jul. 2019.
- FARIA, R. M. A territorialização da atenção primária à saúde no Sistema Único de Saúde e a construção de uma perspectiva de adequação dos serviços aos perfis do território urbano. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 9, n. 16, p. 121 - 130, 19 jun. 2013.
- FAUSTINO, Taiane Queithe da Silva. A INTERSETORIALIDADE NO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: um diálogo com a literatura atual. In: **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**. Editora: UEMG. Belo Horizonte – MG. Dezembro de 2014.

- FLEURY, Sonia. As redes e a difusão de inovações. Conferência apresentada no **I Seminário Conhecimento, Inovação e Comunicação em Serviços de Saúde - I CIC-SAÚDE BRASIL** – 2013.
- GIANEZINI, Kelly *et al.* POLÍTICAS PÚBLICAS: definições, processos e constructos no século XX. **Revista de Políticas Públicas**. Mar/2017.
- GOIS, Juliana Carla da Silva. A gênese da pauperização da classe trabalhadora na sociedade capitalista. **Seminário Nacional de Serviço Social, trabalho e política social**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Out/2017.
- GOMES, Livia Cardoso. **O desafio da intersectorialidade: a experiencia do Programa Saúde na Escola (PSE) em Manguinhos, no município de Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Osvaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Jorge Arouca, Rio de Janeiro, 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em out. 2019.
- INOJOSA, Rose Marie. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, v. 32, n. 2, p. 35-48, mar. /abr.1998.
- _____. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. *In: Cadernos FUNDAP*, 22, 2001.
- INOJOSA, Rose Marie. **Intersetorialidade, redes de compromisso social e o governo da cidade de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 2002.
- JUNQUEIRA Luciano. A. Prates. Descentralização, intersectorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. *In: Revista FEA-PUC-SP*, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1998.
- JUNQUEIRA, Luciano A. Prates; & INOJOSA, Rose Marie. **Desenvolvimento social e intersectorialidade: a cidade solidária**, São Paulo, FUNDAP (mimeo), 1997.
- MIOTO, Regina Célia Tamasso. **As ações profissionais do assistente social na Atenção Básica da Saúde: contribuições para o debate sobre a intersectorialidade e família na construção da integralidade**. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2007.
- MIOTO, Regina Célia Tamasso; SCHUTZ, Fernanda. **Intersetorialidade na Política Social: Reflexões a partir do exercício profissional dos Assistentes Sociais**. Pelotas-RS, 2011.
- MONNERAT. Política Social e Intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. *In Ser Social*, v.12, n.26, Universidade de Brasília, 2011.
- MONNERAT, Giselle; SOUZA, Rosimary. Política Social e Intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **Revista SER SOCIAL**, Brasília, n. 26, 2010.
- MONNERAT, Giselle Lavinas; SOUZA, Rosimary Gonçalves. **Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jun.2019.
- NASCIMENTO. Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n.101. 2010.
- NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Assimetrias e tendências da Seguridade Social brasileira. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 65, p. 95 - 123, 2001.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida. Política Social do segundo pós-guerra: ascensão e declínio. **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, dez.2010.
- PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria Teixeira. Redes e intersectorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, 2013.

- PEREIRA, Potyara Amazoneida. A Intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialética. In: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (Orgs). **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014.
- RIBEIRO, Ana Cândida Aires. **Um estudo sobre o suas na paraíba**: um olhar a partir da territorialização dos serviços de proteção social nas 14 regiões geoadministrativas, 2015, Paraíba. Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.
- SANTOS, Natália Navarro dos. Os Desafios da Gestão Intersetorial do Programa Bolsa Família: o Caso do Município de Guarulhos. **XXXV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro 4 a 07 setembro de 2011.
- SILVA, Denise Alves José da. TAVARES, Maria de Fátima Lobato. Ação intersetorial: potencialidades e dificuldades do trabalho em equipes da Estratégia Saúde da Família na cidade do Rio de Janeiro. *Saúde debate* [online]. 2016, vol.40, n.111, pp.193-205. ISSN 2358-2898.
- SILVA, Denise Alves José da. Ação intersetorial: potencialidades e dificuldades do processo de trabalho em equipe na Estratégia Saúde da Família. FIOCRUZ, 2013.
- SILVA, Luciana da Conceição. Residência multiprofissional no contexto do Sistema Único de Saúde: perspectivas e contradições. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.17, n.1, p. 109-132, jan. a jul. / 2017.
- SILVA, Carlos dos Santos. **Promoção da Saúde na escola**: modelos teóricos e desafios da intersetorialidade no Município do Rio de Janeiro. 2010.
- SILVA, K. L.; RODRIGUES, A. T. Ações intersetoriais para promoção da saúde na Estratégia Saúde da Família: experiências, desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 5, p. 762-769, set-out 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n5/11.pdf>. Acesso em: 23/03/2020.
- SILVA, Denise Alves José da. TAVARES, Maria de Fátima Lobato. Ação intersetorial: potencialidades e dificuldades do trabalho em equipes da Estratégia Saúde da Família na cidade do Rio de Janeiro. *Saúde debate* [online]. 2016, vol.40, n.111, pp.193-205. ISSN 2358-2898.
- SPOSATI, Aldaiza. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.
- _____. Descaminhos da seguridade social e desproteção social no Brasil. **Ciência Saúde Coletiva**, vol.23, n.7, pp.2315-2325, 2018.
- VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. Que reforma? O sistema brasileiro de proteção social, entre a previdência e a seguridade. **Ser Social**. Brasília, n. 11, p. 75 - 104, 2002.
- YAZBEK, Maria Carmelita. **Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade, e Integração de Políticas Sociais**. Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social. Pag. 1-31. 2010.

Serviço Social, Assistência Social e a pandemia da COVID-19: desafios e apontamentos

Social Work, Social Assistance Policy and the COVID-19 pandemic: challenges and notes

Renata Martins de Freitas*

Resumo: O artigo em tela propõe análise sobre os desafios que permeiam o exercício profissional de assistentes sociais no âmbito da Política de Assistência Social durante a pandemia da COVID-19, a partir de elementos apreendidos em debates coletivos e documentos produzidos em espaços como Fóruns de Trabalhadores(as) do SUAS e Conselhos de Serviço Social. Para tanto, propõe-se um resgate sobre os enfrentamentos que permeavam o trabalho de assistentes sociais na Assistência Social nos últimos anos, para melhor compreender as questões, tendências e possíveis estratégias durante e após a pandemia da COVID-19. Entende-se que a partir da crise sanitária sejam atualizadas retóricas e práticas conservadoras no âmbito do SUAS, e desta feita, requisições institucionais, além de tendências a respostas que acionam o pragmatismo e a perspectiva do “bem comum”. Aponta-se estratégias e possibilidades para a defesa do Projeto Ético-Político profissional.

Palavras-chave: serviço social; assistência social; pandemia.

Abstract: The article on screen proposes an analysis of the challenges that permeate the professional practice of social workers within the scope of the Social Assistance Policy during the COVID-19 pandemic, based on elements learned in collective debates and documents produced in spaces such as Social Work Councils and SUAS Workers' Forums. To this end, it is proposed to rescue the confrontations that have permeated the work of social workers in Social Assistance in recent years, in order to better understand the issues, trends and possible strategies during and after the COVID-19 pandemic. It is understood that, starting with the health crisis, rhetoric and conservative practices are updated within the scope of SUAS, and this time, institutional requests, in addition to trends in responses that trigger pragmatism and the perspective of the “common good”. Strategies and possibilities are pointed out for the defense of the professional Ethical-Political Project.

Keywords: social service; social assistance; pandemic.

Recebido em: 21/04/2021

Aprovado em: 24/09/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-BR>), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Assistente Social com atuação nas Políticas de Assistência Social e Educação, atuando atualmente no Centro de Referência Especializado Para População em Situação de Rua do município de Itaguaí. Especialização em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos e em Gestão Pública Municipal. Mestre em Ciências Sociais pelo PPGCS/UFRJ e doutoranda em Serviço Social pelo PPGSS/UFRJ.

Introdução

O presente artigo traz o objetivo principal de tecer considerações acerca de elementos que têm permeado o exercício profissional de assistentes sociais na Política de Assistência Social durante a pandemia da COVID-19. Diante dos desafios identificados, buscar-se-á desvelar algumas tendências e possíveis armadilhas, continuidades e possibilidades para fortalecimento da profissão, a partir de uma perspectiva crítica.

Os elementos trazidos ao longo deste ensaio, são fruto da análise de documentos produzidos por trabalhadores(as) do SUAS, entidades representativas destes(as) - em âmbitos municipal, estadual e nacional - e da observação participante em debates, além do estudo de registros de reuniões e eventos do Fórum Estadual de Trabalhadores(as) do SUAS do Rio de Janeiro (FETSUAS RJ) e registros públicos da Comissão de Assistência Social do Conselho Regional de Serviço Social – 7ª Região (CRESS RJ) . Também fora realizada uma pesquisa bibliográfica.

Desde pelo menos o início de 2020, vivenciamos contexto de crise sanitária de proporções mundiais em virtude de infecções pelo Novo Coronavírus. No caso brasileiro, o decreto da emergência sanitária foi deflagrado a partir de março do ano de 2020, trazendo uma série de recomendações em saúde pública para que fosse evitada a propagação do vírus.

Sobre a crise sanitária, já trazemos aqui como pressuposto de que ela ocorre em meio a uma agudização de aspectos que apontam para a barbarização da vida, redução de direitos em nosso país, redução das políticas sociais e de seu financiamento, incluindo aí o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Chega em contexto de governo ultraliberal, de extrema direita, que tem apresentado postura negacionista em relação à pandemia, às medidas necessárias para a não propagação do vírus, adotando uma perspectiva irracionalista que têm dificultado demasiadamente o enfrentamento da COVID-19 em nosso país.

Para Granemann e Miranda (2020), a crise de saúde pública alia-se à crise econômica, aprofundando-a, e isto provoca cada vez mais incisivas respostas do Estado em favor da classe burguesa, exasperando a máxima capitalista do lucro acima da vida, sobretudo das vidas da classe trabalhadora. Até 10 de abril de 2021, pouco mais de um ano após a primeira morte por COVID-19 no Brasil, o país registrava mais de 350 mil vidas ceifadas pela doença, segundo dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS)¹.

Além de recomendações importantes realizadas por órgãos sanitários, houve a

¹ É possível verificar os dados do “Portal COVID” do CONASS em: <https://bit.ly/3z2zoDd> . Acesso em 10/04/2021.

publicação do Decreto 10282/2020², que define os serviços públicos e atividades essenciais para suprir as necessidades inadiáveis da população durante o referido período. Entre tais serviços, figuraram aqueles vinculados à Assistência Social, que precisaram passar por reorganização³, trazendo impactos para usuários, gestores e trabalhadores do sistema, entre os quais assistentes sociais.

Diante disto, buscaremos resgatar em um primeiro momento alguns dados e pesquisas que apontavam para a situação do Sistema Único de Assistência Social e para elementos que permeavam o exercício profissional de assistentes sociais no SUAS, antes do contexto de pandemia, para em seguida trazer as questões observadas durante a pandemia. Posteriormente, buscar-se-á, em todo o momento compreendendo os limites de um artigo, analisar possíveis tendências, caminhos e descaminhos, além de possíveis estratégias para defesa de um serviço social pautado em valores emancipatórios, buscando possibilidades a partir de limites e desafios detectados.

Ponderações sobre a Política de Assistência Social e o Exercício Profissional de Assistentes Sociais: de onde partimos

Importa-nos iniciar este trecho da reflexão, enfatizando que o Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, cujas profissionais são componentes da classe trabalhadora, estando a mercê dos constrangimentos gerados pela condição de assalariamento e pelos revezes do mundo do trabalho no modo produção capitalista (RAICHELIS, 2010;2011;2020).

A condição de venda de sua força de trabalho traz inúmeras implicações ao exercício profissional de assistentes sociais. Os recortes da questão social com os quais serão requeridos a atuar, assim como as condições éticas e técnicas e as demais condições materiais para exercício de sua intervenção, serão determinadas e ofertadas por seus empregadores. No caso do SUAS, este empregador, de maneira predominante, é o Estado.

Atualmente, a Assistência Social é o campo que mais emprega profissionais do serviço social, sendo importante espaço de atuação desde os primórdios da profissão. Houve alargamento das possibilidades de intervenção profissional desde que constituída constitucionalmente como política pública, da rápida expansão de seus serviços pelo território

² O Decreto está disponível em <https://bit.ly/3twVSe6> . Acesso em 10 de junho de 2020.

³ Documentos que puderam subsidiar posicionamentos e reorganização de trabalhadores (as) do SUAS no início do decreto de emergência sanitária no Brasil, foram publicados no blog do FETSUAS RJ, estando disponíveis em: <https://bit.ly/3jYHCrC> . Último acesso em 10/06/2020.

brasileiro e da instituição do SUAS (CFESS, 2011; RAICHELIS, 2011. RANGEL e PONTES, 2019).

O Serviço Social brasileiro teve um importante papel na constituição da Assistência Social como um direito e dever do Estado, sendo profissão com acúmulos teóricos, pesquisas e defesas importantes no âmbito da referida política pública. A Assistência Social passa a ser concebida normativamente como um direito a partir da Constituição Federal de 1988, não sem lutas e mobilizações, além de ampla participação de assistentes sociais e entidades representativas da categoria em todo o país. A importância da profissão para a área é inegável. (SPOSATI, 2011).

O caminho da implementação de um Sistema Único de Assistência Social também contou com ampla participação de assistentes sociais⁴. Em 1993 fora promulgada a LOAS⁵ (Lei Orgânica da Assistência Social) e, após outros avanços normativos somente em 2011 é publicada a Lei do SUAS⁶.

Pesquisas atuais realizadas por Raichelis (et.al., 2019) tratam da importância e as contradições do SUAS no Brasil. Pontuam sobre a história da área da Assistência Social, permeada por relações de bem-estar, clientelismo e favores, o que se confronta com a perspectiva normativa de ênfase como um direito do rol da Seguridade Social brasileira e como uma das políticas de proteção social em nosso país. As relações sociais em sua concretude apontam, portanto, para contradições que são fruto do confronto entre o “velho” o que se busca implementar com o “novo”. Neste sentido, detectam projetos e concepções de Assistência Social em disputa no âmbito das práticas sociais. Disputa esta que se expressa também no cotidiano dos serviços, conforme dados de sua pesquisa.

As autoras seguem suas ponderações, trazendo à tona fragilidades que demonstram as contradições mencionadas: o crescente movimento de primeiro-damismo; a frágil presença de controle social no que tange à representação de usuários(as); formas heterogêneas de desenvolvimento do serviço com acionamento predominante de práticas tradicionais, ainda que estados e municípios cumpram requisitos formais para implementação do SUAS. Constatam que pode contribuir para isto o fato da estrutura física de grande parte dos CRAS (Centros de Referência da Assistência Social) não ser adequada conforme normativas existentes, as equipes

⁴ Acompanhe registro sobre a “gestação”, as lutas, conflitos e contradições em torno da promulgação da LOAS e sobre a importância de entidades representativas do Serviço Social e de assistentes sociais do país neste processo em SPOSATI, 2011.

⁵ A LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social) ou Lei 8742 de 07 de dezembro de 1993, dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Veja em: <https://bit.ly/3le6ppqX>. Acesso em 07/12/2020.

⁶ A Lei do SUAS, ou Lei 12435 de 2011 está disponível em: <https://bit.ly/3E6XQa9>. Acesso em 07/12/2020.

em número insuficiente e persistência de vínculos precários de trabalho, o que também gera rotatividade no interior das equipes e dificulta a continuidade da organização do trabalho.

Além do exposto, Raichelis (et.al.,2019) e Silva (2020), identificam algumas inflexões no que tange à institucionalização da Política de Assistência Social desde 2016, quando ocorreu um golpe parlamentar para destituição da presidenta eleita do país. A política passa por um “desmonte”, com ataques ao controle social, ao financiamento e com agudização das precárias condições de trabalho e atendimento à população.

Sobre os ataques ao controle social, é exemplar a não convocação da 12ª Conferência Nacional da Assistência Social, ocorrendo, contudo, um encontro democrático⁷ organizado por entidades da sociedade civil, tendo importante participação de diversas categorias profissionais e suas entidades entre as quais o serviço social.

Sobre o financiamento do Sistema, temos alguns dados apresentados pela Confederação Nacional dos Municípios (CNM, 2018):

Seguindo o rito do pouco compromisso com o atendimento das questões sociais mais graves, o governo tem uma previsão orçamentária para o SUAS vergonhosa e alarmante. Em que as mais de 7.400 unidades de CRAS cofinanciadas, existentes no país tiveram como primeira proposta de previsão orçamentária para o ano de 2018 de apenas 800 mil reais, uma perda de recursos de 99,94% em relação ao ano de 2017. Os Creas teriam apenas 500 mil reais, um corte de 99,87%. A proteção social especial de alta complexidade também contaria com ínfimos 500 mil reais. Um corte de 99,76% em relação a 2017. (CNM,2018, p.8)

É visível o desfinanciamento do SUAS nos últimos anos, o que dificulta demasiadamente a operacionalização do sistema e a garantia de direitos afiançados por ele.

Sobre a precarização das condições de trabalho, estas não estão vinculadas de maneira endógena às relações na Política de Assistência Social, mas às tendências no próprio “mundo do trabalho”. Contudo, vemos em Raichelis (2011), que as características que permeiam o mundo do trabalho, adquirem contornos específicos na assistência social. Segundo a autora, isto ocorre em virtude de seu “histórico de desprofissionalização e de atuação com base em estruturas improvisadas e descontínuas” (p.760), bem como da frágil estrutura institucional de gestão da maioria dos municípios. É de suma importância que consideremos as particularidades desta atuação no campo da assistência social, a partir de elementos até então apresentados.

Considerando tais análises, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) publicou em 2011 um documento que traz alguns subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Assistência Social. Compreendendo o conservadorismo presente na história (e portanto

⁷ Saiba mais sobre a realização da Conferência Nacional Democrática em 2019 em: <https://bit.ly/3E52nd3>. Acesso em 03/06/2020

também assolando o presente) da Política de Assistência Social e mesmo do Serviço Social, o documento do CFESS (2011) enfatiza que o perfil requerido para atuar no campo em tela deve ser aquele que busque afastamento de “abordagens tradicionais, funcionalistas e pragmáticas que reforçam as práticas conservadoras[...]” (p.18). Neste documento traz um posicionamento pela defesa do projeto do SUAS como um direito, rechaçando as práticas com viés conservador, tomando parte na disputa pelas concepções e projetos de Assistência Social.

Importa-nos realizar um parêntese e trazer ponderações acerca do pragmatismo. Segundo Brandão (2019), ele está relacionado ao cotidiano e sua característica de responder de maneira imediata, heterogênea e apartada da teoria às questões apresentadas. No serviço social, aparece como valorização da experiência, do “aprender fazendo”, da prática apartada da teoria e de reflexões que busquem transcender a aparência dos fenômenos. As respostas incentivadas são aquelas consideradas úteis, o que dificulta demasiadamente a qualificação da atuação profissional. Segundo Yazbek (2019), aqui a realidade é pensada em sua imediaticidade e da ação sobre este imediato.

Torna-se fundamental que a assistente social que atue na Política de Assistência Social compreenda a história, tensões, contradições, limites e possibilidades de sua atuação, conseguindo identificar tendências conservadoras em seu exercício profissional, assim como os projetos em disputa sobre a concepção da política pública e da própria profissão. Que tenha a competência para realização de leitura crítica sobre a realidade que se apresenta numa perspectiva de totalidade. CFESS (2011) traz importantes elementos sobre o que deve nortear o exercício profissional de assistentes sociais na Assistência Social:

O reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional (conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS), demanda uma atuação profissional em uma perspectiva totalizante, baseada na identificação dos determinantes socioeconômicos e culturais das desigualdades sociais. A intervenção orientada por esta perspectiva crítica pressupõe a assunção, pelo/a profissional, de um papel que aglutine: leitura crítica da realidade e capacidade de identificação das condições materiais de vida, identificação das respostas existentes no âmbito do Estado e da sociedade civil, reconhecimento e fortalecimento dos espaços e formas de luta e organização dos/as trabalhadores/as em defesa de seus direitos; formulação e construção coletiva, em conjunto com os/as trabalhadores/as, de estratégias políticas e técnicas para modificação da realidade e formulação de formas de pressão sobre o Estado, com vistas a garantir os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos necessários à garantia e ampliação dos direitos. (CFESS,2011, p.18)

Compreendendo a diferença entre objetivos institucionais e objetivos da atuação profissional, baliza-se o exercício profissional negando tendências de atuações restritas em atendimentos emergenciais e na confusão entre o público e o privado. Para tanto , a análise

acurada da realidade e a luta pela efetivação da Assistência Social como política pública devem estar no radar da categoria profissional. A compreensão do movimento da realidade demonstra que as políticas sociais são contraditórias e adensam a compreensão das contradições da própria profissão.

Sem compreender os objetivos profissionais, assistentes sociais não questionam, por exemplo, a burocratização de seu trabalho, que tem sido requerida no âmbito dos espaços ocupacionais na atualidade, no contexto das mudanças no mundo do trabalho e da reestruturação produtiva. Raichelis (2020) observa crescentes discursos de profissionais que mencionam o aumento, em seu cotidiano, da padronização de instrumentos das políticas, aumento do tempo de trabalho na realização de atividades burocráticas para produção de dados que não serão apropriados com objetivos específicos pelo serviço social, além do adensamento de requisições para controle da pobreza e policiamento de famílias. É fundamental que assistentes sociais consigam compreender os objetivos de seu trabalho, planejar, sistematizar, dar respostas baseadas em objetivos profissionais e que tenham reflexões sobre as implicações ético-políticas de suas escolhas.

Tendo este horizonte, percebemos que, antes do contexto da pandemia da COVID-19, já havia um caminho longo a ser percorrido por assistentes sociais atuantes na Política de Assistência Social. Rangel e Costa (2019) trazem dados importantes sobre visitas programadas realizadas pela Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do CRESS RJ, no sentido de fiscalizar e orientar o exercício profissional de assistentes sociais que atuam na Política de Assistência Social na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Os dados apontam que na maioria dos espaços não era elaborado projeto de intervenção, importante instrumento de planejamento de ações profissionais. Defende-se aqui a perspectiva sobre projetos de intervenção trazida por Lima (2018), segundo a qual

A elaboração do projeto de intervenção parte da capacidade investigativa e interventiva dos profissionais contratados nos diversos espaços sócio-ocupacionais, mediados por demandas dos usuários, dos seus empregadores e da própria profissão. O processo de elaboração parte da mediação dessas múltiplas demandas, orientado por um incômodo frente ao convite cotidiano para reproduzir ações e ideias de forma mimética e imediata sem ultrapassar a superficialidade, aparência e imediaticidade dos fenômenos [...] (LIMA, 2018, p.133)

A autora do texto mencionado acima, deixa nítida a análise sobre planejamento em serviço social e a importância do projeto de intervenção como uma estratégia de resistência contra o imediatismo requerido pelo cotidiano e conseqüentemente, podemos apreender, contra o pragmatismo que permeia a própria Política de Assistência Social e as requisições advindas

ao serviço social em seu âmbito. Para tanto, este processo precisa estar alinhado com as dimensões ético-política e teórico-metodológica da profissão. A direção ética impressa às ações planejadas surge como algo estratégico e de extrema relevância no enfrentamento ao conservadorismo na profissão e na identificação deste conservadorismo na própria política pública, que não é neutra e livre de contradições, embora não deva ser desconsiderada como uma conquista da classe trabalhadora.

Rangel e Costa (2019) também trazem à tona a identificação de espaços em que eram realizadas intervenções incompatíveis com a Lei de Regulamentação da profissão. Ademais, identificou-se a parca participação em espaços coletivos, como aqueles oportunizados pelo Conselho de Serviço Social ou mesmo espaços de controle social. Importa-nos também dizer que as autoras identificaram entre as profissionais uma dificuldade de distinguir a profissão “serviço social” da política pública de assistência social.

Isto nos remete aos achados de Raichelis (2020) e mesmo à pesquisa realizada por Guerra (2019), que traz à tona inclusive reflexões fundamentais sobre o âmbito da formação profissional, considerando que o ensino sobre as políticas sociais pouco traz à tona as pesquisas e reflexões sobre e para atuação nas políticas sociais e para o exercício profissional nestas políticas. Trata-se de desafios para a formação e para a atuação profissional, tendo particularidades quando se trata da Política de Assistência Social em virtude de tudo o que fora exposto até aqui.

Neste sentido, apresentamos um breve panorama sobre o local de onde partimos ou o cenário a partir do qual se desenvolve o exercício profissional na Política de Assistência Social no contexto da pandemia.

Pandemia da COVID-19 e o exercício profissional no SUAS

Todo o cenário relatado sobre o SUAS e o exercício profissional de assistentes sociais é agravado em 2020 a partir do decreto de emergência sanitária no país em virtude da pandemia da COVID-19. Sobre o SUAS, o caminho que estava sendo traçado era o de desmonte da política pública, com ataques ao controle social, ao financiamento e precarização das condições de trabalho e atendimento à população nos serviços.

Freitas e Avellar (2020) trazem um panorama deste momento, tendo em vista o início do decreto: uma política pública em seus descaminhos é então tida como essencial para atender às necessidades inadiáveis da população. É essencial, mas não tem sido financiada para funcionamento com qualidade e não são identificadas condições de trabalho adequadas. A

saúde do(a) trabalhador(a) do SUAS não era uma pauta que tenha recebido ênfase ao longo dos anos pelas gestões da política.

Tendo em vista as formas de contágio pelo Novo Coronavírus, as orientações de órgãos sanitários e trabalhistas versavam e versam sobre a demanda de reorganização, ainda no caso de serviços essenciais. Freitas e Avellar (2020) trazem destaque sobre orientações acerca do fornecimento e capacitação para uso de equipamentos de proteção individuais (EPIs) e Equipamentos de Proteção Coletivos (EPCs) a trabalhadores(as) em geral; afastamento imediato de profissionais dos chamados grupos de risco; reorganização de processos de atendimento à população para que fossem evitadas aglomerações, mantido distanciamento mínimo entre as pessoas nos locais de trabalho; atendimentos em locais ventilados, possibilidades de atendimento remoto e com agendamento prévio, suspensão de trabalhos com grupos; realização de visitas domiciliares somente em situações extremamente necessárias e urgentes; redução de horários de trabalho e de rodízios entre profissionais nos mesmos setores.

Tais orientações foram emitidas por órgãos como o Ministério Público do Trabalho, Ministério da Cidadania, ratificadas pelo Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Destacamos a publicação de um “CFESS Manifesta”⁸ acerca dos impactos do coronavírus sobre o trabalho de assistentes sociais, publicado em 23 de março de 2020, alguns dias após o decreto de emergência sanitária em nosso país. Também destacamos que tanto o CFESS como diversos CRESS mantêm em suas páginas, áreas em que são aglutinadas uma série de orientações à categoria de assistentes sociais sobre este momento de nossa história em diálogo com nosso exercício profissional. É de extrema relevância que profissionais do serviço social estejam em diálogo com suas entidades representativas.

Importante texto com reflexões sobre o exercício profissional de assistentes sociais e pandemia, fora escrito por Matos (2020) e socializado amplamente entre a categoria. O autor escreve sobre o medo que pode assolar as profissionais no atendimento presencial à população, mas que é preciso um agir ético baseado numa razão emancipatória para enfrentarmos este momento. Enfatiza a importância da criatividade profissional e da criação de estratégias de comunicação com a população e de educação em saúde. Ratifica a relevância da socialização de informações neste momento e a defesa de nossas prerrogativas profissionais. Segundo ele, provavelmente compreendendo as tendências de um momento de incertezas, ainda que possamos dizer que a pandemia é uma situação de calamidade e assistentes sociais possam ser convocadas a atuar nessas situações, é preciso que estejamos alertas para narrativa que defende

⁸ Veja na íntegra o CFESS Manifesta “Os impactos do Coronavírus no trabalho do/a Assistente Social” em <https://bit.ly/3jY2zTA>. Acesso em 20/03/2021.

que “todas as pessoas devam fazer tudo” em virtude do contexto. Defende que este “alerta” resguarda nosso “agir profissional” e que vai na contramão da desespecialização.

Matos (2020) adverte ainda sobre observação a possíveis violações dos direitos trabalhistas. E este tema também foi motivo de preocupação de coletivos relacionados à Política de Assistência Social, como os Fóruns de Trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social e de conselhos profissionais. Isto pode ser verificado em notas emitidas pelo Fórum Nacional de Trabalhadores(as) do SUAS (FNTSUAS)⁹ e pelo FETSUAS RJ (2020).

A nota e demais documentos emitidos pelo FETSUAS RJ¹⁰ demonstram que no início do decreto de emergência sanitária, de acordo com relatos de trabalhadores(as), a maioria dos municípios fluminenses não possuía Plano de Contingência ou qualquer planejamento e não emitiram qualquer protocolo de saúde e segurança para trabalhadores(as) do SUAS. Muitos não forneceram EPIs de maneira adequada. Alguns municípios não possuíam regulamentação de seus benefícios eventuais. Trabalhadores(as) relatam que os locais de trabalho já se encontravam sucateados antes da pandemia, tornando-se completamente insalubres tendo em vista as orientações sanitárias vigentes. E destacam as fragilidades disto tudo numa pandemia que ocorre em um ano eleitoral, reatualizando características como o clientelismo, a cultura do favor e em alguns casos o uso da Assistência Social com nítida finalidade eleitoreira.

A Fundação Getúlio Vargas realizou pesquisa sobre os serviços de assistência social e a pandemia de COVID-19, e detectou que mais de 90,66% dos(as) profissionais da Assistência Social tinham medo de contrair a COVID-19; que mais de 80% não se sentiam preparados(as) para atuar em meio à pandemia e que 87,2% não recebeu nenhum tipo de treinamento para atuar neste contexto. Apenas 38,5% diz ter recebido equipamentos necessários para enfrentar o Coronavírus (LOTTA,2020). Tais informações coadunam com o que fora relatado por profissionais ao FETSUAS RJ (2020).

O CFESS - Conselho Federal de Serviço Social - emitiu em 24/04/2020 o parecer jurídico sobre ausência de EPI para assistentes sociais. A entidade expõe que, entre as situações referentes às condições de trabalho durante a pandemia, “a denúncia mais recorrente foi de falta de fornecimento e/ou fornecimento insuficiente de EPI aos/às profissionais da política de assistência social” (CFESS, 2020, p.2). O parecer explicita que a maior parte das demandas aos conselhos relatadas no país são provenientes da Política de Assistência Social e traz reflexões sobre este aspecto e o desmonte pelo qual vem passando o SUAS e em virtude da

⁹ Nota disponível em: <https://bit.ly/3njCZKM> . Acesso em 20/03/2021.

¹⁰ Parte deste acervo documental encontra-se no blog do FETSUAS RJ: <https://bit.ly/3E5NDuC> . Acesso em 11/04/2021.

Política de Assistência Social concentrar maior número de assistentes sociais em relação aos demais espaços ocupacionais.

Concordamos com este parecer e relembramos que assistentes sociais são profissionais assalariadas e que as condições objetivas para realização de seu trabalho dependem das instituições empregadoras. Percebemos nos relatos e pesquisas que a ausência de EPI é uma das tantas outras questões que demonstram a ausência de condições adequadas para desenvolvimento do trabalho no SUAS. Importa destacar que o Conjunto CFESS/CRESS possui uma resolução¹¹ sobre as condições éticas e técnicas para o exercício profissional de assistentes sociais e parece-nos que esta não tem sido respeitada no âmbito da Política de Assistência Social.

O sucateamento dos serviços ofertados na Assistência Social, fruto de processo de desmontes e do acirramento de uma política ultraliberal no país, têm tido impactos diretos no exercício profissional de assistentes sociais, na qualidade dos serviços prestados à população e certamente nas respostas profissionais e demandas institucionais. Isso parece ter tido um ligeiro agravamento no período da pandemia da COVID-19. Assim como Silva (2020) apontara, a política social de frágil e recente institucionalidade é convocada a atender às necessidades inadiáveis da população.

Tratando de necessidades sociais e a focalização que tem sido o mote das respostas do Estado via assistência social, importa mencionarmos o auxílio emergencial. Segundo Silva (2020b), este fora regulamentado por meio da Lei 13.982/2020, instituindo medidas que deveriam ser adotadas no período de emergência sanitária em virtude da COVID-19. Conforme vemos em Alves e Siqueira (2020), a aprovação de tais medidas não ocorreu sem conflitos entre legislativo e o executivo federal, que de início propusera o pagamento de R\$ 200,00 às famílias e sujeitos afetados por todo este contexto. Por fim, conforme apontam Silva(2020b) e Alves e Siqueira (2020), foi determinado o pagamento de R\$600,00 inicialmente por três meses, a indivíduos e famílias, conforme uma série de condições e cumprimento de critérios cumulativos estabelecidos¹².

Para acesso ao auxílio emergencial, era preciso inscrição prévia no CadÚnico, ou inscrição por meio de aplicativo de celular. Inicialmente limitado a apenas uma inscrição por aparelho, ignoraram-se dados ou deixou-se de levantar informações prévias acerca do acesso às tecnologias da informação e comunicação e mesmo à internet por parte da população que seria o “alvo” do benefício, como pessoas em situação de rua, por exemplo.

¹¹ Trata-se da Resolução CFESS 493 de 2006, disponível em <https://bit.ly/2YNxpWP>. Acesso em 20/03/2021.

¹² Silva (2020b) traz à tona tais critérios em seu artigo. Para conhecê-los, recomendamos a leitura na página 737.

A operacionalização do auxílio ocorreu sem diálogo prévio com estados e municípios e as informações eram fornecidas de maneira truncada por parte do governo federal, havendo inclusive episódios de mudanças das datas de pagamento, entre outras, o que dificultava o acesso a adequadas orientações até mesmo por gestores(as) e trabalhadores(as) do SUAS. Cumpre ressaltar que isto demonstra o quanto, apesar de vincular de alguma maneira o auxílio ao CadÚnico, não trouxe aspectos de diálogo, comunicação e sequer consulta aos estados e municípios quanto à sua operacionalização, não considerando a existência de um Sistema Único de Assistência Social implementado no país, com serviços nos mais de cinco mil municípios, locus de residência e busca de acesso pela população (ALVES e SIQUEIRA, 2020; SILVA, 2020b; FIGUEIREDO, 2020).

A este respeito, ouviu-se de assistentes sociais em reuniões do FETSUAS RJ e observou-se em registros do referido fórum e da Comissão de Assistência Social do CRESS RJ, acerca das dificuldades de acesso à informação sobre o auxílio, a angústia sobre esta dificuldade e ao mesmo tempo sobre considerável aumento da demanda da população em unidades da rede socioassistencial a fim de acessar orientações sobre como obter o auxílio emergencial. Destacou-se nas falas de profissionais que a Política de Assistência Social passou a acolher demandas de pessoas que nunca antes haviam acessado o sistema.

Importa destacar que a ausência de diálogo e comunicação entre os entes federativos no âmbito do SUAS na prestação de auxílio emergencial, parece ter impactado sobremaneira e dificultado a socialização de informações junto aos usuários a este respeito. Isto ocorre sem prejuízo de reflexões possíveis e da possibilidade de assistentes sociais acionarem a dimensão investigativa da profissão a fim de utilizar estes dados para demonstrar a dificuldade de acesso da população ao auxílio que lhe é de direito, ainda que no escopo das contradições da focalização¹³, conforme apontado por Silva(2020b).

Todas essas questões remetem às reflexões de Figueiredo (2018;2020) sobre a comunicação pública, assistência social e serviço social e, no caso do texto de 2020, considerando dados sobre este período de pandemia. Para Figueiredo (2018), “Comunicação Pública pode ser identificada como o direito à comunicação transversal às políticas sociais” (p.165). Reflete que se trata de um direito humano e sobre sua importância para concretização da dimensão pedagógica da atuação no SUAS, sobretudo do exercício profissional de assistentes sociais. Destaca a importância de assistentes sociais considerarem esta dimensão em seu exercício profissional no âmbito da Política de Assistência Social, mas não deixa de

¹³ Para um aprofundamento sobre o auxílio emergencial no escopo das contradições da focalização na prestação de políticas sociais, sobretudo na Assistência Social, sugerimos a leitura de Silva (2020b).

considerar que para tanto também é preciso a existência de condições de trabalho e recursos fornecidos pelas instituições empregadoras. Novamente deparamo-nos com os limites e constrangimentos impostos a assistentes sociais em virtude de sua condição de assalariamento, o que não configura um convite ao fatalismo, uma vez que as possibilidades são apreendidas em meio às contradições próprias das relações sociais.

Todavia, embora todas as contradições sejam apresentadas, é preciso compreender e apreender que o movimento da realidade demonstrou a importância das unidades vinculadas ao SUAS nos territórios e o quanto são locus de acesso a direitos pela população usuária. Mesmo com informações “truncadas” por parte do governo, a presença dos equipamentos e de assistentes sociais nestes locais, é prenhe de possibilidades de produção de informações sobre os entraves para acesso ao benefício e provocações aos órgãos competentes a este respeito. Não estamos com isto defendendo aglomerações nas unidades vinculadas ao SUAS, mas o grande fluxo de usuários e recurso a eles, demonstram a dificuldade de concretização do direito à comunicação pública pela população e desorganização na operacionalização do auxílio emergencial.

Alves e Siqueira (2020) apontam para a perversidade de todo este movimento, uma vez que o auxílio deveria ser pago para mitigar os efeitos para a população em virtude das medidas necessárias para não propagação do Novo Coronavírus. Seria uma medida de proteção social, mas para obter acesso ao direito, a população passou por situações em que fora exposta a riscos de infecção. Para Silva (2020b), a crise provocada pela emergência em saúde pública apenas desvelou e agravou o processo de crise do capital, não sendo, contudo, sua causa “precípua”. Desnudou o caminho empreendido por um Estado “que expropria direitos, uma legislação trabalhista golpeada no seu núcleo, e programas sociais que, por não serem universais, criam segmentos não cobertos por nenhuma proteção” (p.744). Afirma-se, para ela, a “neoliberalização radicalizada” do Estado, o que, conforme apreendemos, traz cada vez mais as exigências do lucro e em detrimento da vida e a banalização da morte.

As medidas de ataque a direitos da classe trabalhadora e sobretudo no âmbito da Previdência Social, com ataques frontais ao serviço social no INSS¹⁴, que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos, também trazem rebatimentos ao trabalho de assistentes sociais na

¹⁴ Vide documentos do Conjunto CFESS/CRESS a este respeito: 1) “Sem Serviço Social no INSS quem perde é você! Sabe por que?”, disponível em <https://bit.ly/3z86OjS> ; 2) “CFESS divulga nota em defesa do Serviço Social no INSS”, disponível em <https://bit.ly/3jY3dR0> ; 3) Serviço Social no INSS: CFESS divulga manifestação sobre as atividades no Instituto”, disponível em <https://bit.ly/3nmi1e5> . Acessos em 10/04/2021.

Política de Assistência Social. O trabalho remoto em agências do INSS, assim como a ênfase no “atendimento” às demandas via aplicativo em vez dos atendimentos com profissionais qualificadas(os), tem trazido relatos de aumento de demandas por orientações previdenciárias no âmbito dos equipamentos da Política de Assistência Social, avolumando a procura por serviços, que, embora essenciais e em muitos casos realizando atendimentos presenciais, encontram-se completamente precarizados. Assistentes Sociais que atuam sobretudo em CRAS, têm trazido esta demanda para reuniões da Comissão de Assistência Social do CRESS RJ. A conjuntura de ataque aos direitos da classe trabalhadora e todo o agravamento produzido pela crise de sanitária pela COVID-19, acirram os desafios para as políticas sociais e para o exercício profissional de assistentes sociais no SUAS.

Mellati (2020) traz que, em âmbito nacional, além de demandas referentes a orientações sanitárias, cresceram requisições relativas ao sistema de justiça para a Política de Assistência Social. A profissional expõe que, como trabalhadores(as) do Sistema de Justiça estão em teletrabalho (o que não é questionado em relação ao contexto), traz-se requisições que lhe são próprias para a Política de Assistência Social. Mellati alerta para o risco de desresponsabilização das instâncias em cumprir com o que lhes cabe. Entendemos que tudo isto acirra e reatualiza a tendência de subalternização da Política de Assistência Social no rol das políticas sociais e serviços.

Tendo em vista os projetos de Assistência Social em disputa no seio da sociedade, percebemos durante a pandemia da COVID-19 uma reatualização e elogio ao pragmatismo, do incentivo a ações de cunho imediatista a partir do argumento de fornecer respostas à situação de calamidade. Lembramos que o decreto de emergência sanitária se dá no Brasil em um ano eleitoral, com o SUAS fragilizado por meio de ataques ao financiamento e às instâncias de controle social. Neste contexto, observa-se em documentos e ações dos governos municipais e estadual, no caso do Rio de Janeiro, o uso de serviços e ofertas no âmbito do SUAS com um viés clientelista e eleitoreiro. É exemplar o caso do chamado “Mutirão Humanitário” realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. Tratava-se da distribuição de cestas básicas à população vinculada ao Cadastro Único em alguns municípios fluminenses de maneira completamente pontual. Não havia vinculação aos benefícios eventuais¹⁵ no âmbito do SUAS.

O referido mutirão fora motivo de ação civil pública impetrada pelo Ministério

¹⁵ Saiba mais sobre os objetivos e demais informações por meio do documento “Orientações Técnicas sobre Benefícios Eventuais no SUAS”, publicado em 2018 e disponível em <https://bit.ly/3AgpjUF>. Acesso em 10/04/2021.

Público do Estado do Rio de Janeiro¹⁶, que também classificou-o como assistencialista e eleitoreiro, uma vez que fora focalizado, não continuado, nos moldes de “mutirão”, não ocorrendo em todos os municípios. Entende-se que estratégias como esta reatualizam perspectivas conservadoras no âmbito do SUAS, reforçando imediatismo em vez de planejamento e proteção social continuada à população.

Em alguns municípios do Estado houve relatos de requisições a profissionais do serviço social por visitas domiciliares para entrega de cestas básicas, descaracterizando as visitas como instrumento com finalidade para o exercício e de acordo com objetivos profissionais (FETSUASRJ, 2020). Também houve relatos de assistentes sociais contratadas com a finalidade da distribuição de cestas básicas e posteriormente requisitadas para coleta e mesmo para “higienização” de “doações” de alimentos em “ações solidárias” protagonizadas pela prefeitura em questão, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, conforme observado em reuniões do FETSUAS RJ.

No campo do Direito Humano à Alimentação Adequada, é preciso contextualizar que o país possui normativas que garantem planejamento para provimento do referido direito, enfatizando-se aqui o SISAN¹⁷ (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional). O referido Sistema tem uma de suas diretrizes a intersetorialidade na prestação de ofertas relacionadas à temática de sua existência. Portanto, é preciso agir e planejar de maneira intersetorial. É preciso planejar. Ainda mais em um contexto de acirramento do desemprego e de insegurança alimentar vivenciado por toda a população brasileira. Dados da PNAD COVID¹⁸ demonstram que entre 20/09 e 26/09/2020 a taxa de desocupação no país era de 14,4%, a maior desde o início do levantamento em maio de 2020. É preciso atenção a estes fatores e às respostas de cunho imediatista que escamoteiam processos de desmonte da Política de Assistência Social, fazendo com que esta absorva de modo pragmático e clientelista, demandas que devem ser organizadas de maneira menos focalizada e em diálogo com outras políticas sociais e serviços.

Detecta-se a reatualização do conservadorismo na Política de Assistência Social, que associa-a à caridade, imediatismo, ao pragmatismo e desassocia-a das conquistas normativas e organização institucional dos últimos anos, num nítido processo de disputa entre projetos de Assistência Social, acirradas durante este período de pandemia. O exercício profissional de

¹⁶ O teor da Ação Civil Pública está disponível em <https://bit.ly/38VFj2f> . Acesso em 10/04/2021.

¹⁷ A regulamentação do SISAN está disponível em <https://bit.ly/2VB3Y9g> . Acesso em 10/04/2021.

¹⁸ A PNAD COVID está disponível em <https://bit.ly/3li1QMr> . Acesso em 10/04/2021.

assistentes sociais se dá em meio a este campo de disputas. É preciso compreender as armadilhas e traçar estratégias.

Serviço Social, Política de Assistência Social e Pandemia da COVID-19: tendências, armadilhas e resistências

Analisando debates em espaços coletivos e documentos mencionados ao longo do artigo, compreende-se que no período de pandemia, um dos maiores desafios trazidos por assistentes sociais foram as precárias condições de trabalho e poucos recursos para seu desenvolvimento, tendência anterior ao período de emergência sanitária e que se agrava neste momento. Menciona-se ausência de EPIs e condições sanitárias e redução de equipes com afastamento de profissionais dos chamados grupos de risco. Menciona-se também aumento de situações de assédio moral, sobretudo a profissionais que participam de espaços coletivos e de denúncia às situações precárias de trabalho e atendimento. Relata-se que profissionais que se posicionam sobre projetos em disputa em meio à pandemia, por vezes recebem acusação como se estivessem agindo de maneira “desumana”, com evocação de legitimidade no período de crise e calamidade para reforçar requisições conservadoras ao trabalho de assistentes sociais, buscando esteio em argumentos que trazem à baila concepções como “bem comum” ou “empatia”. A “desumanidade” tem como parâmetro a concepção de humanismo cristão. Além da confirmação do alerta realizado por Matos (2020), tratando de requisições inespecíficas sobre a necessidade de “todo mundo fazer tudo”.

Ademais, apreende-se a dificuldade de profissionais assistentes sociais em planejar o seu trabalho, construindo estratégias, táticas e projetos de intervenção, sistematizando a prática. Durante reuniões e eventos da Comissão de Assistência Social do CRESS RJ, profissionais trazem a angústia de conseguirem atuar apenas em situações emergenciais e imediatas, “apagando incêndios”, além de trazerem a dificuldade de trocas coletivas com outros sujeitos componentes de suas equipes, sendo estes assistentes sociais ou não. Foi possível compreender que profissionais do serviço social também trazem as dificuldades em produzir respostas qualificadas às demandas por respostas imediatas advindas de gestores da pasta da Assistência Social. Referem também como desafios ao exercício profissional o medo da infecção pelo Novo Coronavírus e a sobrecarga de trabalho e o aumento de requisições conservadoras incompatíveis com atribuições e competências de assistentes sociais.

É preciso revisitar a literatura sobre o exercício profissional de assistentes sociais. Raichelis (2020) já nos aponta que a ascensão de requisições históricas e conservadoras ao serviço social costumam ser o mote em períodos de crise. Projetos de Política Social e de

sociedade estão em disputa. Estamos vivendo um momento de crise sanitária que acirra a crise estrutural do capital e traz elementos e desafios que se intensificam, embora poucos sejam “novos”.

Apontamos que se faz presente de maneira bastante nítida o apelo ao pragmatismo, com ode à utilidade das respostas aligeiradas, embora fragmentadas. As análises superficiais prevalecem. Há aqui uma tendência e uma armadilha ao exercício profissional de assistentes sociais. Não considerando a totalidade dos fenômenos sociais e suas mediações, sua complexidade e múltiplas determinações, profissionais de serviço social podem cair na armadilha de realização de tarefas incompatíveis com suas atribuições e competências e que realizam alterações mínimas nas vidas da população usuária dos serviços. Fragmenta-se os sujeitos, individualiza-se demandas e corre-se o risco de culpabilização individual pelas intempéries vivenciadas pela população. Não que esta seja a intenção de profissionais, mas pode ser uma tendência de sua prática cotidiana e das respostas fornecidas.

O pragmatismo traz consigo a não reflexão sobre objetivos do trabalho desenvolvido, incentivando respostas “funcionais”. Isto obnubila as contradições da própria política social e os limites e possibilidades da atuação de assistentes sociais em seu bojo e da necessária diferenciação entre objetivos da política e objetivos profissionais. A tendência da política social balizar a profissão já vem sendo apontada por pesquisas há alguns anos, conforme já contextualizado neste artigo. E uma política social fragmentada e focalizada traz para o exercício profissional, com as devidas mediações, estas características, dificultando o olhar para possibilidades em meio aos limites e contradições apresentadas.

O que este período de emergência sanitária reforça e traz de novo são “novos” argumentos para dar legitimidade a velhas requisições e antigas tendências, que estão no campo das continuidades na história, que prevalecem vez por outra, a depender das disputas no campo da política e do exercício profissional. E a política social é balizada pela intensidade da luta de classes.

Uma das armadilhas mais perigosas neste período é o argumento de que “todo mundo deve contribuir com tudo” e que todos e todas devem atuar na direção do bem comum, abandonando particularidades profissionais. Isto acena para a intensificação de um processo já em curso, qual seja, a desespecialização. Abrir mão de atribuições e competências neste momento é abrir precedentes para a possibilidade histórica de incentivo a requisições inespecíficas a assistentes sociais que provavelmente continuarão sendo realizadas posteriormente. A história e imagem da profissão também são constituídas por seus agentes.

O argumento do bem comum e práticas como “ações sociais” trazem à tona uma determinada visão de mundo e de ser humano que coadunam com uma reatualização do neotomismo, balizada pelo humanismo cristão entre nós. Esta tendência está presente desde a origem da profissão, tendo lá uma relação com o pensamento doutrinário da Igreja Católica e com respostas doutrinárias à rebeldia operária que se apresentava. Guarda como algumas de suas características esta defesa do bem comum, da integração, harmonia, equilíbrio e conciliação entre as classes sociais. Este “bem comum” surge como uma proposta de “terceira via”, rechaçando aparentemente o liberalismo e também o comunismo. Calca-se na ideia de dignidade humana, direito natural, defesa da propriedade privada e de um movimento de “doação” para que esta via defendida seja alcançada. O Estado, nesta perspectiva, tem uma função e ideal de fraternidade entre seres humanos. Trata-se de um projeto que visa promover adaptação à ordem sob uma carapaça de dignidade da pessoa humana, negando as contradições próprias do capitalismo. Fica nítida a preocupação em “fazer o bem”. Naturaliza-se as relações e desigualdades sociais, tendo como objetivo sua mitigação dentro da ordem (YAZBEK,2019; GUEDES, 2020).

Entendemos que esta tendência já estava, e sempre estivera presente na sociedade, na política social e na profissão. Contudo, acirra-se neste momento sob a retórica de uma “bondade” necessária para que os serviços possam funcionar, a população possa ser atendida e que seja garantido o “bem” acima de tudo. Retomamos as reflexões de Ortiz (2013), segundo a qual a profissão é este complexo que possui uma imagem social construída a partir de traços tradicionais e renovados, convivendo de maneira dialética. Entre os traços tradicionais, estão aqueles sustentados pela concepção de ser humano do pensamento neotomista. Neste caso, esta perspectiva traz à tona que o homem deve contribuir para o bem comum, dominando seus instintos para viver em sociedade, assim como desenvolvendo serenidade e tendência ao progresso. Para tanto, cabe às(aos) assistentes sociais promoverem o ajustamento moral de indivíduos e suas famílias. A família, aliás, concebida como instituição de referência para a moralidade vigente neste caso.

É preciso, portanto, identificar retóricas, requisições e armadilhas que tratam a profissão, a política e os sujeitos de maneira individualista, fragmentada, apartando-lhes e apartando a sociedade de sua história, naturalizando a ordem vigente sem compreender as possibilidades de transformações.

Ortiz (2013) é categórica em afirmar que a consolidação do projeto ético-político do serviço social é importante conquista, mas não se pode afirmar que tenha eliminado ou expurgado o conservadorismo. O passado está junto de nós, ele está no presente e é preciso

compreender este conjunto de tendências, armadilhas e relações a fim de empreendermos as estratégias de resistência a perspectivas conservadoras e alienantes.

Em primeiro lugar recomenda-se retorno aos fundamentos da profissão, assim como aos valores que balizam o projeto ético-político profissional, a concepção de humanidade, de liberdade, de direitos humanos. Deste modo, é possível identificar armadilhas no campo valorativo que busquem imprimir direções outras que não a emancipatória ao exercício profissional. Neste caminho é preciso compreender o significado social da profissão e as contradições que a permeiam. A análise crítica e densa sobre a realidade é uma importante arma para qualificação do exercício profissional de assistentes sociais. Segundo Guerra (2017), esta análise deve preceder e acompanhar a intervenção do serviço social.

Para superarmos o pragmatismo, Guerra (2017) indica o acionamento da dimensão investigativa da profissão. Segundo ela, esta dimensão “exige a pesquisa concreta de situações concretas”. A busca pelo novo, procedimento da razão dialética, tanto em termos do conhecimento quanto da ação, enfrenta tais procedimentos no/do cotidiano, constituindo-se como antídoto à mera reprodução e manutenção da mesmice (p.61). Refere que esta dimensão permite a “crítica ontológica do cotidiano”, permite revisão dos fundamentos e tendências, a “reconstituição de objetos de intervenção, apreensão das demandas emergentes, a reconfiguração da demanda” (p.64). O novo advém da pesquisa sobre a realidade da população usuária e do uso dos dados coletados em serviço conforme interesses desta mesma população. Isto qualifica e embasa respostas profissionais, a partir do entendimento que configura matéria de serviço social, qual seja, as expressões concretas da “questão social”.

Atuamos sobre a realidade social. As leis e normas, bem como manuais de políticas sociais, devem ser vistos e apreendidos a partir desta análise do movimento contraditório da realidade. São importantes e o conhecimento sobre eles é fundamental, mas é preciso ir além. É preciso conhecer a forma de vida, acesso a políticas e serviços e aspectos culturais da população com quem trabalhamos. Conhecer como ocupam a cidade, como se movem pelo território, sua relação com esse território, como vivem, sobrevivem, como ocorre sua reprodução social. Isto torna-se matéria para provocações às políticas sociais em instâncias fundamentais, incluindo aí os conselhos de direitos, de políticas sociais e os movimentos sociais. Subsidiar-se a população fornecendo-lhes também elementos em sua luta por direitos.

Remete-nos à compreensão sobre o movimento da realidade e de construção das próprias políticas sociais, que são conquistas da classe trabalhadora e contraditoriamente respostas do capital para as expressões da questão social, mitigando efeitos da rebeldia que permeia estas expressões.

Isto tudo remete à tendência de respostas profissionais confundidas com respostas normatizadas pela política social, o que desqualifica e desespecializa a intervenção do serviço social. Consideramos a importância do conhecimento, apreensão e exposição acerca dos objetivos profissionais em determinado campo de atuação. Esta explicitação, acionando as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa da profissão pode e deve ocorrer por meio do planejamento e do projeto de intervenção profissional, que também constitui instrumento de negociação com a instituição empregadora.

Observamos que antes da pandemia uma das questões mais evidentes sobre o exercício profissional na Política de Assistência Social era a dificuldade de compreender as finalidades da profissão, diferenciando-as das finalidades e manuais da política social e a dificuldade de explicitar estes objetivos profissionais, sistematizar a prática e construir projetos de intervenção. Como uma continuidade perversa desta tendência, durante a pandemia encontrou-se dificuldade na direção almejada na atuação profissional, angustiando-se com requisições institucionais pudes de determinações inespecíficas, práticas e visões de humanidade e de Política de Assistência Social baseadas em perspectivas conservadoras. Ainda há tempo, contudo, para mudança deste cenário. É preciso realizar o movimento sugerido por Matos (2020) e voltar-se para nossas atribuições e competências profissionais, dando respostas qualificadas às requisições, demandas e exigências institucionais, tendo capacidade de diálogo, mas de maneira embasada e densa.

É preciso também enfrentar os desafios trazidos pela precarização do trabalho de maneira coletiva. Conforme vemos em Raichelis (2020), nos momentos de crise é preciso opor-se à dinâmica de “descoletivização” e investir na participação em fóruns, conselhos e outros espaços associativos. Neste período de pandemia, havendo a orientação de isolamento físico, estes espaços precisaram passar por reorganização, mas têm sido no âmbito do SUAS, sujeitos da resistência por um projeto de Assistência Social como um direito social e dever do Estado com valorização de seus(suas) trabalhadores(as). Indicamos a leitura de Freitas e Avellar (2020) para compreender um pouco sobre a dinâmica com que tem sido realizada esta resistência. A defesa da vida em detrimento do lucro e de condições de trabalho e atendimento durante a pandemia têm sido o mote.

É fundamental que assistentes sociais contribuam também para que sejam traçadas estratégias para participação de usuários nestes espaços coletivos, corroborando, contudo, com as orientações sanitárias vigentes.

Importa-nos também enfatizar a importância e relevância do Conjunto CFESS/CRESS¹⁹ na orientação à categoria de assistentes sociais e nas articulações com coletivos em defesa do exercício profissional ético, de acordo com nossas atribuições e competências, e na defesa do SUAS e da Seguridade Social.

No âmbito do Rio de Janeiro, destacamos a reorganização para este contexto do Projeto mencionado por Rangel e Costa (2019), o “Assistência Social em Movimento: debates contemporâneos e o exercício profissional”. Este projeto tem sido realizado por assistentes sociais e encontra-se na fase de coleta de informações sobre exercício profissional durante a pandemia da COVID-19, a fim de subsidiar os objetivos e planejamento das ações do Conselho junto a profissionais que atuam na Política de Assistência Social.

Considerações Finais

O presente artigo buscou apreender alguns desafios ao exercício profissional de assistentes sociais no âmbito da Política de Assistência Social “na” e “a partir da” pandemia da COVID-19 e o decreto de emergência sanitária no Brasil.

A Política de Assistência Social vem passando por desmontes ao longo dos últimos anos, bem como ataques à sua frágil institucionalidade e isto é observado em aspectos como o desfinanciamento, ataques às instâncias de controle social e a precarização das relações e condições de trabalho e de atendimento nos serviços vinculados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Sobre o exercício profissional no SUAS, compreende-se como desafios anteriores à pandemia, a definição de objetivos e finalidades profissionais, diferenciando os manuais e normas da política e estes objetivos, assim como a realização do planejamento, acionando as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Ademais, é possível identificar tanto no exercício profissional, quanto na própria política, defesas e projetos de assistência social e de sociedade distintos em constante disputa

¹⁹ No âmbito do CRESS Rio de Janeiro, destacamos algumas ações empreendidas na defesa da profissão, orientação profissional e do exercício profissional com condições éticas e técnicas de trabalho: 1) Nota conjunta em defesa do SUAS e seus (suas) trabalhadores(as) em contexto de pandemia, disponível em <https://bit.ly/3EaImCa>; 2) Participação em articulação para debate público e do próprio debate sobre “Políticas e Condições de Trabalho do SUAS durante a pandemia da COVID-19” junto à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, disponível em <https://bit.ly/38ZLRwA>; 3) Nota de Orientação às/aos assistentes sociais que atuam na Política de Assistência Social no Estado do Rio de Janeiro, disponível em <https://bit.ly/2VvNm2v>; 4) Nota Conjunta das Entidades sobre condições de trabalho e atendimento à população em contexto de aumento de casos de COVID-19 no Rio de Janeiro, disponível em <https://bit.ly/3hiO3Ur>. Acessos em 10/04/2021. 5) Projeto “Assistência Social em Movimento: debates contemporâneos e o exercício profissional”, com realização de oficinas com temas relacionados ao exercício profissional, entre outras atividades relacionadas ao Projeto. Para conhecer demais ações realizadas acesse: <https://bit.ly/3A5voTz>.

em uma relação dialética de prevalência de um ou outro, a depender do conjunto de relações sociais vigentes na totalidade da vida social. Identificamos um projeto conservador, que remete às origens da política, assim como também ocorre no Serviço Social, que tem como mote a manutenção de respostas emergenciais, não sistemáticas, muitas das vezes com cariz assistencialista e eleitoreiro, incentivando o elogio ao pragmatismo e ao espontaneísmo típicos da vida cotidiana. Outro projeto é o que considera a Assistência Social como um direito, um dever do Estado em toda a sua contradição de servir ao capital, mas também não desconsiderando sua importância para parcelas da classe trabalhadora.

Diante deste cenário e projetos em disputa, é estabelecida a crise sanitária, não apartada da crise estrutural do capital que traz efeitos nefastos para a vida da classe trabalhadora em todo o mundo. A crise sanitária “alia-se” à crise estabelecida, acirrando-a em nosso país. Este contexto traz desafios importantes ao exercício profissional de assistentes sociais, a partir também das orientações em saúde pública para conter o avanço das infecções pelo Novo Coronavírus. O SUAS é considerado essencial para responder às necessidades imediatas da população.

As condições precárias de trabalho e atendimento são agravadas, culminando, em muitos casos em riscos à saúde e segurança de trabalhadores(as) e usuários, com não fornecimento de EPIs ou locais de atendimento em condições insalubres. O desmonte do sistema é escancarado.

No campo da atuação profissional, identifica-se o incentivo ao pragmatismo e as armadilhas da desespecialização, agravados pelos elementos já presentes e apresentados aqui como a dificuldade de planejamento e de identificação dos objetivos profissionais em distinção aos objetivos da política pública. Identifica-se neste contexto também argumentos e apelos para ações inespecíficas e não relacionadas às atribuições e competências de assistentes sociais, a partir de argumentos que remontam à necessidade de atuação em prol de um “bem comum”. É possível detectar uma reatualização de perspectivas conservadoras e tendências baseadas no neotomismo e humanismo cristão no seio das requisições institucionais no campo da Política de Assistência Social.

Diante de tendências e armadilhas a partir de uma “nova” retórica que aciona a emergência para tornar elementos conservadores instituídos, aponta-se alguns caminhos possíveis para que se possa fugir do messianismo e do fatalismo: o recurso aos fundamentos da profissão, a compreensão de suas contradições, realização de densa análise da realidade, recurso ao estudo e materialização dos valores que balizam nosso projeto ético-político, assim como à dimensão investigativa da profissão, além da construção de objetivos profissionais numa

direção ético-política crítica e baseados na análise crítica da realidade, expostos e negociados por meio de projeto de intervenção ou plano de trabalho.

Para enfrentamento à conjuntura, aponta-se como caminhos a participação em espaços coletivos de atuação e articulação com sujeitos que realizem defesas na mesma direção ética e política emancipatória. Não há outro caminho se não o do movimento e da coletivização.

Referências bibliográficas

- ALVES, G.L.; SIQUEIRA, L. S. Projeto neoliberal, coronavírus e auxílio emergencial: o desmonte da assistência social. In: MOREIRA, E. [et.al.] (orgs). *Em tempos de pandemia: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais*. Rio de Janeiro: ESS/UFRJ, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tuLvaV>. Acesso em 03/06/2020.
- BRANDÃO, C. Considerações sobre o pragmatismo e seus rebatimentos no Serviço Social. In: GUERRA, Y. et.al. [orgs]. *Temas contemporâneos em Serviço Social: uma análise de seus fundamentos*. Campinas: Papel Social, 2019.
- FESS. *Parâmetros para atuação de assistentes sociais na Política de Assistência Social*. Brasília: CFESS, 2011.
- CFESS. *Parecer Jurídico N 5/2020-E: Ausência de Equipamentos de Proteção Individual – EPI para assistentes sociais. Medidas jurídicas cabíveis*. Brasília: CFESS, 2020. Disponível em <https://bit.ly/3tyJcnm>. Último acesso em 20/03/2021.
- CNM. *Redução no orçamento da Assistência Social compromete futuro do SUAS*. Brasília: CNM, 2018. Disponível em <https://bit.ly/3nojsxML> . Acesso em 03/06/2020.
- FETSUASRJ. *Nota do FETSUAS RJ sobre o trabalho na Política de Assistência Social e a pandemia da COVID-19*. Divulgado em 30 de março de 2020. Disponível em <https://bit.ly/3hjxqIA> . Acesso em 05/12/2020.
- FIGUEIREDO, K. A. Comunicação Pública: um direito humano em conexão com o Serviço Social. In: *Temporalis*, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 162-177, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BZC99X> Acesso em 05/12/2020.
- FIGUEIREDO, K.A. O direito à comunicação pública das/os usuárias/os da Política de Assistência Social: uma urgência acirrada pelo COVID-19. *43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Intercom*. Bahia: UFBA, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3txPtwz> . Acesso em 10/04/2021.
- FREITAS, R.M., AVELLAR, M. C. Desmonte do SUAS, condições de trabalho e organização política de seus trabalhadores na pandemia da COVID-19. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas*. Teresina: UFPI, 2020. Disponível em <https://bit.ly/3E8XH6b> . Acesso em 20/03/2021.
- GRANEMANN, S.; MIRANDA, F. Crise econômica, crise sanitária: a COVID-19 como instrumento de acumulação? In: SILVA, L. B., DANTAS, A. V. [orgs]. *Crise e pandemia: quando a exceção é a regra geral*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3C26RQ4> . Acesso em 10/04/2021.
- GUEDES, O. O neotomismo de Jacques Maritain: suas influências no Serviço Social brasileiro. In: GUERRA, Y.; FORTI.V. [orgs]. *Fundamentos filosóficos para o Serviço Social*. 1 ed. Fortaleza: Socialis Editora, 2020.
- GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, C. M. dos. et.al. [orgs]. *A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GUERRA, Y. Desafios para o Serviço Social na seguridade social: formação nas políticas pu

- para as políticas sociais? In: GUERRA, Y. et.al. [orgs]. *Temas contemporâneos em Serviço Social: uma análise de seus fundamentos*. Campinas: Papel Social, 2019.
- LIMA, R.C.C. A biografia do projeto de intervenção orientado pelo projeto profissional hegemônico. In: RAMOS, A; SANTOS, F.H.C. dos. [orgs] *A dimensão técnico-operativa no trabalho do assistente social: ensaios críticos*. Campinas: papel social, 2018.
- LOTTA, G. [et.al.]. *Nota Técnica: A pandemia de COVID 19 e os profissionais da Assistência Social no Brasil*. São Paulo: FGV, 2020. Disponível em <https://bit.ly/2VCRqOI> . Acesso em 20/03/2021.
- MATOS, M. *A pandemia do Coronavírus (COVID-19) e o trabalho de assistentes sociais na saúde*. Publicado em 06 de abril de 2020. Disponível em <https://bit.ly/2XcgGfe> . Acesso em 07/12/2020.
- ELLATI, K. *Coronavírus: e quem trabalha na Política de Assistência Social?* Entrevista concedida ao Conselho Federal de Serviço Social. Publicada em 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3zcINrX>. Acesso em 07/12/2020.
- ORTIZ, F.G. Serviço Social e ética: a constituição de uma imagem social renovada. In: GUERRA, Y.; FORTI, V. [orgs]. *Ética e direitos: ensaios críticos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 104, p. 750-772, Dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/38Ulsk1>. Acesso em 15/06/2020.
- RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 107, p. 420-437, Set 2011. Disponível em <https://bit.ly/3lb08wl> . Acesso em 15/06/2020.
- RAICHELIS, R. et.al. [orgs]. *O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: disputas e resistências em movimento*. São Paulo: Cortez, 2019.
- RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: CFESS. *Atribuições privativas do/a assistente social em questão*. v. 2. Brasília: CFESS, 2020.
- RANGEL, L.B.A.; COSTA, M. P. O trabalho da assistente social na Política de Assistência Social: um olhar crítico através dos dados das visitas programadas realizadas pela Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do Conselho Regional de Serviço Social / 7ª Região – CRESS/RJ. In: *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)*. v. 6. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em <https://bit.ly/2X98cFY> . Acesso em 20/01/2021.
- SILVA, M. M. Sistema Único de Assistência Social: entre o desmonte e a condição de serviço essencial no contexto da pandemia. In: MOREIRA, E. [et.al.] (orgs). *Em tempos de pandemia: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais*. Rio de Janeiro: ESS/UFRJ, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nsnLDr>. Acesso em 03/06/2020.
- SILVA, M. M. Pandemia, crise e expropriações: auxílio emergencial e contradições da focalização. *Vértices*. Campos dos Goytacazes/RJ, v.22, n. Especial, p.727-747, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3hoxuqh> . Acesso em 10/04/2021.
- SPOSATI, A. *A menina LOAS: um processo de construção da Assistência Social*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. In: GUERRA, Y. et.al. [orgs]. *Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica*. 2 ed. Campinas: Papel Social, 2019.

A gestão de um Centro de Atenção Psicossocial universitário: uma experiência

The management of a university Psychosocial Care Center: an experience

Sabrina Alves Ribeiro Barra Tavares*
Ethelanny Panteleão Leite Almeida**

Resumo: O presente artigo apresenta um relato descritivo a partir da vivência das autoras como gestoras em um Centro de Atenção Psicossocial universitário. Tem por objetivo provocar reflexões sobre a indissociabilidade entre a assistência e a formação, procurando trazer para o debate questões tanto sobre o processo de trabalho em saúde mental como sobre a dimensão ética, política e técnica da formação de recursos humanos para a área. As articulações ensino/serviço nos processos formativos são entendidas como componentes essenciais na construção da política de saúde mental ancorada nos pressupostos da Reforma Psiquiátrica. A síntese das reflexões aponta para a importância da articulação com a rede de atenção psicossocial, evitando-se modelos de formação e assistência endógenos, a participação em instâncias colegiadas da saúde mental e o investimento na formação por meio da educação continuada e da articulação orgânica entre Universidade e rede de serviços.

Palavras-chave: Centro de Atenção Psicossocial; acolhimento; formação de recursos humanos.

Abstract: This article presents a descriptive report from the authors' experience as managers in a university Psychosocial Care Center. It aims to provoke reflections on the inseparability between assistance and training, seeking to bring to the debate questions about the work process in mental health as well as the ethical, political and technical dimension of the training of human resources for the area. The teaching/service articulations in the formative processes are understood as essential components in the construction of the mental health policy anchored in the assumptions of the Psychiatric Reform. The synthesis of the reflections points to the importance of the articulation with the psychosocial care network, avoiding endogenous training and assistance models, participation in collegiate instances of mental health and investment in training through continuing education and organic articulation between university and service network.

Keywords: Psychosocial Care Center; User embracement; training of human resources.

Recebido em: 19/03/2021

Aprovado em: 08/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Mestre em Serviço Social. Assistente Social Hospital Universitário/UFJF.

** Mestre em Enfermagem. Enfermeira Hospital Universitário/UFJF.

Introdução

A atenção em saúde mental enquanto política é fruto de um processo histórico de intensa construção, reconstrução e desconstrução. Trata-se de um processo que é também social e cultural e que envolve novas concepções e metodologias, buscando produzir um novo lugar para a loucura e o dito “louco” na sociedade.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) criados nos anos 80/90, no Brasil, são os principais dispositivos assistenciais para construção desse novo modelo que tem como mote principal o resgate da cidadania e a defesa dos direitos humanos das pessoas com transtorno mental. Os desafios desse processo são muitos e, para um CAPS universitário, evidenciam-se ainda mais, pois, além da sua missão assistencial, entra em cena a formação de recursos humanos para atuação nesta nova política que se quer construir.

O presente artigo parte da experiência das autoras como coordenadoras de um CAPS universitário no período de 2014 a 2020. Refere-se a vivências provocadoras de diversas reflexões relacionadas à assistência e à formação profissional, que, articuladas à existência de poucos CAPS no Brasil com a característica de vinculação a instituições formadoras, impulsionaram a necessidade de tecer novas redes agregadoras compartilhando experiências e compondo efetivamente a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Esta peculiar característica de vinculação direta a uma instituição de ensino, tal como dito, confere preciosas possibilidades e grandes desafios. Propõe-se, assim, um relato descritivo desta vivência, trazendo à tona reflexões que contribuam para o fortalecimento do trabalho na área.

Trata-se de um CAPS vinculado ao Hospital Universitário (HU) da Universidade Federal de Juiz de Fora. No contexto municipal, o cenário desta experiência teve sua lógica assistencial em saúde mental historicamente marcada pelo modelo hospitalocêntrico, com a primazia de interesses privados, tardando para que os debates que se articulavam no país em torno da Reforma Psiquiátrica Brasileira atingissem o município. A rede de saúde mental mantinha um número considerável de hospitais psiquiátricos privados, compondo junto com outros dois municípios mais de dois terços dos leitos do estado. De acordo com Mendes (2007), nos anos 2000 começam a haver algumas tentativas de adequação do sistema às diretrizes da política nacional, ainda com muitas dificuldades, relacionadas à escassez de serviços públicos, de recursos humanos, de qualificação profissional, dentre outros.

Em 2013, por meio de intervenção do Ministério Público e após diversas avaliações do PNASH-Psiquiatria que constataram as condições deficientes do funcionamento dos hospitais, começa uma forte reorganização do modelo assistencial com fechamento desses hospitais psiquiátricos, com a qualificação/ampliação dos CAPS e a abertura de novos Serviços

Residenciais Terapêuticos (SRT). Todas essas mudanças imprimiram enormes desafios aos CAPS, convocando-os fortemente ao cumprimento de seu mandato: cuidar em liberdade. Através da constituição de grupos de trabalho intra e intersetoriais, os trabalhadores dos CAPS acompanharam as discussões e a construção dessa nova rede. O CAPS em questão, denominado CAPS Liberdade HU/UFJF (CAPS Liberdade/CAPS HU), por sua vez, também acompanhou esse processo, assumindo novos SRT, compondo o Colegiado da Saúde Mental e os grupos de trabalho.

Enquanto aproximava seus laços com a rede de saúde mental local e acompanhava toda essa reformulação assistencial, o CAPS Liberdade HU passava também por mudanças administrativas significativas com a adesão à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) em 2013. Por meio da adesão à EBSEH foi implantado um novo organograma no hospital, que passou a ser organizado em unidades assistenciais. O CAPS Liberdade HU, até então vinculado ao Serviço de Psiquiatria, passou a ser vinculado também à Unidade Psicossocial, tendo assumido a responsabilidade por esta Unidade um profissional do próprio CAPS. Com tais mudanças, a coordenação é paulatinamente fortalecida, ganhando maior autonomia e representatividade.

Trata-se de um CAPS tipo II, para atendimentos de adultos com transtornos mentais severos e persistentes. Entre as atividades realizadas, encontram-se: matriciamento às Unidades Básicas de Saúde (UBS) de referência; acolhimento; oficinas terapêuticas e grupos; atendimentos individuais nas diferentes áreas; ações de atenção diária e acolhimento a crise; articulação com pontos da urgência/emergência e outros serviços intra e intersetoriais. Possui implantado o Projeto Terapêutico Singular (PTS) para cada usuário, Grupo de Famílias e ações de educação permanente da equipe. É também responsável pelo acompanhamento de Serviços Residenciais Terapêuticos, totalizando um número significativo de usuários egressos de longa internação psiquiátrica.

No âmbito do ensino, conta com atuação das Residências Médica em Psiquiatria, Multiprofissional em Saúde Mental¹, da Liga de Saúde Mental, e diversas outras atividades da graduação, como aulas práticas, estágios curriculares, projetos de extensão e de treinamento profissional.

Fazer a gestão de um CAPS universitário envolve um duplo desafio: garantir a assistência e a formação de forma articulada e alinhada às diretrizes da Reforma Psiquiátrica Brasileira. São dilemas de um CAPS universitário vivenciados cotidianamente numa grande

¹ No momento de elaboração do artigo, a Residência Multiprofissional em Saúde Mental encontra-se em processo de reestruturação.

teia de articulações com a Universidade, internamente com o HU e com toda a rede de saúde mental. A seguir apresentaremos algumas reflexões sobre esses aspectos a partir de nossa vivência, na gestão, como coordenadoras do referido CAPS.

A organização do trabalho no CAPS: apontamentos para o debate

O Movimento conhecido como Reforma Psiquiátrica, que se iniciou, no Brasil, a partir do final dos anos 70, trouxe perspectivas para que as novas concepções sobre o modelo de atenção à saúde mental passassem a crescer e vigorar nas décadas seguintes. Com isso, houve novas possibilidades de atendimento e cuidado às pessoas com grave sofrimento psíquico (ARAÚJO FILHO *et al.*, 2016).

Os CAPS foram implantados para articularem a Rede de Saúde Mental no território onde estão estabelecidos, e têm como objetivo principal constituir-se em porta de entrada à rede de atenção especializada, assim como oferecer atendimento multidisciplinar diário, como forma de evitar as internações hospitalares e promover a inserção social das pessoas com transtornos mentais (BRASIL, 2005). Por isso, os CAPS são locais de cuidado intensivo na comunidade em que estão inseridos, visando, também, à promoção de saúde.

Dessa forma, entende-se que o processo de desinstitucionalização no âmbito da saúde mental encontra-se ancorado na superação dos espaços de tratamento, que se limitavam a hospitais psiquiátricos, manicômios e outros locais de confinamento, oportunizando, assim, que os usuários do sistema tenham a oportunidade de conviver em comunidade (SOUSA; AFONSO, 2015).

Os CAPS desempenham a finalidade de serem um dos locais de acesso ao serviço especializado de saúde mental do Sistema Único de Saúde (SUS). Eles estão organizados nas modalidades I, II e III, de acordo com o porte, a complexidade e a abrangência populacional. Existem, ainda, os CAPS que prestam atendimento específico às crianças e aos adolescentes (CAPSi), e os CAPS AD, CAPS AD III e CAPS AD IV, que oferecem tratamento a adultos, crianças ou adolescentes com transtornos decorrentes do abuso e da dependência de álcool e outras drogas.

De acordo com a Portaria nº 3.088/2011, os CAPS integram a RAPS e, seguindo nesta direção, compreende-se que os CAPS não devem funcionar como um dispositivo isolado, mas como responsáveis pela articulação do cuidado a pessoas em sofrimento psíquico grave e/ou em uso prejudicial de substâncias (BRASIL, 2011). Logo, a Portaria 3.088/2011 estabelece que o trabalho nos CAPS deve ser realizado prioritariamente em espaços coletivos e com a

participação de equipe multidisciplinar.

Na prática de saúde mental, Brasil (2013) conceitua acolhimento inicial como o primeiro atendimento, a partir de demandas espontâneas ou articuladas entre unidades, incluindo as situações de crise no território, e fundamenta-se na escuta qualificada, no protagonismo do usuário e familiares no processo de tratamento, possibilitando a construção do vínculo terapêutico inicial, bem como o alinhamento do cuidado dentro da Rede de atenção à saúde, se necessário.

O acolhimento representa uma das diretrizes da Política Nacional de Humanização (PNH) do SUS e pode ser entendido como o primeiro contato do usuário que procura o serviço de saúde, além de uma estratégia que garante acesso universal com vistas à integralidade (BRASIL, 2001).

O conceito de acolhimento implica em uma política de “portas abertas” permitindo acesso para todo paciente que procura por tratamento. Refere-se a uma escuta qualificada da queixa do paciente, avaliação dos recursos necessários para manejo e tratamento de cada caso em sua singularidade, definindo uma estratégia terapêutica. Além disso, inicia o vínculo do paciente ao serviço, sendo este o fator mais importante quando falamos em adesão ao tratamento. (GRECO; CAMPOS; DIAZ, 2009:7)

Já o Acolhimento noturno é um recurso terapêutico destinado à pessoa em situação crítica, já acolhida no serviço, e que necessita de maior cuidado e afastamento de situações conflituosas, para posterior manejo dessas situações pela equipe e usuário (VAINER, 2016). Esta modalidade de atendimento “provoca uma reorganização do processo de trabalho no cotidiano dos profissionais desse serviço, em que são criados novos sentidos de cuidado”, sob a ótica da desinstitucionalização e da clínica ampliada (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 3).

O Registro das Ações Ambulatoriais de Saúde (RAAS), na Portaria nº 854/2012, apresenta os seguintes critérios para acolhimento noturno:

[...] afastamento de situações conflituosas e vise ao manejo de situações de crise motivadas por sofrimento decorrente de transtornos mentais - incluídos aqueles por uso de álcool e outras drogas e que envolvem conflitos relacionais caracterizados por rupturas familiares, comunitárias, limites de comunicação e/ou impossibilidades de convivência e que objetive a retomada, o resgate e o redimensionamento das relações interpessoais, o convívio familiar e/ou comunitário. Não deve exceder o máximo de 14 dias. (BRASIL, 2012)

Moreira *et al.* (2018) apontam que a primeira etapa do acolhimento se inicia na admissão do usuário ao serviço com a participação de recepcionistas, porteiros e seguranças em um atendimento gentil, cordial, respeitoso e atencioso. A segunda etapa do acolhimento é realizada pelo profissional de nível superior que acompanha o usuário desde a entrada no serviço até a sua inclusão em outro serviço.

Em dimensão abrangente, o acolhimento deve ser percebido para além da realização de um procedimento, dada a sua importância no estabelecimento de vínculo considerado decisivo na relação de cuidado em saúde mental. O espaço físico e a ambiência do serviço trazem impacto positivo no atendimento ao paciente em sofrimento mental. Considera-se ambiente acolhedor um espaço arejado, com boa iluminação, espaço livre para afixação de artes e poesias, preferência para uso de portas em substituição às grades, além da redução do tempo de espera e fila para o acolhimento (MOREIRA *et al.*, 2018).

Realizado de forma ineficaz, o acolhimento pode romper o vínculo do usuário com a instituição, gerar desconfiança com a equipe, assim como conduzir encaminhamentos internos e externos inadequados. Entende-se que a escuta qualificada possui potencial terapêutico quando realizada adequadamente em um usuário com transtorno mental (MAYNART *et al.*, 2014).

O processo de acolhimento em saúde mental exige dos profissionais conhecimentos técnicos e habilidades para a sua operacionalização (MOREIRA *et al.*, 2018). O papel do acolhedor, independente da categoria profissional, requer habilidades, tais como: postura acolhedora, disponibilidade à escuta atenta, paciência, empatia, desconstruções de ordem moral, capacidade de identificar as demandas explícitas e implícitas no contexto, conhecimentos de rede intersetorial, compreensão da singularidade do sujeito, capacidade de lidar com casos de crise e capacidade de auxiliar o paciente na busca da resolução do seu problema visando a construir, em conjunto, um projeto terapêutico eficaz.

Com este entendimento buscou-se trabalhar nesta experiência de gestão aqui apresentada com a lógica do acolhimento em suas dimensões técnicas, éticas e de organização dos processos e fluxos de trabalho. A partir do matriciamento com as UBS ou por encaminhamento de serviços da rede urgência e/ou da rede do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), são realizados os acolhimentos pela equipe de referência do território, que buscam garantir uma escuta qualificada, o estabelecimento de vínculos, a identificação das demandas e a elaboração de um projeto terapêutico de acompanhamento.

Os PTS (Projeto Terapêutico Singular) são entendidos como uma proposta de um “conjunto de ações pactuadas entre diferentes atores: o usuário, seu familiar, integrantes da equipe e profissionais de outros serviços ativados a partir da necessidade do usuário” (YASUI, 2006, p. 140). São ações articuladas e, por um lado, individuais, pois referem-se a uma subjetividade específica, mas ao mesmo tempo não são solitárias já que envolvem uma multiplicidade de ações, sujeitos, instituições e políticas diversas que deem conta da complexidade que os cuidados em saúde mental requerem.

Na experiência em questão, os PTS são elaborados a partir do acolhimento e, recentemente, implantou-se a avaliação multiprofissional pelas áreas que compõem o serviço, visando que todos os profissionais possam conhecer e contribuir no acompanhamento do caso, promovendo ampla avaliação biopsicossocial. O acolhimento é o primeiro contato do usuário, é um momento crucial que pode definir a sequência do tratamento posteriormente com a elaboração periódica do PTS. Não são processos simples; requerem grande abertura ao diálogo por parte da equipe, uma escuta atenta e qualificada, além de muitas articulações intra e intersetoriais, muitas vezes comprometidas pela deficiência das políticas, pela precariedade das condições de trabalho e pela sobrecarga de trabalho. Ao mesmo tempo, a experiência tem mostrado toda a potencialidade do trabalho vivo em ato, especialmente quando se dá de forma coletiva e politizada, de modo que o trabalho da equipe extrapola os muros do CAPS para atingir a sociedade como um todo.

Ainda sobre a organização do acolhimento e dos PTS, vale destacar que, na experiência relatada, durante todo período de funcionamento a equipe se organiza em escalas de “técnicos do dia”, responsáveis pelo acolhimento e encaminhamento/orientação das demandas presenciais ou por telefone reportadas ao serviço. Esta lógica tem por objetivo qualificar a assistência, centrando-a nas necessidades dos usuários durante todo período de funcionamento do serviço e colocando-os como sujeitos ativos nesses processos. Não se prende a ações programadas, mas àquelas que ocorrem espontânea e cotidianamente. Impulsiona a construção de uma teia de relações internamente entre a própria equipe, com todas as tensões, os êxitos e os entraves que envolvem, assim como com a toda a RAPS. Este último aspecto se mostra fundamental, já que a inserção concreta na rede é um ponto crucial para a construção de uma assistência que se quer em liberdade, sem criar redutos e modelos endógenos.

Em conjunto com as UBS, os PTS podem se mostrar ainda mais potentes. O CAPS Liberdade HU adota o PTS como ferramenta de organização da assistência, o que tem se mostrado como um importante instrumento norteador que busca estabelecer as principais ações de cuidado, sujeitos envolvidos, metas e prazos. Com avaliação periódica conforme o tempo necessário em cada caso e discussão pela equipe de referência, esses PTS são monitorados pela coordenação, sendo anualmente feito um levantamento amplo para identificação das necessidades de atualização.

Esse formato busca fomentar a discussão intraequipe e a revisão das necessidades de cada sujeito atendido, bem como as estratégias de cuidado empregadas. Embora a formalização e a utilização de instrumentos não sejam garantias da efetivação de uma assistência ampliada, têm-se mostrado bons norteadores para a organização do trabalho.

Neste modelo de organização, o conceito de território também ganha relevância, já que se almeja a participação cidadã efetiva e orgânica no tecido social. O território aqui é compreendido a partir das definições de Santos (SANTOS, 2002 *apud* YASUI, 2006) como um objeto dinâmico, vivo de inter-relações, em influência recíproca com a sociedade, englobando características tanto físicas quanto aquelas produzidas pelo homem, em suas dimensões sociais, culturais, históricas, econômicas, estruturais e conjunturais. A partir deste entendimento, toda a organização do trabalho busca se voltar não só para o usuário, mas também para sua família e comunidade, explorando o território e buscando compreendê-lo em uma perspectiva ampla e crítica e utilizá-lo em prol de uma assistência integral.

A micropolítica deste trabalho não se mostra como um processo fácil que se dá naturalmente pela pura disponibilidade de seus agentes. As dificuldades de uma intersectorialidade entre as próprias políticas em nível mais macro se revela no dia a dia de trabalho, esbarrando em questões como escassez de recursos sociais em determinadas comunidades, diferenças de entendimento sobre o trabalho, sobrecarga de trabalho pelas equipes e distanciamento com a prática da saúde mental, o que dificulta o processo de matriciamento, entre outras.

Pode-se destacar como uma experiência que se mostra promissora no território deste CAPS a proposição de reuniões de rede promovidas pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) com participação de diversos equipamentos de cada território, incluindo as instâncias de controle social. Tais práticas revelam potentes instrumentos de aproximação desta rede, identificando as necessidades de fortalecimento do trabalho e as demandas individuais e coletivas que carecem de atenção e intervenção maiores, técnicas e políticas. Romper com a endogenia e estabelecer articulações com toda a rede intra e intersectorial deve sempre se colocar como horizonte de ação.

Nesse sentido, a participação no colegiado da saúde mental e grupos de trabalho quando operantes também tem se mostrado como um aspecto positivo na inserção deste CAPS na rede. Sua característica de não ser vinculado administrativamente à prefeitura acabou por muito tempo lhe conferindo certo distanciamento. A aproximação progressiva tem permitido a construção de um trabalho coletivo, alinhado, com melhor entendimento das especificidades, mas sobretudo compondo em conjunto a rede de atenção psicossocial. Participar desses espaços se mostra, portanto, como crucial para um CAPS universitário.

Em um contexto mais amplo e que interfere diretamente na gestão micro do processo de trabalho, vale destacar as tensões que têm envolvido a área saúde mental em âmbito nacional. Dentre os principais ataques que a área vem sofrendo, podem-se destacar, de acordo com Costa

e Mendes (2020): as nomeações para a coordenação nacional de saúde mental de sujeitos desvinculados da Luta Antimanicomial e com forte viés antirreforma psiquiátrica; a Portaria 3.588/2017, que reconfigura a RAPS retornando com o hospital psiquiátrico como ponto integrante da rede cuidados; as legislações na área de álcool e outras drogas (Decreto 9.761/2019, Lei 13.840/2019), que trazem a centralidade das comunidade terapêuticas e a abstinência como horizonte de cuidado; e o estrangulamento orçamentário, especialmente a partir de 2016 (redução do percentual gasto com a saúde mental dentro do orçamento da saúde e redução dos gastos com ações extra-hospitalares). De forma ainda mais ampla, a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que congela os gastos sociais num período de vinte anos, tende a acentuar ainda mais esse panorama.

Esse contexto imprime enormes desafios ao trabalho nos CAPS. Representa um retrocesso nas concepções de loucura e tratamentos propostos, correndo-se o risco de fortalecer velhos estigmas segregadores da saúde mental, bem como a descrença e o sucateamento de serviços abertos e comunitários. A saúde mental vivencia sua contrarreforma, acompanhando movimentos mais amplos e conservadores sob a égide neoliberal expressos no desmonte de direitos e minimização das funções estatais nas políticas sociais.

Em um contexto social, político e econômico tão perverso, como garantir qualidade ao desenvolvimento do trabalho? Sendo a micropolítica do processo de trabalho intimamente relacionada e em mútua interação com o contexto mais amplo, como desvencilhar-se de tantas armadilhas? Se a micropolítica é conformada pelo contexto, também o conforma em alguma medida, pela ação dos seus agentes, na defesa intransigente pelos direitos e políticas na área. Por isso, a construção do trabalho de forma orgânica e em rede, a participação em espaços de controle social, envolvendo famílias, usuários, equipes, articulando-se a movimentos sociais afins podem se constituir também como caminhos possíveis.

A partir desses elementos ligados à assistência, parte-se para a reflexão sobre a dimensão do ensino, da formação de recursos humanos, questão fundamental para um CAPS universitário. Destaca-se aqui o entendimento da formação em suas dimensões técnicas, políticas e éticas, entendida como um pilar essencial no processo da Reforma Psiquiátrica e consequente reformulação do modelo assistencial.

O desafio da formação de recursos humanos para a rede de atenção psicossocial: limites e possibilidades

A intervenção em saúde mental é, por natureza, interdisciplinar e intersetorial. Isso porque contempla diversos aspectos do sofrimento mental relacionados também aos direitos

humanos, à reabilitação psicossocial e ao resgate da cidadania, historicamente afetados nas pessoas em sofrimento mental. Exige, assim, uma articulação que extrapola as fronteiras da saúde, envolvendo diferentes políticas e, internamente, demandando uma forte integração entre as áreas do saber que compõem o cuidado direto à saúde mental (DAL POZ; LIMA; PERAZI, 2012).

A tecnologia de cuidado é essencialmente humana, e o ato de cuidar ocorre por meio das múltiplas interações entre trabalhador, usuário, família, equipe e serviços. São as tecnologias leves, expressas nos modos de acolher, criar vínculo, dialogar, compartilhar. A formação de recursos humanos coloca-se nessa lógica como estrutural na Reforma Psiquiátrica, um pilar essencial, sem o qual não é possível alcançar toda a reformulação proposta. Conforme a tese de Amarante (2007), referente aos parâmetros indissociáveis da Reforma Psiquiátrica, que englobam as dimensões teórico-conceitual ou epistêmica, técnico-assistencial, jurídico-político e sociocultural, percebe-se que se trata de um processo social complexo, com muitas interações. E a formação dos profissionais para atuarem numa nova lógica, a do cuidado radical em liberdade, coloca-se, portanto, como fundamental.

Considerando essas quatro dimensões propostas por Amarante (2007), resumidamente apontamos que, a primeira, a reformulação da assistência em saúde mental, envolve uma nova concepção, uma desconstrução e reconstrução de vários conceitos fundamentais do modelo científico predominante até então na saúde mental. Para o autor, esta dimensão ainda é pouco explorada nos modelos de formação. A segunda dimensão refere-se a uma reformulação de técnicas e formas de organização da assistência como consequência das mudanças de concepção. A terceira envolve as mudanças nos marcos legais e seus dispositivos que tratam da loucura. E, por fim, a quarta envolve as necessárias mudanças nas relações da sociedade com a loucura, a inserção e o lugar do louco nesta. Percebemos, assim, que a formação, muitas vezes voltada para a técnica, pode deixar passar outros aspectos tão fundamentais quanto e até mesmo primordiais, pois constituem a base do cuidado. A formação precisa, portanto, abarcar estas quatro dimensões: conceitual, técnica, jurídica e social.

Essa formação que se quer alinhada às diretrizes da política de saúde mental, pautada nos princípios e diretrizes da Reforma Psiquiátrica, envolve uma questão ainda mais ampla, relacionada à formação de recursos humanos para o SUS de forma geral. Afinal, saúde e saúde mental estão imbricadas, influenciando-se mutuamente. A reforma do modelo assistencial em saúde mental se inscreve na reforma mais ampla do sistema de saúde. Desta forma, esta questão da qualificação dos profissionais torna-se um tema recorrente no SUS.

Nesse sentido, Dal Poz, Lima e Perazzi (2012) reforçam o grande desafio dos centros

formadores na adequação dos currículos dos cursos da saúde, adequando-os às necessidades em saúde da população brasileira, deslocando o foco da aprendizagem do hospital para a rede de serviços, promovendo uma formação humanista, ética e política e que explora o próprio processo de trabalho da rede concreta, real, como locus privilegiado de aprendizagem. Para a saúde mental, há necessidade de ruptura com o tradicional modelo biomédico para o modelo biopsicossocial, privilegiando os serviços abertos e comunitários como cenários de aprendizagem.

Lima (2016, p. 50) destaca os princípios e as diretrizes da RAPS como norteadores da formação para a saúde mental e sugere que a mesma deve enfatizar:

[...] a assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar; a diversificação das estratégias de cuidado; o desenvolvimento de atividades no território, que favoreça a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania; a ênfase em serviços de base territorial e comunitária, com participação e controle social dos usuários e de seus familiares; a organização dos serviços em rede de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado; a promoção de estratégias de educação permanente; e o desenvolvimento da lógica do cuidado, tendo como eixo central a construção do projeto terapêutico singular (LIMA, 2016:50).

A autora evidencia a importância da formação em serviço, tornando os dispositivos da RAPS estratégicos para tanto. Ademais, coloca como centrais as pessoas reais, para as quais direcionamos o cuidado. Os usuários passam, portanto, a ser os formadores, pois é a partir deles que passa a ser impulsionado o processo de busca contínua por novas estratégias e novas invenções que promovam o atendimento de suas reais necessidades. Citando Rotelli, a autora destaca a importância de se abrir o olhar e a mente para só então construir um novo saber que seja capaz de contemplar as necessidades e a realidade da vida das pessoas (ROTELLI, 2008 *apud* LIMA, 2016).

Romper com os paradigmas, preconceitos e estigmas que envolvem a saúde mental constitui também um importante aspecto da formação profissional. Estão os centros formadores preparados? As Universidades assumem o seu papel? Formam profissionais para além da técnica, considerando os aspectos éticos, políticos e sociais até aqui destacados?

Nesta linha de raciocínio, Lobosque (2009) apresenta importantes reflexões sobre o papel da Universidade. Questiona a autora: deve a Universidade posicionar-se ou abster-se ante os dilemas trazidos pela Reforma Psiquiátrica? Deve manter-se independente, porém ativa, provocando discussões e reflexões críticas sobre o processo? Para a autora, o mais grave é silenciar esta questão. E critica os modelos de formação predominantes em que a que dupla hospital-ambulatório ganham destaque, sem valorizar os serviços substitutivos e as práticas

produtoras das tecnologias leves.

Interrogando a distância entre a Reforma e a Universidade, aponta ainda que se deve considerar que o Movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil se iniciou por ação do coletivo dos trabalhadores da saúde mental, que não encontravam nos saberes predominantes o fundamento para sua ação; pelo contrário, tinham certa reserva quanto à neutralidade da técnica e da ciência. Tratou-se de um movimento de base, com uma discussão mais ampla, social e cultural, em que a experiência dos serviços substitutivos criados a partir da Reforma coloca em xeque muitas questões, envolvendo uma mudança de paradigma.

Nesse sentido, o ensino das disciplinas nas Universidades relacionadas à Saúde Mental nos diferentes cursos necessita ser permeável às novas experiências clínicas, políticas e sociais da Saúde Mental e da Saúde como um todo, através, entre outros aspectos, de uma efetiva integração com a rede de serviços. Assim, deve superar a cisão em que se tem de um lado os serviços criados exclusivamente para a formação sem preocupação com as necessidades da população e sem constituir-se como parte orgânica, integrante do SUS, seguindo seus fluxos e processos e, por outro, os serviços integrantes da rede, mas sem constituir-se como espaços que integram regularmente a formação (LOBOSQUE, 2010). Essa é uma cisão improdutiva, incapaz de gerar frutos, pois haverá sempre o descompasso entre a formação e a assistência. Promover essa interação é o grande desafio. E a Universidade tem um importante papel na promoção do diálogo entre as áreas do saber, reforçando o caráter plural e interdisciplinar que compõe o campo da saúde mental e extrapolando seus muros institucionais, por meio não só do ensino diretamente, mas da extensão e da pesquisa a partir da realidade e das necessidades da população.

O CAPS em questão insere-se nesse contexto, de modo que interage, resiste, retrocede e avança em relação ao mesmo. Seu funcionamento é permeado por certas tensões, justamente pelo grande desafio de se equilibrarem a formação e a assistência. Vinculado a um hospital, constituiu-se como espaço inicialmente de formação para área médica. Algumas iniciativas de projetos de treinamento profissional e extensão, por iniciativa da equipe multiprofissional, são desenvolvidas aos poucos ao longo dos anos, oportunizando que alunos de outros cursos da área da saúde pudessem beneficiar-se do CAPS enquanto espaço de formação, buscando promover progressivamente uma aproximação maior com outras unidades acadêmicas da Universidade.

Atualmente encontram-se em desenvolvimento projetos de extensão, de treinamento profissional, liga acadêmica, estágios curriculares e aulas práticas com alunos de diferentes cursos da área da saúde. Os projetos são acompanhados diretamente pelos profissionais, sendo

o mais antigo já com sete anos de execução e o mais recente com 3 anos, ou por professores da Universidade. Como sinalizado, esta é uma caminhada progressiva, em que diferentes projetos foram desenvolvidos ao longo do tempo contribuindo para essa aproximação progressiva com a Universidade e para a transformação deste CAPS em um espaço plural de formação, com oportunidades para as diferentes áreas.

Apesar de ainda encontrar grandes desafios, tais atividades representam um importante avanço, significam um reforço ao entendimento do serviço enquanto espaço de formação interdisciplinar, rompendo com concepções tradicionais que podem acabar por caracterizar o CAPS como uma ilha dentro da própria Universidade. Isto é, rompe com certo insulamento e inverte a lógica: tem-se a constituição de um serviço assistencial e posteriormente o desenvolvimento das atividades de ensino, e não o contrário, em que são grandes os riscos de se construir um serviço que não tenha como centro a garantia do atendimento ao usuário. No final, todos os serviços, independentemente se privilegiam a formação ou a assistência, ou ainda, se conseguem conciliá-los como deve ser, existem pela razão máxima de assistir as pessoas em suas necessidades de saúde.

A inserção dos alunos, acompanhando a rotina do Serviço e desenvolvendo ações específicas, traz um grande vigor ao Serviço e convoca-os a repensar constantemente suas práticas, fundamentando-as na busca constante pelo seu aprimoramento. Os momentos de troca, de discussão de casos e de discussão teórica permitem tanto aos profissionais, quanto aos alunos uma rica possibilidade de aprendizagem. Para os usuários, representa mais uma possibilidade de ampliação de seus vínculos e repertórios afetivos, pois percebe-se a relação próxima e respeitosa que comumente estabelecem com os alunos. Estes, por sua vez, vivenciam essa relação em um processo de aprendizagem que se dá pela troca, pela interação, pelo conhecimento dos desejos, das necessidades e das condições reais daqueles para os quais deve direcionar suas ações de cuidado e formação.

Ao mesmo tempo, ousar avançar é necessário, potencializando o dispositivo CAPS pelo fortalecimento dos laços com as unidades acadêmicas, ampliando as oportunidades para áreas ainda não exploradas. Tantas são as possibilidades para um CAPS universitário! De participação de cursos, não só da área da saúde, mas de outras que dialogam com a saúde mental. Comunicação, Arquitetura, Farmácia, Direito.... Embora existam iniciativas de desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso e pesquisas que exploram o CAPS, ainda assim podem ser ampliadas, trazendo novas possibilidades.

Compreendendo o CAPS como um importante espaço de formação interdisciplinar e buscando provocar reflexões e instaurar novos paradigmas, a realização de eventos acadêmicos,

que integram a sociedade de forma geral, podem ser vistos como grandes possibilidades de mais uma vez aproximar o CAPS da rede de atenção psicossocial e da Universidade de forma geral. A partir da vivência no CAPS Liberdade HU, foi possível perceber o quanto estes momentos trazem um novo fôlego para equipe, aproximam seus membros fortalecendo seus ideias e objetivos de trabalho. A autonomia na proposição e no desenvolvimento de atividades desta natureza tem-se mostrado uma importante estratégia também de empoderamento da equipe que pode se colocar de forma ativa neste processo, trazendo para o debate as questões que mais lhe afligem.

É assim que entre os anos de 2013 a 2019 são realizados diversos eventos, como o I Encontro de Saúde Mental do HU/UFJF em 2013. Outros eventos podem ser citados, tais como: “Seminário Reforma Psiquiátrica e Desinstitucionalização: desafios atuais” em parceria com a Faculdade de Serviço Social em 2016; o “1º Encontro de Fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS): Diálogo entre CAPS Liberdade e as UAPS da Região Oeste” em 2017; o II Encontro de Saúde Mental e XI Encontro do Serviço de Psiquiatria em 2018; a Roda de Conversa “Direito às diversas gentes: de mãos dadas contracorrentes” pelo Dia da Lua Antimanicomial no campus da UFJF em 2018. Entre os anos de 2016 e 2019 são realizadas aulas magnas e seminários de abertura das Residências Médica e Multiprofissional, buscando maior aproximação entre os Programas. Representando o amadurecimento deste processo, estabeleceu-se em 2020 um cronograma de eventos. No entanto, devido à situação de emergência em saúde pública pelo novo coronavírus, os eventos, alguns que já estavam em planejamento, foram suspensos.

Pode-se destacar que todas essas atividades tiveram como perspectiva fomentar o debate no campo da saúde mental, aproximando o CAPS da universidade e dos demais serviços da rede de atenção psicossocial, assim como auxiliando na construção de um novo paradigma em um contexto municipal de desinstitucionalização e reorganização do modelo assistencial. E tem representado, de fato, a partir de uma visão enquanto gestoras, momentos ímpares de fortalecimento do trabalho.

Partindo para a formação no âmbito da pós-graduação, uma questão importante se colocou para a gestão e a equipe como um todo: a necessidade de criação de um Programa de Residência Multiprofissional que oportunizasse a inserção de outras áreas profissionais nesta modalidade de pós-graduação no CAPS em questão. Considerando o acirramento do processo de desinstitucionalização pela qual passava e ainda passa o município, qual seria o papel da Universidade e do CAPS, enquanto instâncias universitárias, neste processo? Reflexões em torno desse questionamento impulsionaram a equipe na proposição da criação de um Programa

de Residência Multiprofissional em Saúde Mental, que acabou por ser implantando em 2016.

A partir da vivência na gestão também desse Programa, algumas reflexões sobre o próprio processo de nascimento do mesmo podem ser destacadas. Trata-se de um Programa que nasce na ponta do serviço, por iniciativa de profissionais mobilizados em prol de uma formação ampla e interdisciplinar, articulada a rede de serviços. As parcerias com as Unidades acadêmicas e com a RAPS se colocam como elementos centrais neste processo e têm sido paulatinamente fortalecidas, embora ainda representem um grande desafio.

Com esse entendimento primordial da importância desta integração, buscou-se estruturar um Programa orgânico e capilarizado que fortalecesse o processo de ruptura com certo distanciamento da rede que marcou a trajetória deste CAPS, algo sentido fortemente nos anos iniciais da experiência relatada. Assim, os cenários de prática da Residência incluíram os demais CAPS do município. A partir desta experiência, pode-se destacar que neste formato os residentes vivenciam experiências em diferentes modalidades deste dispositivo, considerado estratégico na Reforma Psiquiátrica. São vivências na realidade concreta da RAPS com todos os avanços, retrocessos e desafios que envolvem.

A aposta nos CAPS como cenários da Residência pautou-se no entendimento de seu papel como ordenador da rede e seu enfoque no trabalho extra muros, territorial e intersetorial, permitindo que, através da inserção neste dispositivo, diversas experiências de cuidado compartilhado com outros serviços são possíveis. Por outro lado, devem-se considerar as múltiplas possibilidades de cuidado em saúde mental, quando se pensa na rede de atenção psicossocial de forma mais ampla, para além dos CAPS. Não seria a vivência na Atenção Primária, nos Consultórios na Rua, nas emergências, na gestão também uma experiência importante na formação? Não deve estar o cuidado em saúde mental voltado não só para a reabilitação, mas também para promoção e prevenção, para o cuidado aos transtornos mentais leves, por exemplo?

A experiência desta atividade formativa leva à reflexão também sobre a importância e os desafios das instâncias formadoras locais diante de processos de reformulação e reorganização assistenciais. Os desafios se revelam, entre outros aspectos, pela complexidade que envolve os processos de tutoria, de preceptoria e a integração necessária entre ambos. Muitas vezes, a existência de profissionais preceptores que não são efetivos, com contratos temporários de trabalho, acaba por gerar certa descontinuidade, comprometendo a articulação tão importante entre unidade acadêmica e rede de serviços, que nesta experiência se mostra ainda mais complexa com a distribuição de residentes em cenários diversificados.

Um programa que se quer interprofissional, capilarizado na rede e com a integração

ensino/serviço demanda grande habilidade articuladora e fomentadora desta integração entre diferentes instâncias. Alguns exemplos de estratégias agregadoras podem ser destacadas, como espaços de reuniões do Núcleo Docente Assistencial Estruturante (NDAE), reuniões ampliadas de preceptores, entre tutores e preceptores, Seminário Integrador. São espaços que, nesta experiência relatada, têm demonstrado importantes possibilidades de se avançar nesta discussão.

Compartilhando reflexões sobre a preceptoria em um CAPS universitário, tem-se percebido que esta parece ter adquirido status de uma condição que já está dada, intrínseca à ação profissional. Como se este processo já estivesse pronto, por si só, pelo simples fato de se trabalhar em um serviço de saúde por natureza formador de recursos humanos. A vivência neste espaço tem trazido à tona diversas indagações, considerando a indissociabilidade entre as ações de ensino e assistência. Estão de fato todos os profissionais preparados para estas ações? Qual a política de incentivo e valorização para o desenvolvimento desta prática? Qual o alinhamento, de fato, entre ensino e assistência? É sabido que em uma instituição formadora essa relação está dada, embora deva-se considerar cada vez mais que a própria rede SUS como um todo deva ser entendida também nesta relação, colocando-se todos como formadores. No entanto, percebe-se certa naturalização deste processo nos serviços universitários, como se não houvesse necessidade também de investimento na formação dos preceptores, além do incentivo e da valorização desta prática.

Afinal, o que estamos chamando de preceptoria? Preceptoria envolve ensinar por meio do processo de trabalho, compartilhar experiências, orientar, dar suporte, ajudando a criar um ambiente de trabalho favorável ao processo formativo de forma alinhada aos projetos pedagógicos dos cursos de origem. E mais, ao mesmo tempo, acompanhar, dar suporte e fomentar a autonomia, deixando espaço para o desenvolvimento da capacidade crítica, da inventividade e da criatividade tão caras às profissões da saúde. É permitir que o desenvolvimento das competências e habilidades ocorra de modo ativo através da “problematização”, do “aprender a aprender”, ou seja, de metodologias que superem a forma tradicional de ensinar, baseada na simples passagem do conhecimento (MITRE *et al.*, 2008).

Neste sentido, investir na formação do preceptor se faz fundamental. Na experiência do CAPS Liberdade HU, a realização de atividade de educação permanente interna com participação de profissionais do quadro e residentes tem buscado esse suporte, pensando não só na preceptoria, mas também na qualificação profissional como um todo. São realizados encontros mensais, reservando a primeira hora da reunião de equipe para discussões livres de temas de interesse da equipe ou sugeridos pela gestão. Reservar esses momentos na reunião de

equipe tem representado um importante espaço de diálogo e reflexão, buscando fornecer novos elementos que agreguem à prática profissional, fortalecendo-a e qualificando-a. A participação de convidados externos nesses momentos, sejam professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, sejam de outras instituições ou profissionais da rede com reconhecida experiência nos temas permite uma oxigenação para a equipe. Do mesmo modo, a apresentação dos temas pela mesma exige também investimento, leitura, preparação, provocando um processo contínuo de formação.

Todas essas experiências, sejam as atividades da graduação e da pós, a realização dos eventos e a educação permanente interna, ensejam a busca pelo fortalecimento do papel de um CAPS universitário enquanto instância formadora. Por outro lado, percebe-se ainda certa fragilidade no campo da pesquisa, com iniciativas a partir dos trabalhos de conclusão de curso de residentes e alunos da graduação e, pontualmente, pesquisas de outras áreas. A experiência tem mostrado que este é um aspecto que carece de maiores investimentos, sendo um campo ainda pouco explorado e não por isso menos importante. Sem dúvida, a aproximação cada vez maior com as unidades acadêmicas da Universidade poderá ser a mola propulsora deste processo, evidenciando a pesquisa também como um elemento importante da formação em saúde mental, na produção e na divulgação de conhecimentos.

Por fim, deve-se pensar sempre a formação a partir de questionamentos que Amarante (2015) considera fundamentais: quem estamos pretendendo formar? Para que estamos pretendendo formar? Para quem estamos formando? Qual objetivo da nossa formação? O que pretendemos mudar ou introduzir a partir da nossa formação? Isto é, a formação não envolve o mero ensino da técnica, mas, sim, princípios éticos, políticos e conceituais em uma perspectiva crítica promotora de práticas transformadoras que parte da e para a vida.

Nesta direção, a gestão de um CAPS universitário deve se manter atenta, utilizando ferramentas que promovam essa reflexão constante e a busca dos meios para efetivar a formação em uma perspectiva ampla, integral, que vise à garantia dos direitos humanos e ao exercício da cidadania. Como estratégias, sugerem-se as atividades de educação permanente, a inserção orgânica na rede participando dos fóruns e espaços colegiados, o diálogo intenso com a Universidade, desenvolvendo projetos de extensão, ensino e pesquisa interprofissionais e a realização de visitas técnicas com serviços similares. O intercâmbio de experiências, as trocas e interações proporcionadas nessas estratégias são potencializadores na construção da política e da formação em saúde mental.

Considerações finais

São muitos os desafios, como são múltiplas as possibilidades. Com este relato de experiência, buscou-se trazer à tona reflexões e indagações sobre a gestão em CAPS universitário sem pretensões de apresentar respostas prontas ou uma “receita de bolo” sobre como construir este processo. E não seria possível. A realidade é dinâmica, em constante movimento, e é conformada por questões estruturais, conjunturais, subjetivas e micropolíticas. É, portanto, a realidade em cada espaço diversa e plural, ainda que conformada por elementos comuns que certamente imprimem características comuns.

A articulação entre ensino e assistência na perspectiva da Reforma Psiquiátrica é a questão central neste processo, conferindo-lhe grandes possibilidades de trabalho, ampliando e qualificando a assistência. A experiência tem mostrado que a gestão desse processo é desafiante, mas encontra ferramentas potentes para desempenhar o trabalho, como atividades que incentivem e qualifiquem os recursos humanos, o uso de metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem, a participação em fóruns colegiados, colocando-se de forma orgânica na rede de atenção psicossocial.

Espera-se que, ao compartilhar esta experiência, esta possa servir para provocar reflexões e fortalecer o trabalho na área, aproximando diferentes sujeitos que também vivenciam tais situações. Que, nesta conjuntura atual de ataque e desmonte da política de saúde mental, sirva também como mais uma forma de impulsionar o debate, mantendo em evidência os princípios fundamentais da Reforma Psiquiátrica.

Referências Bibliográficas

- AMARANTE, P. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- AMARANTE, P. *Saúde Mental: formação e crítica*. Rio de Janeiro: LAPS, 2015.
- ARAUJO FILHO *et alii*. Assistência de saúde mental em um Centro de Atenção Psicossocial: avaliação na perspectiva profissional. *J Nurs Health*, v. 6, nº 2, p.279-86, 2016.
- BRANDÃO *et alii*. A necessidade pelo acolhimento noturno em centro de atenção psicossocial: percepções da pessoa que usa drogas. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, Ribeirão Preto, v14, n. 2, p. 84-91, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência a Saúde. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BRASIL. **Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Portaria nº 854, de 22 de agosto de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

- Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2012/prt0854_22_08_2012.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Manual de Estrutura Física dos Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento: Orientações para Elaboração de Projetos de Construção de CAPS e de UA como lugares da Atenção Psicossocial nos territórios, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/sistemas/sismob/manual_ambientes_caps_ua.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BRASIL Portaria nº 3.588, de 21 de dezembro de 2017. Altera as Portarias de Consolidação no 3 e nº 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Rede de Atenção Psicossocial, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt3588_22_12_2017.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL Decreto nº 9.761 de 11 de abril de 2019. Aprova a Política Nacional sobre Drogas. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9761.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019.** Altera as Leis nos 11.343, de 23 de agosto de 2006, 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, 8.069, de 13 de julho de 1990, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 9.503, de 23 de setembro de 1997, os Decretos-Lei nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13840.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- COSTA, P.H.A; MENDES, K.T. Contribuição à Crítica da Economia Política da contrarreforma Psiquiátrica Brasileira. *Argum*, Vitória, vol. 12, n. 2, p. 44-59, 2020.
- DAL POZ, M. R.; LIMA, J. C. S.; PERAZZI, S. Força de trabalho em saúde mental no Brasil: os desafios da reforma psiquiátrica. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, p. 621-639, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312012000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GRECO; CAMPOS; DIAZ. *O Grupo de Acolhimento: Um dispositivo para Facilitar a Adesão ao Tratamento*. Monografia de Conclusão do Programa de Aprimoramento Profissional em Saúde Mental. São Paulo: universidade Estadual de Campinas, 2009.
- LIMA, I.C.B.F. *Residências Multiprofissionais em Saúde Mental na Região Metropolitana de Belo Horizonte: articulações com a perspectiva da atenção psicossocial da reforma psiquiátrica brasileira*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós Graduação em Psicologia, UFMG, 2016.
- LOBOSQUE, A.M. Universidade e Reforma Psiquiátrica: um encontro a construir. *Caderno de Saúde Mental 2*, Belo Horizonte, Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, v. 2, p. 19-24, 2009.

- LOBOSQUE, A. M. A formação em saúde mental: ousemos avançar. *Caderno de Saúde Mental* 3, Belo Horizonte, Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, vol. 3, p. 107-114, 2010.
- MAYNART *et alii*. A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial. *Acta Paulista de Enfermagem*, Maceió, p. 300-330, 2014.
- MENDES, S.M.O. *Saúde mental e trabalho: transversalidade das políticas e o caso de Juiz de Fora*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Serviço Social, UFJF, 2007.
- MITRE, S.M. *et alii*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- MOREIRA *et alii*. Análise do processo de acolhimento em um centro de atenção psicossocial infante juvenil. *Interface comunicação, saúde e educação*. Botucatu, p. 1123-34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n67/1807-5762-icse-1807-576220170500.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2021.
- SOUSA; AFONSO. Saberes e práticas de Enfermeiros na Saúde Mental: desafios diante da Reforma Psiquiátrica. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, p. 332-347, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v8n2/v8n2a04.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. 2021.
- VAINER, 2016. *Demanda e utilização do acolhimento noturno em Centro de Atenção Psicossocial III na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, FIOCRUZ, 2016.
- YASUI, S. *Rupturas e encontros: desafios da Reforma Psiquiátrica Brasileira*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

Trabalho e população em situação de rua: um debate em contínua necessidade

Work and population in street situation: a debate in continuous need

Pollyanna de Souza Carvalho*
Leda Regina de Barros Silva**

Resumo: Através de pesquisas sobre população em situação de rua, organizadas a nível nacional em 2007-2008 e na esfera local, entre 2018 e 2019, em Campos dos Goytacazes/RJ, bem como a partir de estudos sobre documentos produzidos e depoimentos colhidos em eventos locais, o artigo apresenta reflexões com aproximações analíticas acerca da relação entre os moradores em situação de rua e o mundo do trabalho. Apresenta uma conjuntura de mundialização do capital e de efeitos deletérios no campo dos direitos, sinalizando como tais processos atingiram a produção e reprodução social da população em situação de rua, assim como destaca os mínimos parâmetros legais assegurados pelo poder público, diante de sua retração na promoção de políticas e programas sociais. Ressalta que a participação social e a organização dos moradores em situação de rua, na esfera pública, com apoios e parcerias, é um mecanismo para visibilidade, interlocução com o poder público e reivindicação de direitos.

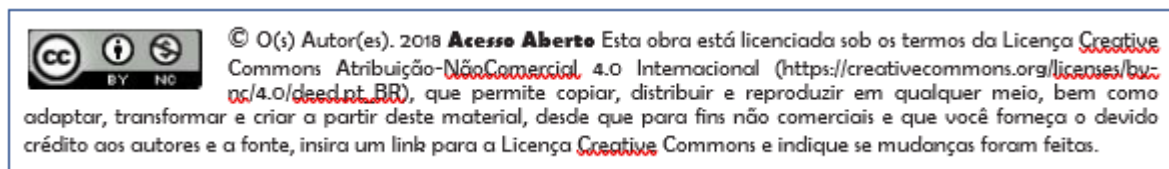
Palavras-chave: mundialização do capital; direitos; população em situação de rua; trabalho; Campos dos Goytacazes.

Abstract: Though research on the street population, organized at national level in 2007-2008 and at local level in 2018 to 2019, in Campos dos Goytacazes/RJ, as well as studies on documents produced and testimonies collected from local events, this article presents reflections with analytical approaches about the relationship between population in street situation and the world of work. It presents a conjuncture of globalization of capital and of deleterious effects on the rights, signaling how these processes have affected the production and social reproduction of the population in street situation, as well the minimum legal parameters ensured by the public power, in the face of its retraction in the promotion of social policies and programs. It agrees that the social participation and organization of the population in street situation, in the public sphere, with support and partnerships, is a mechanism of visibility, interlocution with the public power and claiming by rights.

Keywords: globalization of capital; rights; population in street situation; work; Campos dos Goytacazes.

Recebido em: 23/03/2021

Aprovado em: 25/05/2021



* Graduada em Serviço Social pela UFF. Mestranda em Serviço Social pela UFRJ. Bolsista de Mestrado do CNPq. Integra o Núcleo de Pesquisa em Famílias, Sujeitos Sociais e Territórios Vulneráveis (NUFSTEV/UFF), o Núcleo de Pesquisa em Dinâmica Capitalista e Ação Política (NETRAD/UFF) e o Núcleo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas, Território, Lutas Sociais e Serviço Social (LOCUSS/UFRJ).

** Docente da Universidade Federal Fluminense – Campos/RJ – Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social. Doutorado em Serviço Social PPGSS/UERJ.

Introdução

A presente discussão aborda as formas de sobrevivência da população em situação de rua, no município de Campos dos Goytacazes/RJ, reiterando suas demandas, desafios e enfrentamentos, também, no âmbito nacional e, ainda, as recomendações da própria Política Nacional para a População em Situação de Rua (2009). O objetivo do trabalho é tecer alguns fatores que proporcionem indagações sobre a possibilidade de associar a produção e reprodução social desse público *vis-à-vis* à nova reconfiguração do trabalho, acompanhada pelo “Estado de exceção” (AGAMBEN, 2004) e os processos de expropriações urbanas. Tais fatores foram propulsores para o aprofundamento da segregação socioespacial das pessoas em situação de rua, bem como para a inviabilidade do “direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001), mesmo diante da promulgação, no ano de 1988, da Constituição Federal, acrescida da Lei Orgânica da Assistência Social (1993 e 2011) e da Política Nacional para a População em Situação de Rua (2009).

Para tal proposta, recorreu-se, primeiramente, a uma pesquisa bibliográfica, investigando teorias realizadas no território brasileiro, delimitadas pelos eixos: população em situação de rua e Estado e Política Nacional para a População em Situação de Rua. Dessa forma, tais discussões foram dirigidas por Antunes (2010), Agamben (2004), Brasil (2007-2008; 2009), Chesnais (1996); Harvey (2009), Iamamoto (2008), Lefebvre (2001), Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (2018, 2019); Silva e Rainha (2014), Silva (2006), Souza (2003), entre outros estudiosos.

Destaca-se que as contribuições socializadas são frutos, também, das aproximações realizadas por meio de estudos teóricos que tratam das relações sociais que esse segmento social desenvolve em seu cotidiano, nas cidades, nas ruas; da nossa participação em seminários, encontros, fóruns, congressos de iniciação científica, assim como de documentos – relatórios de pesquisas, diagnósticos e de iniciação científica - produzidos pelas equipes técnicas da gestão pública municipal e por docentes e discentes, respectivamente, integrados ao Núcleo de Pesquisa em Dinâmica Capitalista e Ação Política (NETRAD), da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ.

Na sequência, foi realizada uma busca de estudos e pesquisas disponibilizados oficialmente, bem como a participação das autoras na esfera local de eventos, seja os oferecidos

¹ Uma das pesquisas e diagnósticos consta no documento “Relatório Técnico da População em Situação de Rua – 2018/2019”, e sua metodologia foi organizada por meio de um conjunto de informações geradas pelos variados atendimentos desenvolvidos nos equipamentos públicos de proteção social especial, de média e alta complexidade, nos anos de 2018 e 2019. A apresentação oficial da pesquisa/diagnóstico ocorreu no Seminário sobre População em Situação de Rua de Campos, em outubro de 2019.

por setores da Prefeitura Municipal de Campos, seja por conselhos de políticas públicas, tais como seminários, conferências e fóruns, como também, em congressos de iniciação científica organizados por instituições de ensino e pesquisa. Os temas e questões para os estudos e pesquisas de maiores referências foram: território, trabalho e modalidades de ocupação, escolaridade, habilidades pessoais, entre outros.

O debate é orientado pela inserção do país, no final do século XX, na órbita da globalização e das consequências negativas para a vida da classe trabalhadora, essencialmente após a queda do Estado de Bem-Estar Social, conhecido como *Welfare State* (1945-1975), nos países centrais, destronando os direitos de cidadania, consumo, emprego e políticas públicas, visando à produção e reprodução da força de trabalho.

O palco desses processos nos países periféricos tem sido liderado pelo avanço do neoliberalismo e a defesa da propriedade privada, não abarcando os direitos sociais dos trabalhadores, suas lutas e conquistas em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir disso, com a reestruturação produtiva no Brasil, observou-se uma nova reconfiguração do trabalho, extremamente precarizada, informal, terceirizada e com altos níveis de desemprego estrutural, além da tríade mercantilização, privatização e contrarreformas estatais, como forma de garantia da esfera financeira, desconstrução dos marcos legais e políticas sociais baseadas na democracia.

Não ficam isentos desse processo os moradores em situação de rua da cidade e da esfera nacional, já que, historicamente, tais sujeitos perpassam pela depreciação de sua condição humana, sobretudo no momento em que ocorre sua negação enquanto sujeito social, através de sua invisibilidade, indiferença social e práticas repressivas. No entanto, as marcas de sua visibilidade emergem quando passam a incomodar os transeuntes e até mesmo à própria classe que vive do trabalho, que se diz manter a “paz e a ordem” nas cidades e, em especial, quando o instrumento dessa ação é realizado via higienização pública e repressão. Com isso, conforme Harvey (2009), é possível considerar o acesso e inclusão social na cidade de Campos e no Brasil, sob o signo da segregação socioespacial, desigualdade e acumulação por espoliação)?²

Trabalho e moradores em situação de rua: o retrato das desigualdades de um país excludente

Ao resgatar heranças sócio-históricas, Silva (2006, p. 71-73) assinala que o fenômeno “população em situação de rua” existe desde as sociedades pré-industriais nos países europeus,

² Tal termo se debruça nos processos de destruição dos recursos ambientais e dos habitats, sem desconsiderar a expansão da privatização, mercantilização e a exploração da força de trabalho (HARVEY, 2009).

onde começou a morada desses sujeitos sociais nas zonas urbanas e suas condições socioeconômicas não eram estudadas na época. As pessoas em situação de rua se caracterizavam por serem camponeses e produtores rurais, destituídos de poder das suas terras, para que os burgueses se apropriassem das propriedades que lhes pertenciam.

Por este prisma, no século XIX, no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos países europeus, houve uma experiência de abolição da escravatura muito tardia. Os negros, ou escravos, que foram libertos, ficaram à margem da paisagem, sem trabalho e sem condições de sobrevivência. Estes passaram a ser concebidos na pré-modernidade de “resíduos”, já se estruturando a constituição da ralé, tendo como determinante a posição social dos indivíduos. A nova ralé pós-moderna, especificamente no plano periférico, são redes que possuem invisibilidade de crenças partilhadas pré-reflexivamente sobre o valor relativo dos segmentos e sujeitos sociais (SOUZA, 2003, p. 182).

Souza (2003) considera, ainda, que a burguesia, compondo o papel da hegemonia do capital, construiu um cenário coeso de tipo humano, além de difundir seus costumes, critérios, valores, moral e hábitos, por meio do controle psicossocial das ações sociais e comportamentos, bem como a manipulação econômica. Ainda nesse raciocínio, a categoria minoritária, composta pelos grupos sociais que não atendem à demanda e se tornam improdutivos e inúteis para o trabalho, são os grupos sociais ou os indivíduos excluídos e precarizados (SOUZA, 2003), como ocorre com os moradores em situação de rua do país.

Expressa Silva (2006, p. 71) que a população em situação de rua é síntese de múltiplas determinações; é produto resultante da pobreza extrema nas sociedades modernas, constituindo-se, segundo os olhares e práticas sociais defensoras de uma sociedade saudável, ativa e pautada no bem acima de tudo e de todos, uma “legião de imprestáveis” e “marginais”. Sendo esse fenômeno intitulado de síntese de múltiplas determinações, existem elementos que perpassam o itinerário dessa população,

Fala-se em fatores estruturais (ausência de moradia inexistência de trabalho e renda, mudanças econômicas e institucionais de forte impacto social, etc.); fatores biográficos ligados à história de vida de cada indivíduo (rompimentos dos vínculos familiares, doenças mentais, consumo frequente de álcool e outras drogas, infortúnios pessoais – mortes de todos os componentes da família, roubos de todos os bens, fuga do país de origem, etc.) e, ainda, em fatos de natureza ou desastres de massas – terremotos, inundações etc (SILVA, 2006, p. 82).

Sobre as características mais conhecidas da população em situação de rua, sabe-se que estas repousam na sua heterogeneidade, visto que esses sujeitos sociais possuem diferentes históricos de vida, origens, vínculos afetivos e sociais, interesses e expectativas de vida. Vale

ressaltar, ainda, que moradores em situação de rua usam os logradouros como locais de moradia e sustento, com características variadas em relação ao tempo de vivência na rua, os seus motivos, as relações que tiveram antes e depois da situação de rua e ao perfil socioeconômico (SILVA, 2006).

A partir dos pontos elencados, nota-se que as manifestações da “questão social”³ que emergiram com intensidade no auge do século XVIII se recolocam no século XXI sob novos formatos (SILVA, 2006). Fato é o Massacre da Sé, ocorrido em São Paulo/Brasil, em 2004. Na ocasião, os moradores em situação de rua tiveram suas vidas ceifadas quando estavam dormindo, como sempre à margem do poder público e sob os extratos da proteção social residual. De acordo com a autora:

É o que tem ocorrido, por exemplo, em relação à população em situação de rua no Brasil, que é frequentemente responsabilizada pela situação em que se encontra, é vítima de massacres e perseguições policiais. E quando se busca conhecer as estratégias do Estado, nas três esferas de governo, para o enfrentamento desse fenômeno, não são encontradas políticas sociais acessíveis a esse segmento, mas apenas alguns programas de natureza residual, como abrigos e albergues (SILVA, 2006, p. 88).

Rememora-se, ademais, a Chacina da Candelária, ocorrida no ano de 1993, ocasião na qual vários adolescentes foram mortos violentamente enquanto dormiam ao redor da Igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro. Outro caso que aconteceu no país, demonstrando a intensificação de ódio à classe social, etnia, cultura, existência e raça foi o ocorrido em 1997, em Brasília, quando morreu o índio Galdino⁴, queimado vivo por cinco jovens.

Para completar os estudos sobre o ciclo de violência contra as populações empobrecidas e do redimensionamento das políticas sociais ofertadas às expressões da questão social, vale ressaltar a contribuição de Antunes (2010, p. 180-182) a respeito da sociedade brasileira no término das duas décadas, do século XX. Segundo Antunes, ocorreu a reestruturação produtiva, com o advento da acumulação flexível, acarretando transformações degradantes para a classe que vive do trabalho, como o desemprego, precarização, descarte da mão de obra barata, desmonte dos direitos sociais e a diminuição da relação do homem com a natureza. No mesmo contributo, expressa Iamamoto (2008, p. 106-107) que tal pano de fundo, ancorado no capitalismo financeiro, redimensionou a questão social. A partir disso, a mundialização da sociedade global passou a operar com um conjunto de industriais transnacionais relacionados

³ Entende-se por questão social, os conflitos derivados da contradição entre o capital e trabalho, devido à apropriação da riqueza socialmente produzida por um grupo restrito, e a venda da força de trabalho dos trabalhadores, como o único meio de sobrevivência no capitalismo (IAMAMOTO, 2008).

⁴Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna_cidadesdf.675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml. Acesso em: 11 maio 2020.

ao mundo financeiro, cujo precursor é o capital que rende juros, numa conjuntura de flexibilização dos direitos sociais, além de privatizações e mercantilizações.

Neste sentido, os dois ou mais ‘mundos’ em curso, nos assinalam a presença de instituições políticas, no caso, o Estado, em sua mais profunda contradição, ao atuar em plena funcionalidade às demandas do capital nas variadas rotas de seu tempo, e, por necessária legitimidade, volta-se a corresponder, em forma genérica, aos conclamos daqueles que representam a urgência de sua atuação, desde que a participação social esteja sob o seu controle. Não obstante, advoga Silva (2006, p. 63-66) que o Brasil buscou incorporar políticas neoliberais, a partir do triângulo composto pelos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, que desmontaram os direitos sociais, flexibilizaram as leis trabalhistas e estudaram formas de mudar a Previdência Social, diminuindo o caráter de responsabilidade do Estado para com os cidadãos.

Diante disso, questiona-se: como conjugar a atuação do Estado frente aos múltiplos fatores que geram nas cidades, a ampliação da população em situação de rua? Quais são as proteções de natureza social direcionadas a esse público?

No ano de 2009, foi instituída a formalização da Política Nacional para a População em Situação de Rua, através da Lei nº 7.053, sendo que sua operacionalização encontra-se em face dos avanços e recuos de um país, cuja dinâmica vive sob a dominância da lógica neoliberal. Entre os seus artigos, encontra-se que a referida política precisa ser implantada de forma descentralizada e vinculada entre a união e os entes federativos. Comunga que se deve implementar comitês gestores Intersetoriais, integrados via representantes de diversas áreas para o atendimento à população (BRASIL, 2009).

O Estado implementou a Política Nacional para a População em Situação de Rua, em face da visibilidade das refrações da questão social na sociedade e das lutas sociais amplas pelos direitos, por diversos movimentos sociais organizados e setores da sociedade civil comprometidos com os direitos humanos e sociais. Por isso, há a necessidade de que os próprios moradores em situação de rua conheçam a política a eles direcionada, com o objetivo de reconhecerem os seus direitos enquanto cidadãos, via socialização de informações.

Necessário salientar os princípios assegurados pela Política Nacional para a População em Situação de Rua, ultrapassando a perspectiva da igualdade e da equidade, reforçando a responsabilização do poder público com o

I – respeito à dignidade da pessoa humana; II – direito à convivência familiar e comunitária; III – valorização e respeito à vida e à cidadania; IV – atendimento humanizado e universalizado; V – respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual

e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Nessa linha de análise, alguns objetivos da política devem nortear a produção de ações inclinadas para a população em situação de rua, tais como a ampliação dos serviços e programas sociais, os quais precisam se direcionar para as políticas de saúde, assistência social, moradia, previdência, segurança, educação e cultura. Discute sobre o incentivo à implementação de centros de defesa dos direitos humanos e a qualificação dos gestores que trabalham com os moradores em situação de rua (BRASIL, 2009).

Compreender acerca de tais dimensões dos moradores em situação de rua requer analisar os múltiplos motivos para a ida às ruas, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local. Assim, nas linhas que se seguem, há uma demonstração da Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua, retrato dos contextos históricos e de suas autodeclarações no período de 2007-2008. Elenca, também, as causas dessas idas evidenciadas na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ, através da pesquisa realizada sobre os atendimentos institucionais públicos, nos anos de 2018-2019, pela gestão pública da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social.⁵

Gráfico 1 – Razões para a ida para as ruas



Fonte: 1º Censo Nacional e Pesquisa Amostral da População em Situação de Rua, 2007-2008.

Por meio do Gráfico 1, percebe-se a alta demanda dos moradores em situação de rua em busca de oportunidade de trabalho. Esta, por sua vez, deriva, em sua centralidade, de um entrave

⁵ Vale destacar que o 1º Censo e a Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua, realizados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, ocorreram no ano de 2007 e 2008, entre os meses de agosto de 2007 a março de 2008. Foram identificados, no período, 31.922 (trinta e um mil e novecentos e vinte e dois) pessoas em situação de rua, distribuídas com base em uma amostra de 71 cidades brasileiras.

do próprio desemprego estrutural desenhado pelo capital financeiro e pelo avanço dos processos de mercantilização. Todavia, há de se ressaltar as bases históricas que os envolvem aos elos indissociáveis, que são o não acesso à educação, à naturalização da pobreza e extrema pobreza no Brasil, bem como a ocultação de suas raízes fundadas na escravidão e o lugar que esta ocupou no padrão patriarcal brasileiro.

Deste modo, como consequência da nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2010), os trabalhos informais são as formas de sobrevivência das pessoas em situação de rua que, por falta de qualificação profissional, baixa escolaridade, vivência nos logradouros públicos e preconceitos, não são contratados via carteira de trabalho. Tal fato constitui-se um dos resultados da Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua de 2007-2008 (BRASIL, 2007-2008) assim como nos estudos com levantamentos realizados no município, em 2018 e 2019. A nível nacional, por exemplo, 47,70% (96%) jamais possuíram carteira de trabalho assinada na vida, enquanto 1,90% (4%) obtiveram a oportunidade de registro na carteira de trabalho.

Tudo isso corrobora, na visão de Silva (2006, p. 92), para que, dia após dia, os moradores em situação de rua sejam comumente chamados de “sujo”, “mendigo”, “preguiçoso”, “inválido”, “desocupado” e “vagabundos”, afetando-se, assim, as suas visões de ser, pensar e sentir, inclusive seus valores, trazendo à tona a desesperança e baixa autoestima. Todavia, cabe enfatizar na ótica de Brasil (2007-2008) que, diferentemente dessas titulações, a mesma pesquisa desmistifica essas caracterizações, demonstrando que são 70,9% de trabalhadores que praticam alguma atividade remunerada, e apenas 15,7% são pedintes de dinheiro.

Gráfico 2 – Motivo de estar



Fonte: Pesquisa sobre o perfil da população em situação de rua, em Campos dos Goytacazes, RJ, nos anos de 2018 e 2019.⁶

⁶ Ressalta-se que a pesquisa concluída, em referência, encontra-se no Relatório Técnico sobre População em

No âmbito local, em Campos, em 2018 e 2019, de 131 pessoas abordadas, 50% nunca tiveram carteira assinada; 24% não informaram e 26% afirmaram ter carteira assinada em algum momento de suas trajetórias de vida. Sobre as ocupações e associações que fizeram sobre as profissões, 29% afirmaram terem trabalhado na construção civil; seguidos de 19% em serviços gerais; 10% como ambulante e 9% como vigia de carro, com destaque para 73% depoentes que manifestaram o desejo pelo trabalho remunerado seguro. Quanto à formação escolar, 73% informaram terem concluído o ensino fundamental, sobretudo no primeiro ciclo, categorizado como o antigo primário.

Neste mesmo cenário, menciona-se também a trajetória de ocupações mais comentadas pela população em situação de rua, a partir de pesquisas de iniciação científica, realizadas em 2017, 2018 e 2019, em Campos dos Goytacazes/RJ⁷: a) ambulantes; b) vigia de carro; c) catador de materiais recicláveis; d) ajudante de construção civil; e) pescador; f) ajudante de descarga de transporte; g) auxiliar de fazenda e h) vendedor informal de desenhos artísticos em sabonetes, dentre outros. Complementa-se que ocorrem dificuldades para tais atribuições quando há disputas de trabalho informal no mesmo território, podendo estabelecer brigas e discussões. A análise da OIT – Organização Internacional do Trabalho, nos parece complementar ao presente debate, ou seja,

A expressão “economia informal” refere-se a todas as atividades econômicas de trabalhadores e unidades econômicas que não são abrangidas, em virtude da legislação ou da prática, por disposições formais. Estas atividades não entram no âmbito de aplicação da legislação, o que significa que estes trabalhadores e unidades operam à margem da lei; ou então não são abrangidos na prática, o que significa que a legislação não lhes é aplicada, embora operem no âmbito da lei; ou, ainda, a legislação não é respeitada por ser inadequada, gravosa ou por impor encargos excessivos (OIT, 2005, p. 7).

Diante dos depoimentos apresentados em eventos, pela população em situação de rua, acerca do mundo do trabalho, observou-se o questionamento sobre o repúdio dos empregadores no momento da entrega de cartas de recomendações de instituições que os atendem bem sobre seus relatos acerca da vida nas ruas. Ressalta-se que o medo reside em decorrência das próprias representações sociais pelas quais os mesmos são acometidos. Aponta-se que, até mesmo sua

Situação de Rua. Este documento contém as informações relativas ao trabalho técnico e ao perfil da população em situação de rua na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ, ou seja, os dados foram coletados no ano de 2018 e no primeiro semestre de 2019, junto ao Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro Pop e acolhimentos para adultos e famílias, a Casa de Passagem, Lar Cidadão e Grupo Espírita Francisco de Assis (GEFA).

⁷ Em pesquisas vinculadas a projetos de Iniciação Científica, UFF e FAPERJ - Relatórios de Iniciação Científica: 2017/2018 - UFF e FAPERJ 2018/2019, as principais ocupações relatadas por meio de experiências desenvolvidas são: catação de materiais recicláveis, limpezas de quintais, ajudantes de obras, vigia de fazendas, guarda e limpeza de carros em ruas, dentre outros.

trajetória de participação e frequência no CENTRO POP são vistas de forma preconceituosa por parte dos empregadores, o que os distancia cada vez mais da possibilidade de ocuparem algum posto de trabalho.

Essas posturas autoritárias de agentes sociais em Campos não são atuais, mesmo a cidade sendo valorizada na órbita nacional, no que concerne à economia. Asseveram Silva e Rainha (2014) que a cidade, conhecida pela monocultura da cana-de-açúcar, passou por um terceiro momento de modernização da região Norte Fluminense, que se deu no século XX, com a exploração de petróleo na Bacia de Campos. Sendo assim, com as obras para a produção dos portos do Complexo do Açúcar e da Barra do Furado e com o “boom” do petróleo, a tecnologia e renda se transformaram em processos propulsores para a modernização e economia local.

No entanto, na ótica de Almeida *et al.* (2018), mesmo sendo valorizada na égide desta última fase de modernização, vale assinalar que Campos forjou um processo de modernização “pelo alto” ou conservador, ancorado em um projeto de desenvolvimento econômico bastante elitista e excludente, no que concerne aos direitos trabalhistas, às condições qualitativas de trabalho e à produção de uma esfera pública mais democrática.

A esse respeito, Silva, Ramos e Barreira (2019) ponderam que, embora se trate de um passado recente, a industrialização na cidade, a consolidação da modernização capitalista sustentada com a expulsão do homem do campo, e a consequente reestruturação produtiva - industrial e terciária, seja nos moldes dos grandes centros urbanos como das cidades de médio porte -, ao reorientar o padrão de acumulação, intensifica o fluxo migratório. E, neste sentido, ressaltam que, ignorar esses fenômenos significa amputar as referências fundamentais que embasam esse quadro de mudanças.

Como a cidade não proporcionou meios para a inclusão social dos seus residentes e garantias protetivas de políticas públicas capazes de responder às demandas sociais, outro ponto que aprofunda a situação da população em situação de rua em residir nos logradouros públicos são os conflitos familiares, os quais representam na esfera nacional 29,1% e no âmbito local 63%. Dessa forma, são muitos motivos que permeiam esse elemento, como os conflitos existentes dentro de casa com os responsáveis ou pais, atritos pelas diferentes personalidades e discussão envolvendo drogas psicoativas e/ou dinheiro. Há de se evidenciar, por meio dos depoimentos apresentados por pessoas em situação de rua, presentes nos eventos locais, sobre possuírem os contatos de seus familiares, tais como telefones diretos ou de ex-vizinhos: no entanto, somente os procuram quando percebem que ainda se mantêm os vínculos afetivos

anteriormente construídos.⁸

Evidencia-se que todos os elementos socializados se reduzem a uma expressão: o retorno do conservadorismo sob bases modernas (SILVA, 2006, p. 69). Não é à toa que os fatos expressam a lógica higienista presente na esfera nacional e, conseqüentemente, na cidade de Campos, seguido pelas ações pontuais no combate às “classes perigosas”⁹, distanciando-as e segregando-as dos equipamentos públicos, da legislação social e do acesso à cidade. Em razão desses motivos que o neoconservadorismo, na visão de Barroco (2011, p. 209)

Busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do outro: quando o outro é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças.

Frente ao exposto, a onda de barbárie evidencia tendências de distanciamento e segregação socioespacial dos grupos subalternos, o que alerta, no entanto para a necessidade, de reinvenção dos cotidianos pelas próprias pessoas em situação de rua. Tal reinvenção associa a participação desses moradores nos espaços públicos de democracia, de debates e de direitos e políticas sociais, uma vez que é a partir da denúncia das condições vividas, articulação e organização de agendas públicas, que novas demandas são inscritas e atendidas no curso do capitalismo contemporâneo. Até porque, no pensamento de Agamben¹⁰, os Estados nacionais, em cada momento mais transnacionalizados atuam, na conjuntura atual, em um regime contínuo de “exceção”, ao arrepio da legislação para resguardar as melhores condições de reprodução para o capital. Isto exemplifica, em grande parte, a situação de “exceção”, pela qual o Estado, por ação e/ou omissão, se torna parceiro de processos de deslocamentos forçados de moradores de comunidades e bairros empobrecidos, produção camponesa e familiar e aldeias indígenas (2004 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2018).

A isso se alinha, também, a participação dos trabalhadores da área social, como assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e cientistas, na esfera pública cidadã, para a revisão

⁸ Os eventos com maior participação da população em situação de rua, na cidade de Campos dos Goytacazes, contextos em que a mesma apresentou suas visões, inquietações e denúncias, foram: I Fórum da População em Situação de Rua, realizado para debater a participação da sociedade civil e da representação da população em situação de rua no CIAMP/Rua - Comitê Intersetorial de Campos dos Goytacazes, RJ, realizado em outubro de 2018; Seminário sobre População em Situação de Rua de Campos, realizado em outubro de 2019.

⁹ Relação entre classe trabalhadora, subalterna, como aquela criadora de violência, do medo e da marginalidade. Olhar de forma pejorativa e discriminatória contra os grupos empobrecidos, moradores em situação de rua, residentes de territórios periféricos e de comunidades (CALDEIRA, 1997 *apud* ALMEIDA; CARVALHO, 2019). Ver: CALDEIRA, Teresa Pires. *Enclaves Fortificados: a Nova Segregação Urbana*. São Paulo: Estudos Cebrap, v. 47, 1997.

¹⁰ AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

e fiscalização de programas e projetos em andamento para a população em situação de rua de Campos, como forma de pressionar o poder público para a capilaridade de tais ações e formulação de novas oportunidades. Por fim, as Universidades, equipamentos sociais e entidades de defesa dos direitos humanos da cidade também podem se articular via projetos e pesquisas para a promoção da qualidade e dignidade de vida para este público, possibilitando socialização de informações, sua interlocução política e organização como “classe para si” na arena pública.

Considerações finais

Este artigo buscou descortinar um universo marcado pelas consequências destrutivas realizadas pelo estágio de “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996), incidindo sobre uma parcela da classe trabalhadora: a população em situação de rua do país, em especial a de Campos dos Goytacazes/RJ.

Após a crise do capital e a procura de novos nichos de acumulação e valorização, as estratégias políticas, sociais e econômicas no Brasil, desde a década de 1990, se entrelaçaram com os princípios contidos no Consenso de Washington (1989), baseados no neoliberalismo e reestruturação produtiva para a garantia da esfera privada, essencialmente nos governos dos presidentes Collor e Fernando Henrique Cardoso. Percebe-se, na atualidade, a desconstrução dos princípios democráticos propostos pela Constituição Federal de 1988, as mercantilizações e privatizações de serviços e políticas, considerando o avanço do discurso de desqualificação e ódio contra as populações periféricas, empobrecidas e marcadas por um conjunto de extorsões à produção e reprodução social, como é o caso da população em situação de rua.

Computam-se um pouco mais de dez anos entre o I Censo e pesquisa nacional (2007-2008), a promulgação da Política Nacional para a População em Situação de Rua (2009), da presente pesquisa local (2018-2019), e ainda mais distanciados, a saber, do contexto de aprovação da LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social, da Política Nacional da Assistência Social e do Sistema Único da Assistência Social (1993-2004).

Observa-se, assim, que a pobreza, a extrema pobreza e miséria social são universos de parcos tratos institucionais no Brasil, uma vez que os segmentos sociais marcados por essas trajetórias são invisibilizados, estrutural e politicamente. Trata-se de um quadro com mudanças tímidas, com poucas alterações para o cotidiano social, tanto em seu quadro sócio-político e econômico e cultural associado às respostas do Estado e de suas instituições como aos fatos que, diretamente, envolvem as peculiaridades da população em situação de rua.

Ainda é preciso debater se os moradores em situação de rua possuem a oportunidade de aproveitar a cidade como “obra”, no sentido desenhado por Lefebvre (2001), no tocante ao direito à cidade. Observa-se, a partir das investigações, que, mesmo tendo diversas implicações no caminho dos moradores em situação de rua, a sua sobrevivência ocorre nos centros urbanos sob o signo da segregação socioespacial, onde há capacidade de existência, majoritariamente, via trabalho informal. Neste sentido, um fato importante contemporâneo, entre vários, para defesa dos direitos de cidadania e debates públicos sobre a população em situação de rua, é a forma como eles exercerão alguma atividade remunerada ou trabalho, no contexto de pandemia causada pelo COVID-19¹¹, uma vez que é via trabalho que o ser humano sobrevive e garante os meios fundamentais, necessários à sua satisfação pessoal.

Decerto, é necessário ressocializar e reconduzir o indivíduo ao seu lugar de direito, fornecendo subsídios para a saúde, educação, profissionalização, assistência social, segurança alimentar e nutricional, cultura, moradia e trabalho, como algumas instituições¹² da cidade de Campos estão realizando. Torna-se, então, importante, a qualidade dos serviços ofertados para dar respostas às demandas dessa população, compreendendo o sujeito na sua totalidade, com suas instâncias individuais e coletivas.

Igualmente, refletir-se-á sobre as políticas públicas direcionadas a esse segmento social, relacionando-as com a valorização do capital e com as ações do Estado. Importante ressaltar que as políticas públicas, programas, pesquisas e projetos devem ter como público central os próprios moradores em situação de rua, para que eles tenham voz e se sintam acolhidos nas esferas democráticas de decisão, além de denunciarem o conjunto de medidas coercitivas e discriminatórias que enfrentam diariamente nos espaços segregados.

Quais os desafios ainda postos nessa conjuntura para a materialização dos direitos sociais deste público? Como as Universidades, espaços sócio-ocupacionais e o Sistema Jurídico podem ser parceiros e apoiadores neste processo rumo à cidadania e democratização do acesso e da garantia de direitos? Eis as indagações.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

¹¹ Conforme sinaliza o Ministério de Saúde, o “coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19)”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 11 maio 2020.

¹² Disponível em: https://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=50556. Acesso em: 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.campos24horas.com.br/noticia/prefeitura-implanta-abrigo-noturno-de-inverno-para-pessoas-em-situacao-de-rua>. Acesso em: 11 maio 2020.

- ALMEIDA, É. T. V. de *et al.* Mapeamento dos conflitos e das lutas sociais em Campos dos Goytacazes no século XXI: considerações preliminares. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/RES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 2018, Vitória/ES. *Anais... Vitória/ES: UFES*, 2018.
- ALMEIDA, É. T. V. de; CARVALHO, P. de S. Na linha da resistência: o caso dos moradores da Favela da Margem da Linha em Campos dos Goytacazes/RJ. In: FREIRE, S. de M.; MARCOJE, L. M. (orgs). VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL, DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: A SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA, 2019, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Editora Rede Sírius/UERJ, 2019.
- ANTUNES, R. O trabalho, a produção destrutiva e a des-realização da liberdade. In: *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 14. ed. São Paulo, Cortez, 2010. p.180-188.
- BARROCO, M. L.S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BRASIL. [Instituto Meta]. *Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua*. 2007-2008. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/2008%20Sumario%20Executivo%20Pesquisa%20Nacional%20PSR.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BRASIL. [Decreto nº 7.053 de 23 de Dezembro de 2009]. *Política Nacional para a População em Situação de Rua*. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em: 21 mar. 2019.
- CARVALHO, P. de S.; ALMEIDA, É. T. V. de. *Trabalho, Precarização e Resistência na Periferia do Capitalismo: a Região Norte Fluminense como cenário*. Relatório Parcial de Pesquisa de Iniciação Científica, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ, 2017-2018.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. Editora Xamã, São Paulo, 1996.
- HARVEY, D. *O Novo Imperialismo*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- IAMAMOTO, M. V. Capital fetiche, questão social e Serviço Social. In: *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008. p.105-155.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *A OIT e a economia informal*. Versão Portuguesa, Lisboa, 2005.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social. Vigilância Socioassistencial. *Relatório Técnico População em Situação de Rua*. Referência: 2018/2019.
- RAMOS, L. A. L.; SILVA, L. R. de B. *Mapear para (re)conhecer: o lugar da população em situação de rua nos equipamentos sócio assistenciais públicos e privados, em Campos dos Goytacazes, RJ*. Relatório Parcial de Pesquisa de Iniciação Científica, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ. 2017-2018.
- RAMOS, L. A. L.; SILVA, L. R. de B. *Mapear para (re)conhecer: o lugar da população em situação de rua nos equipamentos sócio assistenciais públicos e privados, em Campos dos Goytacazes, RJ*. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ. 2018-2019.
- SILVA, C. A.; RAINHA, F. A. A produção social do espaço e do tempo da modernização: desafios analíticos para a compreensão do município de Campos dos Goytacazes. In: BERNARDES, J. A.; SILVA, C. A. da. (orgs). *Modernização e Território: entre o passado e o presente do Norte Fluminense*. Lamparina, 2014. p. 42-55.
- SILVA, L. R. de B.; RAMOS, L. A. L. Enfrentamento da pobreza, extinção de direitos e usuários

- das políticas públicas: desafios para a população moradora de rua. In: 7º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL 14º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 2019, Vitória/ES. *Anais ...* Vitória/ES: UFES, 2019.
- SILVA, L. R. de B.; RAMOS, L. A. L.; BARREIRA, J. de A. R. L. Políticas públicas para a inclusão da população em situação de rua, intersectorialidade e (des) territorialização: um debate necessário. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS. III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 2019, Londrina/PR. *Anais ...* Londrina/PR: UEL, 2019.
- SILVA, M. L. L. da. *Mudanças Recentes no Mundo do Trabalho e o Fenômeno População em Situação de Rua no Brasil*. Brasília (DF), Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social. 2006.
- SOUZA, J. A Construção Social da Subcidadania. In: *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.
- VASCONCELOS, T. S. M.; SILVA, L. R. de B. *Mapear para (re)conhecer: o lugar da população em situação de rua nos equipamentos sócio assistenciais públicos e privados, em Campos dos Goytacazes, RJ*. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC-UFF. 2017-2018.

Representações Sociais, Percepções e Identidades da Comunidade LGBTQ+ em uma Prisão portuguesa

Social Representations, Perceptions and Identities of the LGBTQ+ Community in a Portuguese Prison

Jacqueline Marques*
Inês Van Velze**

Resumo: A natureza autoritária da prisão potencia a vulnerabilidade dos reclusos, sendo que para os pertencentes à comunidade LGBTQ+ os níveis de vulnerabilidade são maiores do que os seus pares hetero/cisgénero. Este estudo procurou analisar percepções e representações sociais da comunidade de reclusos de uma prisão portuguesa acerca de pessoas LGBTQ+. A 1ª parte de carácter descritivo-correlacional foi realizada através da escala de Auto-estima, Representações e Visões da Sexualidade (MILLER, 2017) e da escala Apectos Cognitivos, Comportamentais e Afectivos da Homofobia (WRIGHT, ADAMS & BERNAT, 1999). Na 2ª parte aprofundamos o caso de três reclusos. Os resultados demonstraram a dificuldade de em um ambiente heterocêntrico como as prisões preservar uma identidade heterossexual, o que leva a uma cisão entre orientação sexual e o comportamento correspondente. As narrativas de reclusos que se assumem como LGBTQ+ na prisão indicam experiências marcadas pela discriminação e homofobia.

Palavras-chave: LGBTQ+; comunidade reclusa LGBTQ+; homofobia

Abstract: The authoritarian nature of prison enhances the vulnerability of inmates, being that for those belonging to the LGBTQ+ community the levels of vulnerability are higher than their hetero/cisgender peers. This study sought to analyse perceptions and social representations of the inmate community of a portuguese prison about LGBTQ+ people. The 1st part of descriptive-correlational nature was carried out through the Self-esteem, Representations and Views of Sexuality scale (MILLER, 2017) and the Cognitive, Behavioural and Affective Affects of Homophobia scale (WRIGHT, ADAMS & BERNAT, 1999). In the 2nd part we delved into the case of three inmates. The results demonstrated the difficulty of in a heterocentric environment like prisons to preserve a heterosexual identity, which leads to a split between sexual orientation and the corresponding behaviour. The narratives of inmates who assume themselves as LGBTQ+ in prison indicate experiences marked by discrimination and homophobia.

Keywords: *LGBTQ+; LGBTQ+clusive community; homophobia*

Recebido em: 15/07/2021

Aprovado em: 02/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-~~Non~~Comercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Doutorada em Serviço Social. Docente na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Serviço Social, Lisboa/ Portugal; Docente da licenciatura e mestrado.

** Assistente Social, licenciada pela Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra/ Portugal,

Sexualidade em meio prisional e a comunidade LGBTQ+ ¹

A sexualidade pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos e orientações acerca da orientação sexual, que constitui uma dimensão importante da identidade de um indivíduo. No entanto, na prisão, a vida sexual não se harmoniza com as noções dominantes de sexualidade e, frequentemente, os atos entre pessoas do mesmo sexo não conferem nem implicam uma identidade homossexual. É necessário reconhecer que, apesar das atitudes e normas sociais dominantes serem cada vez mais tolerantes em relação a orientações e identidades não heteronormativas, as representações sociais da sexualidade no meio prisional são marcadas por dinâmicas e estratificações diferentes que devem ser interpretadas.

Para se compreender questões como a orientação, identidade e comportamentos homossexuais na prisão é preciso separar que o comportamento sexual está relacionado com a identidade sexual e perceber como a autonomia limitada de pessoas em situação de reclusão contribui para variadas construções do conceito de sexualidade. Estando encarcerados, os reclusos experienciam diversas formas de privação não estando, apesar disso, livres da influência das normas sociais dominantes. No entanto, estas normas raramente se encaixam nos contextos prisionais, dando lugar a uma renegociação da sexualidade, num ambiente heterocêntrico e homofóbico que é composto por pessoas do mesmo género (SIT & RICCIARDELLI, 2013).

Estudos documentam que atos entre pessoas do mesmo sexo na prisão podem ser voluntários e involuntários ainda que a sua frequência seja difícil de estimar (GIBSON & HENSLEY, 2013). As estatísticas que dizem respeito a assédio sexual e violação são baixas, mas é necessário introduzir fatores como a coação e a estigmatização que justificam que algumas situações não sejam reportadas. Gibson & Hensley (2013) referem que a generalidade das investigações integram quase exclusivamente os comportamentos coercivos invisibilizando o papel do desejo e intimidade em atos sexuais consentidos e, desse modo, assumem que relações entre pessoas do sexo masculino na prisão são inerentemente baseadas na agressão e vitimização. Observam, também, como os estudos raramente avaliam as inconsistências entre a orientação sexual declarada dos reclusos e o seu comportamento na prática havendo, em vez disso, uma tendência para se focarem quer nas características das vítimas e dos perpetradores, quer nas circunstâncias hostis em que os relacionamentos ocorrem.

Alguns autores, acórdãos judiciais e relatos descrevem o fenómeno dos “homossexuais

¹ Acrónimo para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero e Queer. É uma fórmula em expansão (daí se remate a sigla com um +) utilizada para designar não só pessoas que se definam nestas identidades, mas também muitas outras que não se insiram na normatividade heterossexual/ cisgénero: intersexo, assexuais, pansexuais e outras.

predadores” na prisão, relacionado com situações de assédio e violação. No entanto, os reclusos que se identificam como LGBTQ+, ou no caso como gay, enfrentam probabilidades muito mais altas de ser vítimas de assédio e violação do que serem eles próprios os perpetradores (RICCIARDELLI et al, 2016). Isto significa que, até um certo ponto, o termo homossexual é enganador na medida em que ignora o facto de que a vasta maioria de agressores sexuais na prisão não se vê a si próprio como gay e que a maior parte dos agressores considera-se heterossexual e vê a vítima como substituição de uma mulher. Nesta perspetiva, o ato não é objetivado como uma relação entre dois homens, mas sim uma dinâmica de agressão-subjugação, em que se alguma das partes for percecionada como sendo gay será forçosamente a vítima (ainda que a sua orientação sexual possa ser claramente heterossexual).

Este tipo de entendimento é válido, mas não pode ser generalizável, correndo-se o risco de que os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo sejam vistos como sendo fruto de uma situação de privação sexual, o que pode levar a um deslize conceptual em que toda a atividade sexual na prisão se reduz a formas de coerção. A própria perceção dos reclusos acerca da sexualidade esbate as fronteiras entre heterossexualidade e homossexualidade pela sua fluidez, questionando as conceções modernas de sexualidade estática e demonstrando que a orientação e identidade sexual não são necessariamente fixas nem estáveis ao longo da vida, mas sim navegáveis, adaptáveis, e talvez não-binárias².

Sit e Ricciardelli (2013) analisaram as atitudes e perceções de reclusos canadianos acerca da sexualidade e comportamentos sexuais e concluíram que a heteronormatividade e a homofobia estão muito difundidas na cultura prisional. No seu estudo observaram como os conceitos de homossexualidade situacional e verdadeira são empregues pelos reclusos, que expuseram maioritariamente narrativas gays versus hétero, nas quais a prevalência da homofobia molda a forma como os reclusos negociam a sua identidade e comportamentos de maneira a não incluir completamente uma identidade homossexual verdadeira. As autoras chegam a esta conclusão a partir das incongruências e contradições nas respostas dos reclusos entrevistados, em que muitos negam veementemente ter conhecimento de qualquer tipo de atividade sexual na prisão (envolvendo os próprios ou outros) afirmando, no entanto, e ao mesmo tempo, que atividades entre pessoas do mesmo sexo são uma componente incontornável da vida na prisão. Deste modo, podemos separar o conceito de identidade sexual do de orientação sexual, concebendo-se a primeira como uma identidade emergente e passível de transição e aceitando-se que as duas podem não ser coincidentes quando visto à luz dos padrões

² Termo que abarca várias identidades diferentes dentro de si, para identidades de género que não sejam integral e exclusivamente homem ou mulher estando fora do conceito binário de género e da cisnormatividade.

heteronormativos e cisgênero³.

Butler (2011) explica como as representações sociais se entrelaçam com questões discursivas de poder, em que uma identidade LGBTQ+ é apresentada como desviante da heteronormatividade. Nesta ótica, considera-se que a associação com qualquer subgrupo não heteronormativo não é feita sem vergonha ou estigma associados. A vergonha, como emoção negativa, deriva de um sentimento de responsabilização por falhar aos padrões pessoais e sociais, internalizando-se como um sentido de desadequação da pessoa. Já o estigma, por outro lado, é um conceito basilar e estruturador, que infere de forma negativa na identidade social de uma pessoa dentro de um grupo, que é de forma sistêmica desvalorizada. Ao lidar com uma identidade estigmatizada reúne-se o estigma e a vergonha numa ambivalência identitária que permite que o sentimento de vergonha seja utilizado como mecanismo regulatório, numa tentativa de reduzir as barreiras sociais produzidas pelo estigma.

Sendo a homossexualidade, muitas vezes, vista como um estilo de vida aberrante, Herek (1986) considera que muitos indivíduos vêm esta orientação como uma ameaça ao seu conceito de identidade. Em consequência, esta crença ideológica na masculinidade heterossexual leva a que pessoas heterossexuais, especialmente homens, desenvolvam uma espécie de ansiedade perante a possibilidade de não corresponder a essas expectativas sociais. Esta ansiedade leva à rejeição veemente de homens gay como meio de reafirmar a masculinidade do rejeitador, aquilo que Herek apelida de função defensiva da homofobia. E enquanto a rejeição se pode expressar de várias formas, desde a manifestação de repulsa ou desaprovação, aos abusos físicos e verbais, a homofobia exprime-se como uma identificação das pessoas homossexuais como um símbolo do que as pessoas heterossexuais não são (HEREK, 1993).

Outros estudos sobre homofobia corroboram a teoria de Herek (1986) de que a masculinidade heterossexual pressupõe um preconceito anti-gay: Black & Stevenson (1984) e Sinn (1997) referem que os indivíduos do sexo masculino, especialmente aqueles que quando evocam o conceito de uma pessoa homossexual visualizam um homem gay (e não uma mulher lésbica), têm reações de rejeição mais vincadas e que os indivíduos mais homofóbicos tendem a ter crenças mais fortes nos papéis de género tradicionais.

Na prisão, reclusos LGBTQ+ reportam frequentemente que não recorrem nem participam em programas ou serviços de reabilitação por receio de sofrer abusos físicos e psicológicos por parte de outros reclusos e até do staff prisional (MASCHI, REES, KLEIN & LEVINE, 2015). Num estudo que descreve as experiências de ex-reclusos LGBTQ+ todos os

³ Pessoa cujo género é o mesmo que o designado em seu nascimento, configurando uma concordância entre a identidade de género e o género associado ao seu sexo biológico e/ou designação social.

participantes reportaram que o estigma social negativo sempre foi uma constante na sua vida (MASCHI, REES & KLEIN, 2016) e retratam diferentes estratégias de coping, nomeadamente a utilização de um discurso e postura seletivos que variam de acordo com o interlocutor e circunstâncias.

Se a hostilidade e a violência são transversais e comuns no ambiente prisional o caso da transfobia reveste-se de características específicas. Estudos sobre violência na prisão, nomeadamente na Califórnia, apresentam que mulheres transsexuais (M2F⁴) em prisões masculinas têm uma probabilidade 13 vezes maior de serem vítimas de violência sexual por parte dos seus pares (JENNESS, MAXON, MATSIDA, & SUMNER, 2007). O relatório *This is Prison, Glitter is not Allowed* (EMMER, LOWE & MARSHALL, 2011), que dá voz a pessoas trans e gender-variant nas prisões da Pensilvânia, considera que os abusos físicos e psicológicos deste grupo específico não são exclusivos do meio prisional. Com efeito, nos EUA, a taxa de homicídios de pessoas trans é 17 vezes maior que a média nacional e a violência não fatal contra pessoas trans ou gender-variant tende a ser sub-reportada. Estas estatísticas refletem a atitude geral de uma sociedade para com esta comunidade, atitude que se propaga ao meio prisional e é amplificada pelas vulnerabilidades da reclusão.

Também a nível médico as necessidades de reclusos transsexuais/transgénero são frequentemente tratadas como um assunto administrativo e não como questões de saúde, com políticas institucionais que não contemplam, ou mesmo impedem, a administração adequada de terapias hormonais ou outros cuidados de saúde relacionados com o processo de transição. A terapia hormonal é apenas uma das dificuldades com as quais os reclusos deste grupo se deparam, mas pode ser vista como indicador da vulnerabilidade acrescida com que lidam as pessoas da comunidade LGBTQ+ na prisão.

Metodologia

O estudo dividiu-se em duas partes. A primeira, de carácter quantitativo e descritivo-correlacional, procurou identificar as perceções e representações sociais da comunidade geral de reclusos, de um Estabelecimento Prisional do centro de Portugal, acerca de pessoas LGBTQ+. Para o efeito, utilizamos duas escalas: i) a escala Auto-estima, Representações e Visões da Sexualidade (MILLER, 2017, tradução e adaptação por van Velze, 2018), de modo a identificar se a auto-estima, discrepâncias nos papéis de género e atributos sociais relacionados

⁴ M2F/ F2M - Male to female/ female to male: pessoa transgénero que fez (ou está em processo de fazer) a transição de homem para mulher, ou de mulher para homem.

com o conceito de masculinidade hegemónica⁵ compreendem em si fatores preditivos de homofobia e; ii) a escala Aspectos Cognitivos, Comportamentais e Afectivos da Homofobia (WRIGHT, ADAMS, & BERNAT, 1999, tradução e adaptação por van Velze, 2018), para analisar em que moldes essa homofobia está internalizada, estabelecendo uma análise em três vertentes: a) cognições negativas relativas à homossexualidade, b) reações emocionais negativas e evitamento de indivíduos homossexuais e, c) reações emocionais negativas e agressão dirigida a indivíduos homossexuais.

A validade concorrente da escala original foi estabelecida utilizando o Index de Homofobia (HUDSON & RICKETTS, 1980) e as respostas foram preenchidas segundo uma Escala de Likert de 5 pontos.

Este estudo partiu de uma amostra de 60 reclusos, de um universo de 535, o que corresponde a cerca de 11%. Os participantes foram selecionados aleatoriamente, pelo seu número de recluso, chamando-se 10 números de cada centena, em dezenas previamente definidas. O único critério de exclusão foi a não-alfabetização por se considerar que condicionaria fortemente a autonomia e privacidade da resposta. Foram excluídas 6 respostas pois as escalas não foram corretamente preenchidas. Foi realizado um pré-teste com o primeiro grupo (7 participantes), constatando-se que todos preencheram o questionário sem dificuldades de maior, após uma breve explicação sobre a Escala de Likert. Todos os participantes foram informados de que a sua participação seria anónima e completamente voluntária podendo desistir a qualquer momento.

Os dados foram tratados estatisticamente no seu conjunto utilizando o IBM SPSS Statistics 23. Foram determinadas as estatísticas descritivas de tendência central das variáveis sócio-demográficas, das subescalas da primeira parte da escala e do conjunto de itens da segunda escala. Da análise do conjunto de dados obtidos, e para cada uma das subescalas dos instrumentos, foram encontrados os seguintes valores de consistência interna (Alpha de Chronbach):

- I. Escala para Auto-estima, Representações e Visões da Sexualidade: A) Informação Sócio-demográfica: 3 itens: idade, escolaridade, orientação sexual; B) Auto-estima pessoal: 8 itens, $\alpha = .76$ comparação a $\alpha = .88$ na de Miller; C) Auto-estima na visão de género: 3 itens, $\alpha = .76$ comparação a $\alpha = .73$ na de Miller; D) Papéis Sociais Masculinos: 14 itens, $\alpha = .83$ comparação a $\alpha = .76$ na

⁵ Por masculinidade heterossexual entende-se a pressão cultural exercida sobre os indivíduos do sexo masculino no sentido de corresponderem aos padrões sociais de masculinidade hegemónica e rejeitarem características femininas como socialmente inaceitáveis.

de Miller; E) Sexualidade e Auto-estima: 6 itens, $\alpha = .77$ comparação a $\alpha = .93$ na de Miller; F) Homofobia: 10 itens, $\alpha = .92$ comparação a $\alpha = .95$ na de Miller.

II. Escala para Aspectos Cognitivos, Comportamentais e Afectivos da Homofobia: 25 itens, $\alpha = .965$. desconhecem-se os resultados obtidos no estudo dos autores da escala.

Aplicando o teste de Kolmogorov-Smirnov constatou-se que a distribuição de todas as subescalas da parte I e da parte II são normais pelo que se utilizou o coeficiente de correlação de Pearson para o estudo das correlações entre as diversas variáveis e subescalas.

A segunda parte do estudo de carácter qualitativo consistiu na entrevista narrativa de 3 reclusos que se apresentaram como pertencentes a comunidade LGTBQ+. As entrevistas decorreram no estabelecimento prisional em uma ou duas fases, dependendo do caso, das limitações de espaço e tempo e de acordo com um guião. Procurou-se fazer um breve percurso pela história de vida e experiência na prisão. Os três entrevistados foram informados acerca dos objetivos do estudo e concordaram que os seus dados fossem apresentados sob um nome fictício.

Resultados

No que respeita à idade, 38% dos participantes têm entre 30 e 39 anos, seguindo-se o intervalo de idades entre os 40 e 49 anos (25%) e 18-29 anos (23%). Cerca de 11% dos participantes têm mais de 50 anos. Quanto à orientação sexual 81% dos participantes declararam ser heterossexuais (49 casos), 3% assumiram ser homossexuais (2 casos), 3% declararam ser assexuais⁶ (2 casos) e 12% assinalaram as opções “outra/prefiro não responder” (7 casos). Na escolaridade observa-se que cerca de 37% dos participantes possuem ou frequentam o 9º ano do ensino básico (22 casos), seguidos de perto do ensino secundário com 35% (21 casos); 13 participantes assinalaram possuir ou frequentar o 6º ano (cerca de 22%), 2 participantes possuem o 4º ano (3%) e 2 frequentaram o ensino superior (3%).

A subescala B diz respeito à Auto-estima, indicando que quanto menor a pontuação maior a auto-estima. Situando-se a média das respostas nos $2.27 \sigma = .685$ os resultados sugerem uma boa auto-estima. A subescala C trata da Auto-estima e Visão de Género, indicando que quanto menor a pontuação maior a auto-estima. Situando-se a média das respostas nos $1.55 \sigma = .665$ os resultados sugerem haver uma forte auto-estima de acordo com a visão de género. A

⁶ Inexistência de atração sexual por qualquer pessoa ou pequeno ou inexistente interesse nas atividades sexuais humanas.

subescala D diz respeito aos Papéis de Género, indicando que quanto menor a pontuação maior a adesão a papéis de género masculinos tradicionais, sendo um indicador de masculinidade hegemónica/ heterossexual. Situando-se a média de respostas nos 3.65 $\sigma = .747$ os resultados indicam uma adesão tendencialmente negativa aos papéis de género masculinos tradicionais. A subescala E trata da Auto-estima e Percepções da Sexualidade, indicando que quanto menor a pontuação maior a auto-estima. Situando-se a média de resposta nos 1.74 $\sigma = .652$ os resultados sugerem haver uma forte auto-estima no que diz respeito à sexualidade. A subescala F avalia a Homofobia, indicando que quanto menor a pontuação maior a homofobia. Situando-se a média de respostas nos 3.05 os resultados sugerem haver uma visão medianamente homofóbica. No entanto, esta foi a dimensão em que se verificou uma maior variabilidade nas respostas com um $\sigma = 1.077$. A segunda escala de Homofobia (G) avalia aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos da homofobia, indicando que quanto maior a pontuação maior a homofobia. Situando-se a média de respostas nos 2.37, os resultados indicam uma tendência negativa na homofobia internalizada. No entanto, semelhante à F, foi também nesta escala que se verificou uma maior variabilidade nas respostas com um $\sigma = 1.053$.

No que diz respeito às diversas variáveis da amostra em estudo, não se encontrou correlação estatisticamente significativa entre as variáveis “Idade” e “Escolaridade” com as diversas escalas e subescalas.

Encontrou-se correlação estatisticamente significativa entre a variável “Orientação Sexual” e as seguintes escalas e subescalas: “Auto-estima e Visão de Género” ($F = .298$ com $p < 0.05$), “Homofobia” ($F = .307$ com $p < 0.05$) e “Aspectos Cognitivos, Comportamentais e Afetivos da Homofobia” ($F = -.298$ com $p < 0.05$). Não se encontrou uma correlação estatisticamente significativa entre as três variáveis “Auto-estima”, “Auto-estima e Visão de Género” e “Auto-estima e Percepções da Sexualidade” e a “Aspectos Cognitivos, Comportamentais e Afetivos da Homofobia”. Encontrou-se uma correlação negativa forte ($F = -.733$ com $p < 0.01$) entre a variável “Papéis de Género” e a Escala G, o que indica que quanto maior a adesão aos papéis de género tradicionais masculinos maior a homofobia. No que respeita à subescala F e a escala G encontrou-se uma forte correlação entre ambas ($F = -.899$ com $p < 0.01$), o que indica uma sólida validade concorrencial na pesquisa dos conceitos em causa. O facto de a correlação ser negativa nos dois pontos anteriores deve-se ao sentido das respostas ser oposto entre dois questionários.

Avaliando a relação entre padrões sociais de masculinidade hegemónica e a sua transposição como preditores de homofobia pode-se concluir que nem todos os descritores avaliados se podem considerar preditores de homofobia. Os resultados mostram que, nesta

população, a idade e a escolaridade não se correlacionam com comportamentos homofóbicos, que por sua vez também não aparentam ter uma correlação com fatores como a auto-estima.

Há uma correlação estatisticamente significativa entre a orientação sexual assumida e a homofobia, havendo uma tendência para que homens heterossexuais sejam mais homofóbicos que aqueles que manifestam outras orientações, ou preferem não responder, correspondendo às expectativas. Os resultados sugerem que a homofobia está relacionada com o grau de adesão aos papéis sociais tradicionais masculinos, mostrando que há uma tendência para homens que sejam mais homofóbicos aderirem também mais fortemente aos papéis de género tradicionais. Isto vai de encontro a estudos anteriores de Miller (2017), Kilianski (2003) e Keiller (2010) que encontraram uma correlação significativa entre adesão à masculinidade hegemónica e heterossexual e a homofobia. Kilianski (2003) teoriza que a maior adesão a papéis sociais tradicionais masculinos em homens seja, provavelmente, resultado de uma masculinidade inconscientemente frágil: um receio de encontrar características femininas em si mesmos, sugerindo que muitos homens heterossexuais estereotipam homens homossexuais como sendo mais femininos para que possam rejeitá-los e confirmar a sua própria masculinidade.

Sendo a média dos valores obtidos nas respostas ao descritor D – Papéis de Género - de 3.65, sugere uma adesão tendencialmente baixa aos papéis sociais tradicionais masculinos. Põe-se a hipótese de o meio prisional influenciar a atribuição e identificação com os papéis de género tradicionais, na medida em que todas as tarefas e profissões (incluindo as tradicionalmente atribuídas a mulheres) são desempenhadas por homens. Deixa-se em aberto a hipótese de averiguar se estes constrangimentos, incontornáveis num universo exclusivamente masculino como a prisão, não produzirão alterações naquilo que são consideradas características masculinas e femininas, modificando os padrões sociais respeitantes ao conceito de masculinidade hegemónica.

Considerando-se a amostra generalizável ao resto da população prisional constata-se que apesar de, no geral, não ser um meio assumidamente muito homofóbico, existem casos de posições extremadas, facto confirmado pela análise dos dados qualitativos.

Na segunda parte do estudo, efetuado a partir das entrevistas narrativas, procuramos analisar a experiência e vivência de reclusos da comunidade LGBTQ+ em uma prisão portuguesa.

O primeiro caso é do Lucas, com 20 anos e uma pena de 140 dias de multa por furto simples. É o segundo mais novo de uma fratria de 5 irmãos, tendo os dois mais velhos falecido há cerca de 10 anos, perdas que muito o marcaram. O Lucas fez um percurso escolar normal, ingressou na universidade aos 18 anos, mas desistiu no primeiro semestre para tentar uma

carreira como modelo. Diz que desde criança percebeu ser homossexual tendo-se assumido perante a família há um ano. A mãe aceitou de forma natural, mas o pai reagiu de forma agressiva e relutante. Mantém uma relação muito próxima com a mãe e com os irmãos que aceitaram a sua sexualidade assumindo uma postura protetora, embora se tenham distanciado um pouco desde a sua prisão.

Na prisão optou por assumir a sua orientação sexual numa postura aberta e declarada. Foi alvo de chacota nas primeiras semanas, mas refere que depressa a relação com os outros reclusos se normalizou. Na primeira semana, foi agredido por um outro recluso, situação que atribui a preconceitos homofóbicos, devido à sua maneira de ser:

“Mal cheguei levei uma “sova de cinto” de um cigano, que disse que eu era uma bicha nojenta, um pecado e uma maldição, mas a seguir mudaram-no de ala. Também havia outro que me estava sempre a roubar a comida que a minha mãe trazia e eu deixava porque ainda não conhecia ninguém e tinha medo dele. Mas, entretanto, esse também se foi embora, e nunca mais ninguém me incomodou. Na minha camarata às vezes fazem piadas e chamam-me princesa ou floribela, mas é na brincadeira e eu não levo a mal. Com os guardas nunca houve problema, pelo contrário sempre foram muito atenciosos e simpáticos e às vezes acho que até são mais tolerantes comigo. No outro dia o guarda apanhou-me à conversa na camarata do meu namorado e só disse «Ó borboleta, já para a tua cela!». Se fosse outro recluso qualquer já tinha levado uma participação”

O Lucas é um jovem delicado, educado e sensível, e apesar da hostilidade inicial que experienciou na prisão as suas características de personalidade têm funcionado como fator de proteção. Optou por assumir a sua sexualidade justificando que lhe seria impossível escondê-la. No entanto, refere ter conhecimento de outros reclusos que escolheram não se assumir, por receio de maus tratos, e sublinha que deveria haver um cuidado acrescido, especialmente da parte dos guardas, de não partilhar informação pessoal e jurídica dos reclusos por os colocar em risco. Refere que um outro recluso com quem trocava correspondência se queixava de abusos físicos e psicológicos e que na prisão “não há segredos”, especialmente no que toca a situações de abuso e assédio sexual:

“No início só há duas pessoas que sabem, a vítima e o abusador, certo? Só que depois se a vítima se queixa e pede proteção já passam a saber os guardas também. Daí até toda a gente saber é um instante. E depois é aquela coisa dos homens que têm a mania que são muito machos – parece que têm mais medo que os outros achem que eles são bichas, do que de continuar a ser abusados. O medo e a vergonha são coisas muito fortes”.

O segundo relato é do Minou, com 42 anos, uma pena de 1 Ano e 8 Meses por furto qualificado e invasão de propriedade. Minou identifica-se como uma mulher transsexual, lésbica, com “certas doses subtis de masculinidade, condicionada pelo meio ambiente”, factos com que justifica a sua aparência andrógina e juvenil. Como Minou não iniciou ainda o seu

processo de mudança de sexo faz referência a si próprio no masculino, por essa razão e devido à inexistência de um pronome neutro mais adequado optou-se por descrever a sua narrativa no masculino. Minou nasceu fruto de uma relação extra-conjugal e aos 2 anos foi retirado do cuidado da mãe biológica, tendo crescido no agregado familiar do seu pai, irmãos e madrasta, que apelida também de mãe. Esta é uma família de classe média-alta com quem refere que os relacionamentos afetivos foram difíceis desde a infância:

“Desde que me lembro, as pessoas olhavam para mim como se eu fosse diferente. Com 6 anos comecei a fugir de casa, a polícia ia buscar-me mas nunca ninguém da minha família se sentou comigo, olhou para mim, e me perguntou porquê. Aos 7 anos a minha mãe levou-me ao pedopsiquiatra, que disse que eu era inadaptado e sobredotado. Não mudou nada. Nunca ninguém me percebeu. (...) Tiveram um pirilampo nas mãos, mas não o souberam fazer brilhar”.

O seu percurso de vida tem sido sinuoso e marginal, ausente de qualquer experiência laboral, com vínculos afetivos ténues e escassos. Esteve preso várias vezes incluindo no estrangeiro onde passou períodos consideráveis num hospital psiquiátrico. A família nunca aceitou a sua identidade de género, que desvaloriza e atribui à personalidade desviante, e a patologias do foro psiquiátrico:

“Soube aos seis anos, quando me olhei ao espelho e tive consciência de mim próprio, e da dissonância no meu corpo. Quando disse à minha mãe que por dentro sou mulher, ela disse que eu era um degenerado. O meu irmão dizia que eu o perturbava. São medíocres e ignorantes. Às vezes as pessoas ditas normais demonstram ser mais monstruosas e intolerantes que aqueles a quem chamam de aberrações. (...) Aqui dizem que sou esquisito. O olhar das pessoas na prisão é desconcertante e invasivo, e eu tenho dificuldade em interagir com muitas pessoas à minha volta (...) Apesar de tudo, na prisão raramente tive problemas. Sou naturalmente educado e culto, e as pessoas tratam-me de maneira adequada. E eu sou discreto, nunca fui «bicha», embora na minha vida tenha sido frequente confundirem-me com uma mulher. Mantenho uma postura de «macho» em certas circunstâncias, forçado pelo contexto. É por isso que ainda falo de mim no masculino (...) Cheguei a pedir acompanhamento médico para a terapia hormonal, mas disseram-me que aqui não seria possível. Quando estiver em liberdade tudo vai ser diferente, e vou poder sair do casulo e apresentar-me como sempre quis ser”.

Minou descreve-se como “tendencialmente egocêntrico e maravilhoso” e a sua autoimagem elevada parece constituir um fator protetivo funcionando como um escudo no relacionamento com os outros reclusos, ou pelo menos assim aparenta. Aquando da segunda entrevista no gabinete ao lado, separado por um vidro, um outro recluso exprimia a sua aversão e comentava ostensivamente referindo-se a ele como “uma aberração”. Minou permaneceu imperturbável sorrindo timidamente.

O terceiro caso refere-se ao Abel, de 52 anos, com uma pena de 16 anos por homicídio qualificado. O Abel perdeu o pai na adolescência. Menciona a perda de um irmão como um

acontecimento difícil de ultrapassar. Aos 27 anos casou-se com uma mulher, relacionamento do qual nasceu um filho e que terminou ao final de cerca de 10 anos. Após o divórcio regressou à casa materna, situação que se foi mantendo, sendo também com a mãe que passa as medidas de flexibilização da pena. Refere manter bom relacionamento com o filho, apesar de este ainda não o ter visitado em reclusão. Após ter assumido a homossexualidade, viveu com um companheiro, vítima do crime, durante 9 meses. Abel deu entrada no Estabelecimento Prisional há cerca de 10 anos, e descreve a evolução da sua experiência na prisão como uma luta constante por fazer valer os seus direitos, especialmente o direito a ser respeitado. Conta que no início sofria abusos físicos e psicológicos constantes e que nenhum outro recluso queria partilhar cela consigo:

“Quando entrei foi horrível. Só de pensar nisso dá-me vontade de chorar. Era discriminado por toda a gente, batiam-me, insultavam-me, faziam-me de tudo. Houve um dia em que se juntaram uns quantos, me agarraram, e tentaram violar-me com um pau de vassoura. Só sobrevivi porque apareceu um outro recluso que eu conhecia da outra cadeia e os impediu de fazer isso mesmo no último momento. Tinha medo de dormir, tinha medo de acordar, tinha medo de respirar. Cheguei a pensar em por termo à vida, achei que não ia sobreviver a tanto ódio e a tanta homofobia. Falei com os guardas, falei com o Director, falei com os médicos, mas ninguém sabia onde me por. A coisa só melhorou quando entrei para a ala C. Aí comecei a trabalhar na cozinha, e a minha situação começou a acalmar. Mas até isso, no início, foi difícil: quando comecei ninguém sabia que eu trabalhava na cozinha. Tinham nojo de mim, os outros reclusos não queriam um «paneiro» a servir comida. Uma vez atiraram-me um prato à cabeça. Estavam-me sempre a ameaçar. Ganhei respeito a muito custo, e com muita ajuda de uma Chefe, que disse que não deixava que ninguém me agredisse no refeitório, nem saia do meu lado. E não saiu! Devo-lhe a minha vida. Eu dizia-lhes “Fui eu que fiz o jantar, se quiseres comer, comes. Se não quiseres, sai-me da frente.” A pouco e pouco foram-me ganhando respeito”.

Abel refere que o apoio dos guardas, e principalmente de duas Chefes de Guardas, foi fundamental na sobrevivência à discriminação na prisão. Considera que se sente mais protegido atualmente, mas sublinha que teve um papel preponderante na mudança do paradigma da cadeia na medida em que lutou muito para se fazer respeitar e para mudar a mentalidade dos outros reclusos.

Maschi et al (2016) distinguem as várias estratégias de lidar com violência e abuso na prisão. As transcrições de entrevistas ilustram como os reclusos optam por assumir uma de três identidades auto-protetoras: *fight*, *flight*, ou *keeping out of sight*, em que *fight* é descrito como assumir-se abertamente gay e defender o direito a sê-lo se necessário com recurso a uma postura agressiva; *flight* assume-se como um afastamento e ocultação da identidade LGBTQ+ motivado por razões de segurança e; *keeping out of sight* traduz-se como assumindo a sua identidade e orientação seletivamente com quem se considere ser seguro. No entanto, no caso de reclusos

transsexuais/trangénero ou *two-spirit/ intersexo/ gendervariant*, cujas características sejam evidentes, manter-se discreto não é uma opção propriamente viável.

Com base nos dados recolhidos, pode-se afirmar que a discriminação e a homofobia continuam presentes nas experiências de pessoas LGBTQ+ na prisão. Apesar disso, verifica-se uma evolução acompanhando, provavelmente, a evolução da sociedade portuguesa. A mentalidade na prisão é importada do exterior adquirindo, porém, especificidades próprias de acordo com as dinâmicas do interior. Com efeito, também no ambiente prisional se estará a assistir a uma maior tolerância a identidades e comportamentos não-heteronormativos.

Considerações finais

A prisão é um ambiente constricto e isolado, mas ao mesmo tempo exposto ao mundo exterior, exigindo aos reclusos uma negociação das suas experiências que por vezes podem ser conflitantes com as identidades que trazem do exterior. Os reclusos reivindicam a sua agência através da construção de identidades e práticas discursivas, que diferem substancialmente de como a sexualidade é compreendida em meio livre. Reconhece-se que a sexualidade é conceptualizada de maneira diferente num meio predominantemente masculino: apesar da heterossexualidade na prisão se articular com as narrativas e representações sociais dominantes, importadas do exterior da prisão, estar-se preso é uma realidade que não se coaduna com os padrões sociais do exterior, exigindo que a sexualidade seja, de certo modo, repensada de acordo com o contexto penal. Num ambiente heterocêntrico como as prisões preservar uma identidade heterossexual, repensando a sexualidade, leva a uma cisão entre orientação sexual e o comportamento correspondente: observa-se que é possível que os reclusos construam uma definição da sexualidade que permite comportamentos homossexuais dentro de uma identidade heterossexual. Apesar de, pelas noções normais, isto ser contraintuitivo, dentro de um ambiente tendencialmente homofóbico, heterocêntrico e, quase exclusivamente, masculino o comportamento e a identidade podem ter correspondências diferentes, sem questionar as estruturas epistemológicas heteronormativas que edificam a cultura prisional.

As narrativas de reclusos que se assumem como LGBTQ+ na prisão indicam que as suas experiências no sistema penal português continuam a ser marcadas pela discriminação e homofobia, especialmente da parte dos seus pares. O meio prisional apresenta insuficiências estruturais ao nível do acompanhamento e intervenção no percurso dos reclusos. O medo da discriminação e exclusão condiciona ainda mais a acessibilidade a serviços já de si reduzidamente disponíveis, podendo levar a um subdiagnóstico das necessidades reais. No que

respeita ao staff prisional seria útil formação específica, nomeadamente no que diz respeito à educação para o reconhecimento e intervenção em situações de agressão, violência sexual e abusos físicos e psicológicos. É referido haver uma tendência para percecionar a vitimização como “prova” de homossexualidade, permitindo a continuidade de situações de abuso e violação.

Um percurso mais justo e humano das pessoas LGBTQ+ pelo sistema prisional é uma necessidade premente. Parte-se da convicção de que a conjuntura sócio-política nacional e internacional, cada vez mais, reconhece e valoriza os direitos LGBTQ+ como direitos humanos e repudia que pessoas sejam vítimas de violência e discriminação por causa de quem amam ou por causa de quem são, incluindo na prisão. Esta é a altura ideal para pressionar para a mudança e exigir leis e políticas institucionais que protejam a dignidade de todos.

Referências bibliográficas

- BLACK, K; STEVENSON, M. The relationship of selfreported sex-role characteristics and attitudes toward homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 10, p. 83-93. 1984.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Oxford: Taylor & Francis. 2011.
- EMMER, P; LOWE, A; MARSHALL, B. *This is a Prison, Glitter is Not Allowed: Experiences of Trans and Gender Variant People in Pennsylvania's Prison Systems*. Philadelphia: Hearts on a Wire Collective. 2011.
- GIBSON, L; HENSLEY, C. The social construction of sexuality in prison. *Prison Journal*, 93, p. 355-370. 2013.
- HEREK, G. On heterosexual masculinity. *American Behavioral Scientist*, 29, p. 563-577. 1986.
- HEREK, G. The context of antigay violence: Notes on cultural psychological heterosexism. In L. Garnets & D. Kimmel (Eds.), *Psychological perspectives on lesbian and gay male experiences*, pp. 89-107. New York: Columbia University Press. 1993.
- JENESS, V; MAXON, C; MATSUDA, K; SUMNER, J. Violence in California correctional facilities: An empirical examination of sexual assault. *The Bulletin*, issue 2, p. 1-4. June 2007.
- Keiller, S. Masculine norms as correlates of heterosexual males' attitudes toward gay man and lesbian women. *Psychology of Males & Masculinity*, 11(1), p. 38-52. 2010.
- KILIANSKI, S. Explaining heterosexual males' attitudes towards women and gay males: The theory of exclusively masculine identity. *Psychology of Males & Masculinity*, 4(1) p. 37-56. 2003.
- MASCHI, T; REES, J; KLEIN, E; LEVINE, R. LGBTelders and the criminal justice system. In D. Harley & P. Teaster (Eds.), *Handbook of LGBTelders: An interdisciplinary approach to principles, practices and policies*. Switzerland: Springer International. 2015.
- MASCHI, T; REES, J; KLEIN, E. “Coming Out” of Prison: An Exploratory Study of LGBTelders in the Criminal Justice System, *Journal of Homosexuality*, 63:9, p. 1277-1295. 2016.
- MILLER, S. Effect of Self Esteem on Homophobia in Heterosexual Males, Lycoming College. Boston University, in *Sexualities* 20(4). October 2017.
- RICCIARDELLI, R; GRILLS, S; CRAIG, A. Constructions and Negotiations of Sexuality in

- Canadian Federal Men's Prisons, *Journal of Homosexuality*, 63:12, p. 1660-1984. 2016.
- SINN, J. The predictive and discriminant validity of masculinity ideology. *Journal of Research in Personality*, 31(1), p. 117-135. 1997.
- SIT, V; RICCIARDELLI, R. Constructing and performing sexualities in the penitentiaries: Attitudes and behaviours among male prisoners. *Criminal Justice Review*, 38, p. 335-353. 2013.

----- *Entrevista* -----

As atuais condições da educação Superior no Brasil

Entrevista com Roberto Leher*
Novembro de 2021

ENTREVISTADOR:

*Rubens Luiz Rodrigues***

Rubens Luiz Rodrigues: Seus estudos e pesquisas ressaltam o processo de mercantilização da educação superior brasileira por meio das ações da aparelhagem estatal em favor dos interesses empresariais. Em que sentido as políticas para a educação superior como o programa “Future-se” reforçam esse processo?

Roberto Leher: A mercantilização da educação no Brasil possui particularidades em relação à verificada em outros países, mesmo naqueles em que a privatização alcançou imensa proporção, como no Chile, por exemplo. No caso da educação superior brasileira mais de 75% dos estudantes frequentam instituições privadas. O percentual em si mesmo denota uma escala definidora do lugar ocupado pelo segmento no país; entretanto, apenas a consideração do percentual é insuficiente para compreender o alcance do fenômeno. É importante salientar a tendência das novas matrículas, se em favor do público ou do privado. Dentre as novas matrículas, apenas 12% se dão nas instituições públicas, conforme estudo do INEP, percentual que se encontra muito distante da meta de 40% das novas matrículas estabelecida no Plano Nacional de Educação, definida em lei (lei 13.005/14). Desse modo, a tendência aponta

* Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha Estado, Trabalho e Movimentos Sociais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998), desenvolve pesquisa em políticas públicas em educação. Atua no Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação - COLEMARX. Pesquisador do CNPq.

** Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha Trabalho, Estado e Movimentos Sociais. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006), desenvolve pesquisa em política, gestão e educação de jovens e adultos.

inequivocamente para a ampliação da participação privada frente à oferta pública.

Entretanto, o que efetivamente particulariza a mercantilização da educação superior no Brasil é a vertiginosa tendência de crescimento da modalidade a distância, a presença de fundos de investimentos no controle das instituições de ensino e a abertura de capital das empresas-líderes na bolsa de valores. Com efeito, grande parte dessas novas matrículas é ofertada na modalidade de graduação a distância: entre 2012 e 2019 as matrículas nesta modalidade mais do que dobraram, alcançando perto de dois milhões de estudantes. É relevante salientar que, nos dias de hoje, a maioria dos novos estudantes que chegam ao ensino superior já ingressa em cursos a distância. Mas o problema não se encerra nesses terríveis indicadores. Mais de 70% dos estudantes que fazem cursos a distância estão contratualizados com corporações sob dominância financeira, grupos que são parte do portfólio de negócios de fundos de investimentos e, em escala única no mundo, em organizações de ensino com ações na bolsa de valores.

Em resumo, a particularidade brasileira advém do fato de que a maioria dos estudantes do ensino superior é cliente de grupos financeirizados e de capital aberto. Em decorrência da representação dos acionistas (em geral, indicados pelos fundos de maior participação na organização educacional) nos Conselhos de Administração, nenhuma decisão educacional relevante é tomada sem a anuência dos agentes do mercado. Ao contrário, os representantes dos acionistas alertam que mais e mais reestruturações nas empresas são necessárias para saciar as expectativas de lucros dos investidores. Por isso, os cortes nos gastos com pessoal são sempre de grande monta, em geral acompanhados da introdução de plataformas tecnológicas. O mesmo é verdade em relação à extinção de cursos lucrativos e à proliferação de cursos com alto retorno econômico, como Direito, Licenciaturas, Serviço Social, Administração e afins, por serem cursos que podem ser ofertados com baixo custo. Isto está alterando em profundidade a formação da maioria dos estudantes brasileiros que cursa algum tipo de graduação. O assunto é tão relevante que a China, em julho de 2021, proibiu grupos de capital aberto e sob dominância financeira de atuar nos cursos que compõem a formação básica e geral dos estudantes, seja na educação básica, seja na educação superior.

Ao contrário do senso comum, tal expansão propriamente mercantil, engajada em satisfazer a ordem de grandeza e a rapidez da lucratividade esperada pelos operadores do mercado financeiro, não foi possível em virtude da mão invisível do mercado; ao contrário, foi a indução estatal que possibilitou tal crescimento. Sem a indução estatal do ProUni que concedeu isenções tributárias generosas ao segmento mercantil, em troca de uma reduzida contrapartida em termos de vagas e, o que é indissociável desta indução, o redimensionamento

do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2010, é certo que a expansão privado-mercantil não teria tido a mesma escala. O crescimento do montante é ilustrativo. Em 2010, o Fundo mobilizou algo como R\$ 2 bilhões; em 2016, a incrível soma de R\$ 34,4 bilhões. Neste período, os grupos de capital aberto chegaram a ter mais da metade de seus estudantes auspiciados com o fundo público. Todos os analistas do mercado financeiro, como CreditSuisse, BofA, Itaú-BBA, Bradesco BBA, indicaram o mercado educacional como atraente porque justamente possuíam o lastro do fundo público. A ordem de grandeza pode ser mais bem dimensionada quando lembramos que, em 2016, as 63 universidades federais juntas tiveram menos de R\$ 10 bilhões em recursos de custeio e investimentos. Desse modo, a pujança do repasse do fundo público para o setor mercantil agravou a penúria das instituições federais. Daí a relevância dos projetos do Future-Se para o aprofundamento da mercantilização e da mercadorização das universidades e institutos federais.

Para compreender o significado do Future-Se é necessário colocar em cena a devastação do orçamento público decorrente da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada imediatamente após a efetivação do Golpe que afastou do governo a presidenta Dilma Rousseff. Com esta Emenda inexistiu possibilidade de assegurar orçamento público para garantir, nos termos da Constituição, o dever do Estado no provimento de direitos sociais. Por inviabilizar dispositivos constitucionais, novas gerações de reformas constitucionais são necessárias. Por ter se comprometido com tais reformas, o bloco no poder apoiou a candidatura de Bolsonaro que está efetivando todo um grande arcabouço de reformas constitucionais para manter desidratado o orçamento social, a exemplo da Emenda Constitucional n. 109 e da PEC 32. O exame acurado de todas as versões do Future-Se não deixa margem a dúvidas sobre o intento de projetar a desobrigação do Estado em custear o desenvolvimento institucional das universidades e institutos federais. No entanto, o projeto não incide apenas no orçamento das instituições. Existe uma forte motivação do núcleo duro do bolsonarismo de refuncionalizar as universidades, extinguindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão balizadas pela liberdade de cátedra e comprometidas eticamente com os problemas dos povos. O intento claro é converter as instituições em organizações referenciadas pelo ethos do empreendedorismo temperado pelo capitalismo dependente. Entendo que este objetivo é parte da estratégia neofascista em curso no Brasil. A conversão das universidades em *loci* de inovação tecnológica (a rigor, uma agenda que inexistiu estruturalmente nas cadeias produtivas existentes no país, excetuando as áreas em que o Estado assegurou capacidade de pesquisa e desenvolvimento, como a Petrobras) e de empreendedorismo objetiva o silenciamento das interpelações críticas da ciência e o sufocamento da cultura e da arte.

Rubens Luiz Rodrigues: *Como os ataques do Governo Bolsonaro ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia atingem as universidades e os institutos federais?*

Roberto Leher: A questão é crucial! Se examinarmos de modo amplo os ataques à ciência e ao desenvolvimento autônomo de tecnologias que fortalecem o bem-viver e a soberania do país, concluiremos que, nesses marcos, é impossível a existência de universidades públicas pujantes, autônomas e fortemente engajadas na construção de um projeto autopropelido de nação, como destacava Florestan Fernandes.

Examinar os números é importante para salientar o caráter material da ideologia, no caso, da guerra cultural contra a educação e a ciência. O orçamento de custeio das 63 universidades federais efetivamente existentes em 2021 é da ordem de R\$ 5,6 bilhões, em 2014 era de R\$ 9,2 bilhões e já expressava uma situação de penúria. Os recursos de investimentos em 2021 não ultrapassarão R\$ 150 milhões, cerca de 7% do orçamento de investimento existente em 2014. O orçamento da CAPES despencou de R\$ 7,7 bilhões em 2015 para R\$ 2,9 bilhões em 2021. Os recursos discricionários do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico despencaram de já modestos R\$ 6,8 bilhões em 2015 para irrisórios R\$ 2,7 bilhões.

O fechamento ou descaracterização de 75% dos Conselhos de assessoramento do Estado, por meio de decreto com este fim que, embora barrado pelo STF, levou o governo Bolsonaro a manter formalmente abertos determinados Conselhos previstos em lei, mas inteiramente descaracterizados - a exemplo de espaços com a importância do Conselho Nacional do Meio Ambiente, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Conselho Nacional de Educação, este último reduzido a espaço em que prevalecem olavistas, representantes de grupos econômicos, agentes de igrejas e assim por diante.

A desvalorização da ciência tem como propósito difundir o negacionismo de modo que as linhas demarcatórias entre fatos e versões, verdade e falsidade, ciência e ficção sejam inteiramente apagadas. Isso envolve questões da importância das mudanças climáticas, da pandemia de Covid, do uso descontrolado e desregulamentado de agrotóxicos, os ataques aos povos indígenas e aos seus territórios, tudo, literalmente tudo, em qualquer domínio, está sob imperativos governamentais negacionistas, porém não como um fenômeno difuso, mas como parte da guerra cultural. O futuro do bolsonarismo depende do sucesso desse intento.

Rubens Luiz Rodrigues: *As representações sindicais e acadêmicas têm denunciado a*

proposta de Reforma Administrativa apresentada pelo Governo Bolsonaro e em discussão no âmbito do Congresso Nacional. Por que a Reforma Administrativa ameaça o sistema público de educação superior?

Roberto Leher: Caso a PEC 32 seja aprovada não mais será possível a existência de universidades e institutos federais (e públicas em geral, pois vários dispositivos passam a ter repercussão em todos os entes subnacionais). São três ordens de problemas advindos da reescrita da Constituição:

i) A universidade somente pode ser um espaço de liberdade de cátedra se seus servidores possuírem estabilidade e contratos por tempo indeterminado, permitindo a coexistência de gerações e o regime de dedicação exclusiva. A PEC 32 impede a existência de docentes e técnicos e administrativos com prerrogativas do serviço público. Teremos docentes e técnicos e administrativos vulneráveis. A maioria terá contrato por tempo determinado e mesmo os poucos que terão contratos por tempo indeterminado poderão ser demitidos em virtude da concepção de Estado Orgânico que perpassa toda a referida PEC. O núcleo do Estado Orgânico é a mudança no caput do Art. 37 da Constituição que, na prática, passa a exigir obediência das instâncias inferiores do Estado às determinações de suas chefias superiores. Desse modo, os que refutam o uso de cloroquina como fármaco eficaz para prevenir e curar a Covid, assim como os que denunciam o desmatamento da Amazônia, o genocídio de indígenas e o aumento do desemprego, todos poderão ser facilmente demitidos por estarem em desacordo com a “Verdade Oficial”.

ii) A PEC 32 introduz novo dispositivo que permite que as instituições públicas possam ser geridas por entes privados de cariz mercantil. Isso significa que todo ente público poderá ser objeto de cessão com fins mercantis. Doravante, tudo que não é concebido como exclusivo do Estado, a exemplo das universidades, institutos de pesquisa, órgãos ambientais etc., poderão ser geridos por agentes privados, especialmente por empresas e corporações estritamente mercantis.

iii) Em sintonia com a doutrina e os objetivos da guerra cultural (e aos fins do Estado Orgânico), a PEC 32 atribui ao presidente da República o poder de, por Decreto, extinguir órgãos públicos, realizar fusões entre órgãos públicos, alterar carreiras, em suma, um poder imperial. Atribuir tal escopo de poder a um presidente da República é incompatível com a democracia e o Estado de Direito Democrático. Ainda mais preocupante é imaginar Bolsonaro com tal âmbito de poder. Universidades poderão ser desmembradas, *campi* de instituições diferentes podem ser remanejados para outros órgãos públicos ou mesmo extintos, cargos

poderão ser descaracterizados e assim por diante.

A combinação dessas três vertentes inviabiliza, por completo, a existência da universidade pública. Examinado o conjunto dessas medidas, avalio que a PEC 32 é um forte movimento de harmonização do Estado com a concepção do Estado Orgânico do fascismo, o que, combinado com o fim da estabilidade e a mercantilização do outrora serviço público, abre enormes avenidas para o projeto neofascista que está em implementação no país.

Rubens Luiz Rodrigues: *Qual o lugar que os movimentos sociais, estudantis e sindicais ocupam na construção de uma proposta educacional e, especificamente, de educação superior no Brasil?*

Roberto Leher: A questão possui dois planos interligados, mas que não se confundem: na conjuntura atual é imperioso forjar frentes de entidades acadêmicas, sindicais, estudantis (e coletivos de juventude), movimentos sociais diversos e partidos políticos para enfrentar, resistir, dizer NÃO à destruição da educação pública e aos campos de ciência e tecnologia e da cultura pelo governo Bolsonaro. Frentes de unidade de ação são urgentes em virtude da ofensiva sistêmica apontada anteriormente. Nenhuma força política, por si só, possui capacidade convocatória para assegurar lutas em grande escala em curto intervalo de tempo. A variável tempo é decisiva. Aqui, a máxima “a longo prazo todos estaremos mortos” é dramaticamente verdadeira. Quando me refiro à escala penso nas mobilizações em prol da educação pública e gratuita no Chile: grandes massas, ativas e protagônicas. Isso inexistente no Brasil de hoje.

Essas lutas, contudo, não se sustentam indefinidamente sem ter objetivos próprios, objetivos de classe, abrangendo dimensões econômico-corporativas e propriamente políticas. Ao forjar lutas de massas, nos moldes das lutas com unidade de ação, será imperativo discutir a agenda da classe trabalhadora: o que, coletivamente, reivindicamos como os germes da educação pública, da ciência e da cultura do futuro. Essa dimensão requer a existência de coalizões, de lutas, de movimento de fazimento da classe. Contudo, sem mirar objetivos estratégicos pode perder fôlego facilmente ou sequer lograr o necessário caráter de massa. Constituir objetivos estratégicos exige síntese, a constituição ativa de consensos, rigoroso diagnóstico da situação da correlação de forças na educação. No Brasil, temos uma situação peculiar. Ainda não logramos lutas com escala para mudar a correlação de forças e, a despeito de convergências em pontos importantes da agenda educacional, ainda não fomos capazes de construir agendas comuns “mobilizantes”. É necessário que as entidades, partidos e movimentos estejam em maior interação, mas é preciso um salto qualitativo na organização das

lutas e na formulação de agendas convocantes! A grande política exige a construção de um novo ponto de partida nas lutas pela educação pública, tal como preconizou Florestan Fernandes.

Rubens Luiz Rodrigues: *Tendo em vista uma avaliação das orientações da política educacional brasileira no século XXI, qual a sua análise acerca da educação superior?*

Roberto Leher: A humanidade está diante de desafios dilacerantes, perigosos e que, por suas contradições, podem abrir novas vias para o futuro dos povos. É preciso mudar as matrizes energéticas, incidir sobre as mudanças climáticas, proteger a biodiversidade, assegurar alimentos saudáveis para todos os que possuem um rosto humano, prover, como dever do Estado, educação pública referenciada na ciência, na arte, na cultura, e interpeladora das tecnologias e do mundo do trabalho; garantir imensa capacidade de pesquisa para efetivar complexos industriais de saúde públicos; desenvolver novas miradas para as cidades, sobre os patrimônios culturais dos povos e realizar reforma agrária voltada para a soberania alimentar e assim por diante. São dilemas definidores da vida no planeta Terra e que incidem mais fortemente na classe trabalhadora.

É difícil imaginar alternativas que não envolvam as universidades como instituições cruciais dos povos. É evidente que não estamos falando em universidades em abstrato, mas em instituições comprometidas com o bem-viver dos povos.

As pesquisas que tenho realizado e, por suposto, a relevante produção acadêmica de outros grupos, assim como a elaboração preciosa de movimentos estudantis, sindicatos, partidos vinculados à classe trabalhadora, entidades acadêmicas, permitem delinear alguns tópicos importantes, embora longe de serem exaustivos.

Por tudo o que foi dito, não há futuro para a educação pública sem impedir a mercantilização da educação. É preciso estabelecer medidas que assegurem um rigoroso controle sobre o setor privado, proibir grupos de capital aberto na bolsa na área de educação, especialmente na educação básica e na educação superior, incluindo a pós-graduação, o mesmo para os grupos sob controle de fundos de investimentos e, mais genericamente, os grupos que tenham como objetivo o lucro. Objetivamente, é imperioso desmercantilizar a educação, o que requer interromper o generoso repasse do fundo público para as corporações mercantis. Sem isso, teremos o domínio de grandes grupos educacionais que simplesmente não irão produzir o conhecimento e formar as novas gerações com o rigor e a complexidade que a situação do mundo requer.

Ao mesmo tempo, será indispensável, desde o presente, viabilizar um ambicioso

Programa de Desenvolvimento Institucional das universidades e institutos públicos que contemple: i) concursos que assegurem a estabilidade, a dedicação exclusiva e a aposentadoria integral de todos os servidores; a requalificação das instalações, da infraestrutura e a realização dos investimentos interrompidos ou não efetivados; iii) a redefinição, em profundidade, da metodologia de financiamento do custeio e do capital das universidades, assegurando previsibilidade e o efetivo gozo da autonomia de gestão financeira e patrimonial, meios para contrarrestar a depreciação das instalações e equipamentos, assim como para requalificar de modo abrangente o patrimônio histórico, os hospitais universitários, laboratórios de uso múltiplo e assim por diante. Desse modo, será possível retomar a expansão interrompida a partir de 2015, reposicionando o lugar das universidades nas prioridades da nação.

É imperioso que o fortalecimento das universidades seja realizado contemplando seus nexos com a educação básica, especialmente na formação de professores como intelectuais organizadores da cultura, discutindo e apoiando reformas curriculares, ampliando a circulação de docentes e estudantes da educação básica nos laboratórios e demais espaços universitários, assim como nos seus programas de pós e de extensão.

A incipiente, mas importantíssima, mudança no perfil socioeconômico e racial dos estudantes, possibilitado pela democratização do acesso, exige a ampliação consistente e planejada de vagas públicas e gratuitas, assim como mudanças na forma de acesso buscando conexão mais estreita com a educação básica pública. Entretanto, a democratização do acesso exige robustas políticas de assistência estudantil que ultrapassem a ‘bolsificação’ da assistência estudantil. De fato, moradias estudantis dignas, transporte, infraestrutura para estudo, restaurantes universitários são condição obrigatórias para a democratização. Desse modo, o atual decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) deve dar lugar a uma generosa lei com tal fim, assegurando recursos específicos.

Finalmente, a universidade somente poderá ter uma função construtiva com substanciais mudanças nas políticas de fomento à Ciência e Tecnologia, valorizando a autonomia universitária, o fortalecimento das instituições universitárias e científicas, por meio de orçamentos que contemplem a infraestrutura básica de pesquisa, e o estabelecimento de diretrizes para o fomento científico que impeçam que a ciência, a arte e a cultura sejam fagocitadas pelo inovacionismo. Com isso, aberturas epistemológicas poderão ganhar força, por meio de diálogos interculturais e com os sujeitos que, coletivamente, buscam e praticam o bem-viver dos povos. Todas essas frentes, embora específicas, são cruciais para a derrota da perigosa aliança entre o neoliberalismo extremo abraçado pelos setores dominantes com o neofascismo que busca moldar a autocracia burguesa no tempo presente. Com as lutas em defesa da educação

pública, da ciência, da tecnologia e da cultura, contribuimos para a luta em prol de uma democracia constituída pela democracia econômica e pela democracia política: somente com as duas dimensões teremos, de fato, a democracia que retoma nos *Quaderni*. Isso significou para Gramsci que era finita a época da revolução-insurreição, da "guerra de movimento" do século XIX, da qual a Revolução Russa foi o último episódio em 1917, e começou uma luta revolucionária pela transformação *gradual* da sociedade, com a conquista de "fortalezas" e "casamatas" e a formação de um novo "senso comum das massas" (Q 8, § 213). Sempre com o objetivo de sair do capitalismo (essa é a diferença com a social-democracia clássica, com o reformismo clássico). E usando e expandindo a democracia. "Reformismo revolucionário" tem para mim o significado de uma retomada do ensinamento mais importante, talvez, de Gramsci, vinculado ao conceito de hegemonia e de "reforma intelectual e moral". E da *revolução do conceito de revolução*.

----- *Tradução dos Clássicos* -----

Sobre a questão do parlamentarismo¹

György Lukács

Tradução²: Alexandre Aranha Arbia

1

Afirma-se agora, universalmente, que a questão do parlamentarismo não é uma questão de princípio, mas simplesmente tática. Apesar de sua indubitável veracidade, esta tese parece, porém, obscura em vários aspectos. Deixando de lado que dita tese é sustentada quase exclusivamente por aqueles que – praticamente – apoiam o parlamentarismo, e que, portanto, a formulação significa quase sempre uma tomada de posição a favor do parlamentarismo, com a simples constatação de que uma questão não é de princípio, senão de natureza tática, diz-se certamente muito pouco. Em especial porque – como consequência da falta de uma verdadeira epistemologia socialista – a relação entre uma tática e os princípios não foi ainda absolutamente esclarecida.

Sem abordar esse problema nem sequer de modo alusivo, é preciso sublinhar, no entanto, o seguinte. A tática significa a aplicação prática dos princípios determinados em forma teórica. A tática é, em consequência, o nexos de união entre a postulação de um fim e a realidade imediatamente dada. Encontra-se determinada, pois, a partir de duas perspectivas. Por um lado,

¹ Publicado em *Kommunismus* 1/6, em 1920, este artigo, marca a posição de Lukács na discussão a respeito da atuação parlamentar, pelos comunistas, tema recorrente nos debates entre os integrantes da Terceira Internacional. Trata-se do famoso artigo atacado por Lênin, que terminou por acusar o marxismo de Lukács, na ocasião, de “esquerdista”, “artificial” e “puramente verbal”, sobretudo no que dizia respeito às distinções entre táticas “ofensivas” e “defensivas”. Como se sabe, o ataque de Lênin impôs ao filósofo magiar a primeira autocrítica de sua fase marxista e marcou sua aproximação definitiva(s) às ideias de Lênin.

² O texto foi traduzido a partir da edição castelhana, cuja organização, tradução e introdução couberam a Miguel Vedda e Antonino Infranca, e compõe o volume *Táctica y ética. Escritos tempranos (1919-1929)*. Buenos Aires: Herramienta, 2014. p. 85-95. A tradução foi realizada por Alexandre Aranha Arbia e a revisão da tradução e o cotejamento com a edição alemã coube a Ronaldo Vielmi Fortes. Os editores da revista *Libertas* agradecem aos organizadores da edição castelhana, que gentilmente permitiram que a versão fosse traduzida ao português e publicada neste número.

pelos princípios e postulações de fim determinados inapelavelmente pelo comunismo. Por outro, pela realidade histórica em constante mudança. Ainda que se tenha falado repetidas vezes sobre a grande ductilidade da tática comunista (ao menos no que diz respeito a como tal tática deveria ser), não se pode esquecer, para uma compreensão adequada desta tese, que *a falta de rigidez da tática comunista é a consequência direta da rigidez dos princípios do comunismo*. Somente pelo fato de que os princípios imutáveis do comunismo são chamados a transformar a realidade histórica em constante mudança de um modo vivo e proveitoso, podem esses princípios conservar essa maleabilidade. Toda “*Realpolitik*”, toda ação desprovida de princípios, torna-se rígida e esquemática; tanto mais rígida e esquemática quanto mais obstinadamente é sublinhado seu caráter livre de princípios (por exemplo, a política imperialista alemã). Pois, o permanente na mudança, o decisivo dentro da abundância, não pode ser eliminado por nenhuma “*Realpolitik*”. Se essa função não é assumida por uma teoria que está em condições de influir proveitosamente nos fatos, e tornar-se proveitosa graças a eles, devem aparecer, no lugar dessa teoria, o costume, o esquema, a rotina, e a teoria é, então, incapaz de adaptar-se às exigências do instante. Precisamente por essa ancoragem na teoria, nos princípios, diferencia-se a tática comunista de toda tática baseada na “*Realpolitik*”, seja ela de orientação burguesa ou socialdemocrata-pequeno-burguesa. Se, então, para o Partido Comunista, uma questão se encontra determinada como questão tática, cabe perguntar: primeiro, de que princípios teóricos depende a questão correspondente?; segundo, a que situação histórica pode-se aplicar essa tática, de acordo com esta dependência?; terceiro, de que natureza deve ser a tática, também de acordo com esta dependência?; quarto, como deve ser concebido o vínculo da questão tática individual com as outras questões táticas individuais – novamente, de acordo com a vinculação de tais questões táticas com as questões de princípio –?

2

A fim de determinar, com maior precisão, o parlamentarismo como questão tática do comunismo, sempre há que se partir, por um lado, do princípio da luta de classes; por outro, da análise concreta da situação atual, das relações materiais e ideológicas entre as classes em confronto. Do que derivam duas perguntas decisivas. Primeiro, *quando* entra em consideração o parlamentarismo como arma, enquanto meio tático do proletariado? Segundo, *como* esta arma pode ser empregada em benefício da luta de classes do proletariado?

A luta de classes do proletariado nega, de acordo com sua essência, a sociedade burguesa. Isso não significa, de nenhum modo, indiferentismo frente ao Estado, tão

justificadamente ridicularizado por Marx, mas, pelo contrário, um tipo de luta em que o proletariado não se deixa limitar, em absoluto, pelas formas e meios que sociedade burguesa construiu para seus próprios fins – um tipo de luta em que a iniciativa não se encontra de modo algum ao lado do proletariado –. Agora, não se deve esquecer que esta forma totalmente pura da luta de classes proletária raramente pode desenvolver-se com tal pureza. Antes de tudo porque o proletariado, apesar de estar, *de acordo com sua missão histórico-filosófica*, em luta contínua com o ser da sociedade burguesa, nas *situações históricas dadas* encontra-se, muito frequentemente, na defensiva frente a burguesia. A ideia da luta de classes proletária é uma grande ofensiva contra o capitalismo; a história faz essa ofensiva aparecer como se houvesse sido imposta ao proletariado. A situação tática em que o proletariado se encontra em cada caso pode ser descrita da maneira mais simples, conseqüentemente, de acordo com seu caráter ofensivo ou defensivo. Do que já foi dito, deduz-se, espontaneamente, que, em situações defensivas, devem ser empregados meios táticos que contradizem, em sua mais profunda essência, a ideia da luta de classes proletária. A aplicação certamente necessária de tais meios está sempre ligada, por isso, ao perigo de que eles possam pôr em risco o fim em função do qual são empregados – isto é, a luta de classes do proletariado –.

O parlamento, o instrumento mais característico da burguesia, só pode ser, pois, uma *arma defensiva do proletariado*: uma fase da luta de classes em que não é possível ao proletariado – seja como consequência das relações de forças externas, seja por causa da imaturidade ideológica – combater a burguesia empregando seus próprios meios de ataque. A participação na atividade parlamentar significa, pois, para todo partido comunista, *a consciência e o reconhecimento de que a revolução é impensável em um curto prazo*. O proletariado, deslocado na defensiva, pode então aproveitar a tribuna parlamentar com fins de agitação e propaganda; pode aplicar as possibilidades que assegura a “liberdade” da burguesia aos membros do parlamento, como um substituto das formas de expressão que de outra maneira lhes estão vedadas. Pode usar as lutas parlamentares contra a burguesia para concentrar suas forças, a fim de preparar a luta real, autêntica, contra a burguesia.

3

Ainda mais difícil que determinar o momento em que se pode aplicar a tática parlamentar, é indicar como uma fração comunista deve se conduzir no parlamento. (As duas questões se relacionam, ademais, de modo estreito). Alude-se quase sempre ao exemplo de Karl

Liebknecht³ e ao da fração bolchevique na Duma. Ambos mostram, não obstante, o quão difícil é, aos comunistas, encontrar a conduta parlamentar correta; que capacidades extraordinárias são demandadas dos legisladores comunistas. A dificuldade pode ser sintetizada, brevemente, desse modo: o legislador comunista deve lutar contra o parlamento no interior do parlamento e, por certo, através de uma tática que nem por um instante se coloca no terreno da burguesia, do parlamentarismo. Não nos referimos aqui nem ao “protesto” contra o parlamentarismo nem a “luta” contra ele nos “debates” (tudo isto é parlamentar e legalista, é um vazio palavreiro revolucionário), mas sim combater o parlamentarismo, a hegemonia burguesa no próprio parlamento *através da ação*.

Essa ação revolucionária não pode fazer outra coisa senão preparar ideologicamente a passagem do proletariado da defensiva para a ofensiva; quer dizer, por meio dessa ação, a burguesia e, junto com ela, seus cúmplices socialdemocratas veem-se obrigados a revelar sua ditadura de classe de um modo que pode tornar-se perigoso para a persistência dessa ditadura. Na tática comunista orientada a desmascarar a burguesia no parlamento, não se trata de uma crítica por meio de palavras (isso pode ser, em muitos casos, simples palavreado revolucionário tolerado pela burguesia), mas de provocar a burguesia para que se desmascare através de ações que, em um dado instante, podem-lhes resultar desfavoráveis. Como o parlamentarismo é uma tática defensiva do proletariado, é preciso organizar a defesa de modo que a iniciativa tática permaneça nas mãos do proletariado e que os ataques da burguesia sejam fatais para ela mesma⁴.

Esperamos que esta exposição desenvolvida de modo muito breve e aproximado mostre já com clareza suficiente as grandes dificuldades dessa tática. A primeira dificuldade a que estão expostos os grupos parlamentares, quase sem exceção, é a de transcender verdadeiramente o parlamentarismo dentro do próprio parlamento. Pois mesmo a crítica mais aguda de uma ação da classe dominante permanece sendo simples palavra, simples palavreiro revolucionário se não supera o marco do parlamento; se não tem como consequência que a luta de classes se acenda precisamente nesse momento; que os antagonismos de classe se manifestem de modo mais evidente e que, portanto, a ideologia do proletariado se mostre acelerada. O oportunismo – o grande perigo da tática parlamentar – tem seus fundamentos últimos precisamente aqui:

³ Muito recentemente, por Karl Radek em *Die Entwicklung der Weltrevolution und die Taktik der kommunistischen Parteien im Kampfe um die Diktatur des Proletariats* [A evolução da revolução mundial e a tática dos partidos comunistas na luta pela ditadura do proletariado]. Berlim, 1920, p. 29.

⁴ Essas táticas são, seguramente, as que Engels tem em mente em seu prefácio, com frequência mal entendido – em boa medida, intencionalmente –, a *As Luta de Classes na França*, quando diz que os partidos da ordem foram destruídos pelo estado de “legalidade” que eles mesmos haviam criado. Não pode haver dúvida de que Engels está descrevendo uma situação defensiva.

toda atividade parlamentar que, em sua essência e em seus efeitos, não vai além do parlamento, não tem sequer a tendência de ultrapassar o quadro parlamentar; é oportunista. Ao mesmo tempo, a mais aguda crítica que se desenvolve dentro desse marco não pode produzir a menor mudança. Pelo contrário. Precisamente pelo fato de que uma aguda crítica da sociedade burguesa parece possível dentro do marco parlamentar, ela contribuirá para a perturbação da consciência de classe proletária, desejada pela burguesia. A ficção da democracia parlamentar burguesa consiste precisamente em que o parlamento não apareça como um instrumento de opressão de classe, mas como instrumento de “todo o povo”. Na medida em que todo radicalismo verbal – pelo fato de ser possível dentro parlamento – reforça a ilusão das camadas ainda não despertas, é oportunista e desprezível.

O parlamento deve, portanto, ser sabotado *enquanto parlamento*; a atividade parlamentar deve ser levada além do parlamentarismo. Mas, tão logo a representação parlamentar dos comunistas se propõe tarefa semelhante, revela-se outra dificuldade tática capaz de pôr em grande perigo esse trabalho, inclusive quando parece já haver sido superado o risco do oportunismo. O perigo é que, apesar de todos os esforços da fração parlamentar comunista, a iniciativa e, portanto, a preponderância tática permaneça nas mãos da burguesia. Pois o que determina a preponderância tática é qual dos rivais em conflito consegue impor ao outro as condições de luta que lhe são mais favoráveis. Agora, já se destacou que toda limitação ao parlamentarismo representa um triunfo tático da burguesia; o proletariado se encontra, em muitos casos, frente a seguinte opção: ou se afasta da luta decisiva (limita-se ao parlamentarismo: perigo de oportunismo), ou vai além do parlamentarismo, apelando às massas, em um momento em que tal manobra é favorável à burguesia. O exemplo mais claro do caráter insolúvel desta questão é oferecido pela atual situação do proletariado italiano.⁵ As eleições – que foram abertamente conduzidas sob a bandeira comunista, como uma “agitação” generosa – proporcionaram ao Partido um grande número de mandatos. E agora? Ou bem participar no “trabalho positivo” do parlamento, tal como desejam Turati e seus iguais, o que traz como consequência o triunfo do oportunismo, a debilitação do movimento revolucionário. Ou sabotar abertamente o parlamento, o que levará, cedo ou tarde, a um confronto direto com a burguesia, sem que o proletariado esteja em condições de escolher o momento em que este confronto ocorrerá. Para que não haja má interpretação: não partimos da ridícula pressuposição

⁵ A exceção da pequena fração “abstencionista” de Bordiga, os Socialistas Italianos (PSI) participaram na eleição de novembro de 1919 e obtiveram 150 cadeiras, convertendo-se no maior partido parlamentar. Filippo Turati era o líder da ala direita do Partido. O Segundo Congresso da Terceira internacional exigiu sua expulsão (junto com a dos demais líderes de direita) no verão de 1920. [Nota do tradutor da edição castelhana]

de que é possível “escolher o momento” em que ocorrerá a revolução; pelo contrário, acreditamos que as explosões revolucionárias são ações espontâneas das massas, nas quais o Partido tem a função de despertar a consciência do fim e indicar a direção. Todavia, como o ponto de partida do enfrentamento está no parlamento, essa espontaneidade está posta em perigo. A ação parlamentar converte-se em manifestação vazia (por consequência, no longo prazo, exaure e adormece as massas) ou suscita provocações exitosas por parte da burguesia. A fração italiana – por temor diante dessa última possibilidade – oscila, instável, entre as manifestações vazias e o ligeiro oportunismo da fraseologia revolucionária. (A propósito, junto com esses erros táticos de método, foram cometidos também, por assim dizer, erros táticos de conteúdo; por exemplo, a manifestação pequeno-burguesa a favor da república).

4

Este exemplo manifesta claramente como uma “vitória eleitoral” pode ser perigosa para o proletariado. Pois o maior perigo reside, para o partido italiano, no fato de que sua atividade antiparlamentar pode conduzir muito facilmente à destruição do parlamento..., embora o proletariado italiano ainda não possua, em termos de ideologia e organização, a maturidade necessária para a luta decisiva. A contradição entre a vitória eleitoral e a falta de preparação ilumina claramente a nulidade daquele argumento a favor do parlamentarismo, que nele vê uma espécie de “desfile militar” do proletariado. Se os “votos” obtidos significassem verdadeiros comunistas, esses escrúpulos seriam inválidos e a maturidade ideológica já existiria.

Através disso, revela-se também que a própria agitação eleitoral não se encontra isenta de riscos, mesmo como mero meio propagandístico. A propaganda do Partido Comunista deve servir para despertar a consciência de classe das massas proletárias, para incitá-las à luta de classes. Conseqüentemente, deve orientar-se no sentido de acelerar, na medida do possível, o processo de diferenciação dentro do proletariado. Somente desse modo pode-se conseguir que, por um lado, o núcleo consciente e firme do proletariado revolucionário (o Partido Comunista) se desenvolva quantitativa e qualitativamente; por outro, que o partido arraste as camadas semiconscientes pelo exemplo da ação revolucionária e as leve a tomar consciência revolucionária de sua situação. Pois a captura de votos não somente não é nenhuma ação, mas algo pior: uma ação aparente, a ilusão de uma ação; donde não atue despertando a consciência, mas, pelo contrário, turva-a. Constitui-se um exército aparentemente grande que, no instante em que é necessário resistir seriamente, falha por completo (Socialdemocracia alemã, em agosto de 1914).

A situação ocorre necessariamente da forma tipicamente burguesa dos partidos parlamentares. Como ocorre em toda a organização da sociedade burguesa, o fim último, ainda que raramente consciente, dos partidos parlamentares burgueses é obscurecer a consciência de classe. Enquanto minoria da população condenada ao desaparecimento, a burguesia só pode assegurar seu domínio alinhando em suas fileiras todos os setores ideologicamente vacilantes e confusos. O partido parlamentar burguês é, por conseguinte, resultante dos mais diversos interesses de classe (a propósito, do ponto de vista do capitalismo, o compromisso é sempre maior que o real). Mas, ao proletariado, esta estrutura partidária é imposta quase sempre que ele participa na luta eleitoral. A vida autônoma de todo mecanismo eleitoral, que necessariamente trabalha para obter a maior “vitória” possível, faz com que os slogans se orientem no sentido de atrair “simpatizantes”. E mesmo quando isso não aconteceu ou, pelo menos, não ocorreu de forma consciente, toda a técnica da eleição implica a captação de “aficionados”; isso encerra o perigo fatal de estabelecer uma separação entre convicção e ação e de produzir, desse modo, uma tendência ao aburguesamento, ao oportunismo. A tarefa educativa dos partidos comunistas, o efeito sobre os grupos do proletariado que se mostram confusos e hesitantes, só pode tornar-se verdadeiramente frutífera quando neles fixa a persuasão revolucionária através do exemplo da ação revolucionária. Toda campanha eleitoral mostra – em concordância com sua natureza burguesa – uma direção totalmente oposta, que só pode ser realmente superada nos casos mais raros. O partido italiano também caiu nesse perigo. A ala direita considerou a filiação à Terceira internacional, a reivindicação de uma república dos conselhos, como simples slogan eleitoral. O processo de diferenciação, a *autêntica* conquista das massas para a *ação* comunista, só pode *começar*, pois, mais tarde (provavelmente em circunstâncias mais propícias). Pelo fato de não terem nenhuma relação imediata com a ação, os slogans eleitorais mostram uma prodigiosa tendência de apagar as contradições, de negar orientações divergentes, atributos mais do que arriscados, justamente no estado atual da luta de classes, quando o que se busca é a união real, ativa, do proletariado, não a unidade aparente entre os velhos partidos.

5

Entre as dificuldades quase insuperáveis para uma ação comunista no parlamento encontra-se a enorme independência e, inclusive, a lógica autônoma que o grupo parlamentar costuma possuir dentro da vida partidária. É notório – ainda que não se possa analisar aqui

detalhadamente – que isso representa uma vantagem para os partidos burgueses⁶. Mas o que é lucrativo para a burguesia é, quase sem exceção, arriscado para o proletariado. Assim também neste caso, em que, como consequência dos perigos da tática parlamentar expostos anteriormente, estes só podem ser evitados com alguma perspectiva de êxito quando *a atividade parlamentar encontra-se submetida, em toda a sua dimensão e incondicionalmente, à direção central extraparlamentar*. Isso parece evidente no plano teórico, mas a experiência nos mostra que a relação entre partido e fração parlamentar inverte-se, quase sem exceções, e o partido é arrastado pela fração parlamentar. Assim, por exemplo, no caso Liebknecht, durante a guerra, quando aquele aludiu (naturalmente em vão) ao caráter vinculante do programa partidário frente a fração do Reichstag.⁷

Ainda mais difícil que a relação entre a fração parlamentar e o partido é a que existe entre a primeira e o conselho operário. A dificuldade de formular a pergunta de um modo teoricamente correto, novamente lança uma luz clara sobre a índole problemática do parlamentarismo na luta de classes do proletariado. Os conselhos operários, enquanto *organizações de todo o proletariado* (tanto do consciente como do inconsciente) *apontam, por sua simples existência, mais além da sociedade burguesa*. São, em sua essência, organizações revolucionárias da expansão, a capacidade de ação e o poder do proletariado; como tais, são verdadeiros termômetros do progresso da revolução. Pois tudo que se desenvolve e alcança nos conselhos operários é algo arrebatado à resistência da burguesia e, portanto, não tem valor apenas enquanto resultado, mas sobretudo como instrumento educativo para a ação dotada de consciência de classe. Tentativas (como a do USPD⁸) para “ancorar” os conselhos operários “na constituição”, para assegurar-lhes legalmente um campo de ação determinado, revelam, pois, um ponto culminante do “cretinismo parlamentar”. *A legalidade mata o conselho operário*. Como organização ofensiva do proletariado, revolucionário, o conselho operário só existe na medida em que põe em risco a existência da sociedade burguesa, na medida em que luta e prepara, passo a passo, a destruição desta sociedade e, com isso, a construção da sociedade proletária. Toda legalidade – isto é, a adaptação à sociedade burguesa com determinados limites de competência – transforma a existência dos conselhos em uma existência aparente: o conselho operário se converte em uma combinação de clube de debates, comitê e caricatura do parlamento.

⁶ Isso está vinculado às vantagens obtidas pela burguesia graças a, assim chamada, separação dos poderes de governo.

⁷ Karl Liebknecht, *Klassenkampf gegen den Krieg* [Luta de classes contra a guerra]. Berlim, 1915, p. 53.

⁸ *Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands* [Partido Socialdemocrata Independente da Alemanha], fundado por K. Kautsky em 1917, em Gotha, e extinto em 1931. [Nota do Tradutor desta edição]

Podem, então, coexistir o conselho operário e a fração parlamentar como armas táticas do proletariado? Seria fácil deduzir, a partir do caráter ofensivo do primeiro e defensivo da segunda, uma relação de complementaridade.⁹ Tais tentativas conciliatórias esquecem, porém, que ofensiva e defensiva são, na luta de classes, conceitos dialéticos, cada um dos quais compreende todo um mundo de ação (isto é, em ambos os casos: manobras individuais ofensivas e defensivas), e só podem ser aplicados, alternadamente, em cada fase determinada da luta de classes. A diferença entre ambas as fases pode ser determinada de modo mais breve e, ao mesmo tempo, mais claro, em relação com a questão que tratamos, da seguinte forma: o proletariado encontra-se na defensiva enquanto o processo de dissolução do capitalismo não tiver começado. Uma vez iniciada esta fase da evolução econômica – independentemente de que esta transformação tenha se tornado consciente ou não; e de que pareça ou não possível constatá-la e demonstrá-la cientificamente – o proletariado *se vê forçado a passar a ofensiva*. Mas, como o processo evolutivo da ideologia não coincide simplesmente com o da economia, e nem sequer corre de forma totalmente paralela, a possibilidade objetiva, como também a necessidade da fase ofensiva da luta de classes, raramente encontram o proletariado preparado no plano ideológico. Como consequência da situação econômica, a ação espontânea das massas assume uma orientação revolucionária; mas é conduzida continuamente por caminhos errados, ou é completamente sabotada, pela condução oportunista, que não quer nem pode desprender-se dos hábitos correspondentes ao estágio defensivo. Na fase ofensiva da luta de classes, portanto, já não se enfrentam hostilmente com o proletariado somente a burguesia e os setores por ela conduzidos, mas também *a própria condução precedente do proletariado*. O objeto a que a crítica tem que se dirigir não é mais, pois, na primeira linha, a burguesia (que já fora sentenciada pela história), mas a ala direita e o centro do movimento operário, sem cuja ajuda o capitalismo não haveria tido, em nenhum país, a menor possibilidade de superar, mesmo que temporariamente, sua crise atual.

Mas a crítica do proletariado é, igualmente, *uma crítica da ação*, um trabalho educativo por meio da ação revolucionária, um ensino por meio do exemplo. Os conselhos operários são o instrumento mais propício que se possa imaginar para alcançar este fim. Pois sua função educativa é mais importante que todas as conquistas que os conselhos podem trazer ao proletariado. *O conselho operário é a morte da socialdemocracia*. Enquanto, no parlamento, é possível encobrir o oportunismo concreto através da fraseologia revolucionária, o conselho operário é forçado a agir... ou deixa de existir. Essa ação, cujo líder consciente tem de ser o

⁹ Proposta, realizada por Max Adler, do conselho de trabalhadores como segunda câmara.

Partido Comunista, provoca a dissolução do oportunismo, gera a crítica que é necessária atualmente. Não é de estranhar que a socialdemocracia tema a autocritica que aqui se lhe impõe. A evolução dos conselhos operários na Rússia, da primeira revolução à segunda, mostra claramente aonde essa revolução deve levar.

Com isso, restaria teórica e taticamente definida a posição do conselho operário e do parlamento: *quando é possível um conselho operário* (ainda que dentro do marco mais modesto), *o parlamento resulta supérfluo*. Este é, inclusive, perigoso, já que a crítica factível dentro de seu âmbito é apenas a crítica da burguesia, não a autocritica do proletariado. Este, porém, antes de pisar a terra santa da libertação, deve passar pelo purgatório dessa autocritica. Por meio dessa autocritica, o proletariado dissolve, descarta e assim purifica sua própria aparência na era capitalista; aparência que se manifesta do modo mais preciso na socialdemocracia.

O sigilo na legislação do Serviço Social brasileiro e os conselhos profissionais: relato de uma experiência nos anos 2010

Secrecy in Brazilian Social Work legislation and professional councils: an experience report in 2010's

Charles Toniolo*

Resumo: Trata-se de um relato de experiência sobre aspectos relacionados ao sigilo profissional a partir da vivência na direção de um Conselho Regional de Serviço Social entre os anos de 2011 e 2017. O texto trata sobre a natureza dos conselhos profissionais de Serviço Social, suas instâncias organizativas onde mais se observaram o tratamento dado à questão do sigilo e alguns textos jurídico-normativos em que o tema aparece regulado. Ao final, analisa algumas situações concretas experimentadas no cotidiano do Conselho, relacionando-as com a legislação profissional e as prerrogativas éticas do Serviço Social brasileiro, especialmente as relações entre as condições éticas e técnicas de trabalho e as responsabilidades éticas de assistentes sociais.

Palavras-chave: Serviço Social; conselhos profissionais; sigilo profissional.

Abstract: this is an experience report on aspects related to professional secrecy from the experience in the direction of a Regional Social Work Council between the years 2011 and 2017. The text deals with the nature of professional Social Work councils, their organizational instances where the treatment given to the issue of secrecy was most observed and some juridical-normative texts in which the subject appears regulated. At the end, it analyzes some concrete situations experienced in the Council's daily life, relating them to professional legislation and the ethical prerogatives of the Brazilian Social Work, especially the relationship between ethical and technical working conditions and the ethical responsibilities of social workers.

Keywords: Social Work; professional councils; professional secrecy..

Recebido em: 20/06/2021
Aprovado em: 08/09/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Assistente social, Professor do Departamento de Fundamentos do Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Trata-se este texto de algumas reflexões autorais sobre o tema do sigilo profissional a partir de experiências vividas por meio da inserção, como membro eleito, na direção do Conselho Regional de Serviço Social do estado do Rio de Janeiro (CRESS/7ª Região), especialmente na Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) entre os anos de 2011 e 2013, e na Comissão Permanente de Ética entre 2014 e 2017 – de onde adveio a oportunidade de coordenar a Comissão Ampliada de Ética entre 2015 e 2017. Tratam-se de instâncias existentes no âmbito dos CRESS que são regimentais, isto é, são previstas em resoluções que, expedidas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), definem a forma de organização dos Conselhos para o exercício de suas atribuições previstas no Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS: “Art. 51 – Para agilizar as decisões do CFESS e dos CRESS, serão constituídas comissões compostas por conselheiros efetivos e suplentes, assessores e convidado [...]” (CFESS, 2005: p. 21).

Mas a existência das comissões no âmbito do chamado Conjunto CFESS/CRESS extrapola a esfera das competências e atribuições previstas na legislação que o institui e aos conselhos profissionais de um modo geral: ela permite que o Conjunto CFESS/CRESS cumpra um papel político, que se relaciona diretamente com o que se entende por profissão, por Serviço Social e pela defesa de um projeto profissional, que por sua vez, articula-se a um projeto de sociedade (BARROCO, 2008, 2012).

O sigilo profissional sempre foi um tema recorrente nas demandas que surgiam para essas comissões. Ele aparecia sob vários aspectos; contudo, pudemos identificar ao longo desse período que dois eixos centrais demandavam o debate do sigilo profissional para o CRESS: as condições de trabalho de assistentes sociais e as escolhas que eram realizadas por profissionais no cotidiano do exercício profissional quando do uso do instrumental técnico-operativo (institucional ou profissional).

Serviço Social, conselhos profissionais e ética profissional

No Brasil, os Códigos de Ética das profissões regulamentadas por lei são balizas para as ações de fiscalização do exercício profissional realizadas por autarquias federais (QUINTINO; LIMA; QUINTINO, 2008), doravante chamadas de Ordens – no caso específico da profissão de advogado – e de Conselhos Profissionais; no caso dos assistentes sociais brasileiros, a existência dos Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social, regulamentados pela Lei Federal nº 8662/93. Nela, dentre as prerrogativas dos Conselhos Federais, constam:

Art. 8º – Compete ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), na qualidade de órgão normativo de grau superior, o exercício das seguintes

atribuições:

I – orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social, em conjunto com o CRESS;

[...] IV – aprovar o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais juntamente com os CRESS, no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS;

V – funcionar como Tribunal Superior de Ética Profissional;

VI – julgar, em última instância, os recursos contra as sanções impostas pelos CRESS (CFESS, 2012: p. 49).

As atribuições do CFESS previstas na Lei de Regulamentação conferem a essa autarquia alguns poderes especiais, conforme os itens citados acima. Ao determinar o papel de aprovar o Código de Ética Profissional, ele se relaciona diretamente à atribuição de orientação e normatização do exercício da profissão. Isso porque trata-se o Código de Ética de um instrumento jurídico-normativo, que define direitos, mas também deveres e vedações a assistentes sociais balizados em valores e princípios éticos que partem de uma determinada visão de mundo, de ser humano e de sociedade, definindo um projeto teleológico no que diz respeito à conduta profissional (CFESS, 2012).

Todavia, a competência de orientar e normatizar o exercício profissional também confere ao Conselho Federal um poder bastante peculiar: o de expedir resoluções que versam sobre o exercício profissional, conforme previsão no Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS, tornando seu conteúdo de cumprimento obrigatório para todos os assistentes sociais brasileiros:

Art. 26 – Ao Conselho Pleno do CFESS compete:

I – estabelecer normas de orientação, disciplina e fiscalização do exercício da profissão de Assistente Social, de forma a uniformizar os atos dos CRESS, resguardadas a autonomia e peculiaridade de cada Regional; [...]

V – expedir Resolução necessária à regulamentação e execução da Lei 8.662/93, deste Estatuto, das deliberações do Encontro Nacional CFESS/CRESS e de outras matérias que sejam de sua competência (CFESS, 2005: p. 13).

Desse modo, fica evidente que as resoluções expedidas pelo CFESS que versam sobre o exercício profissional precisam estar coadunadas com as competências e atribuições privativas de assistentes sociais previstas nos Arts. 4º e 5º, respectivamente, da Lei de Regulamentação da Profissão. E uma vez sendo o Código de Ética Profissional uma deliberação do Encontro Nacional CFESS/CRESS – fórum máximo de deliberação da profissão no país –, toda e qualquer resolução não pode ferir os termos da Lei Federal tampouco do Código de Ética, assim como as prerrogativas do conjunto CFESS/CRESS e as deliberações do Encontro Nacional CFESS/CRESS de um modo geral.

É fundamental aqui o registro, constante no Art. 8º da Lei nº 8662/93, da função que exerce o Conselho Federal como Tribunal Superior de Ética Profissional e como instância de julgamento de recursos contra as sanções impostas pelos CRESS. Tratam-se os Conselhos Profissionais de órgãos de fiscalização do exercício profissional, com poderes sancionatórios sobre os profissionais que cometem alguma irregularidade ou infração ética. Este poder, de caráter administrativo, muitas vezes é tratado por alguns estudiosos dos conselhos profissionais da área do Direito como “poder de polícia dos conselhos sobre os profissionais” (QUINTINO; LIMA; QUNTINO, 2008), e que guarda fortes relações com o projeto positivista durkheimiano de coesão social e controle sobre os trabalhadores. Entretanto, no âmbito do conjunto CFESS/CRESS, outra concepção de seu papel foi se desenhando ao longo de sua trajetória, especialmente após o Serviço Social brasileiro se coadunar com princípios e valores democráticos, o que permitiu redimensionar os poderes que lhe são de natureza precípua.

Esse redimensionamento encontra bases no próprio texto legal. Tanto no Art. 8º da Lei nº 8662/93 como no Art. 26 do Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS, é possível identificar que cabe ao CFESS e aos CRESS “defender o exercício da profissão de Assistente Social”. Mas uma leitura atenta da redação, bem como do papel designado aos conselhos profissionais, demonstra que não se trata de um órgão de defesa de assistentes sociais, mas do exercício profissional. E ainda: não de qualquer exercício profissional, mas daquele que se coaduna com as competências e atribuições profissionais definidas na legislação que regulamenta o Serviço Social, bem como com os princípios e normativas éticas definidas pela profissão – expressos no Código de Ética e nas resoluções que versam sobre o exercício profissional. Trata-se de defender um exercício profissional de qualidade. E os parâmetros desta qualidade estão dados pelo acúmulo teórico, metodológico, técnico-instrumental construído pelo Serviço Social em sua trajetória histórica no Brasil, à luz de um referencial ético-político.

Esse é o parâmetro central para pensar outros elementos previstos na Lei de Regulamentação como papel dos conselhos. Aqui, dois merecem nossa atenção. O primeiro diz respeito ao conteúdo do Parágrafo 2º do Art. 7º, que confere ao CFESS e aos CRESS também a possibilidade de representar interesses individuais de assistentes sociais (incluindo em juízo), nos termos do cumprimento da própria lei¹. E o segundo elemento trata daquilo que está previsto

¹ “Art. 7º – O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) constituem, em seu conjunto, uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, com o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional. [...] [§] 2º Cabe ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e aos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), representar, em juízo e fora dele, os interesses gerais e individuais dos Assistentes Sociais, no cumprimento desta lei”. (CFESS, 2012: p. 48).

do Artigo 22, a saber: “O Conselho Federal e os Conselhos Regionais terão legitimidade para agir contra qualquer pessoa que infringir as disposições que digam respeito às prerrogativas, à dignidade e ao prestígio da profissão de Assistente Social” (CFESS, 2012: p. 54).

Tratam-se esses dois dispositivos de afirmar o papel do Conjunto CFESS/CRESS em defender o exercício profissional de qualidade, incluindo o desenvolvimento de ações das mais diversas que visem coibir ou constranger quaisquer tentativas de desqualificação da profissão no cotidiano dos espaços institucionais em que atuam assistentes sociais. Defender o profissional individualmente “no cumprimento da lei” é defender o exercício profissional de qualidade praticado por um assistente social – o que tem implicações diretas nas “prerrogativas”, na “dignidade” e no “prestígio” da profissão quando algum agente externo ao Serviço Social, ou mesmo outro assistente social, infringe essas disposições.

A existência dos Tribunais de Ética Profissional responde a uma dessas prerrogativas: a de quando um assistente social supostamente infringe o Código de Ética Profissional. Ou seja, quando ele pode ter realizado uma intervenção, ou ter tido uma conduta profissional não coadunada com a qualidade do exercício profissional exigida. A Lei nº 8662/93 define os Conselhos Regionais como Tribunais Regionais de Ética Profissional, tendo em vista que, em seu Art. 10, além desta própria definição, está também registrado que compete aos CRESS “fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região” (CFESS, 2012: p. 50), cabendo ao CFESS julgar os recursos das decisões provenientes dos CRESS. Note-se que não aparece neste texto sobre os CRESS o verbo “normatizar” – o que torna a normatização uma prerrogativa do Conselho Federal apenas. Contudo, já no Art. 1º do Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS, a função de “orientar” o exercício profissional também aparece como tarefa dos CRESS².

Essa é a base jurídico-política que define as principais “funções precípua” do Conjunto CFESS/CRESS: a orientação e fiscalização do exercício profissional, e que encontram em 02 resoluções bastante especiais os instrumentais necessários para balizar essas ações: a Política Nacional de Fiscalização e o Código Processual de Ética.

A Resolução CFESS nº 512/2007, que institui a Política Nacional de Fiscalização (PNF), afirma essas duas dimensões do trabalho do CRESS, e acrescenta uma terceira dimensão, a “prevenção”, justamente no Capítulo que trata da “Prevenção, Orientação e Fiscalização do

² “Art. 1º - O Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS, regulamentados pela Lei 8.662, de sete de junho de 1993, constituem uma entidade dotada de personalidade jurídica de direito público e forma federativa com o objetivo básico de orientar, fiscalizar, disciplinar e defender o exercício da profissão do assistente social, em todo o território nacional, conforme os princípios e normas estabelecidos pelo Encontro Nacional CFESS/CRESS” (CFESS, 2005: p. 3).

Exercício Profissional”:

Art. 5º – Compete aos CRESS fiscalizar o exercício da profissão do Assistente Social, em seu âmbito de jurisdição, assegurando a defesa do espaço profissional e a melhoria da qualidade de atendimento aos usuários do Serviço Social.

Parágrafo Primeiro – A ação fiscalizadora dos CRESS deve ser definida em conformidade com a Política Nacional de Fiscalização do Conjunto CFESS/CRESS, articulando-se as dimensões: afirmativa de princípios e compromissos conquistados; político-pedagógica; normativo e disciplinadora.

Parágrafo Segundo – A execução da fiscalização se faz em relação ao exercício profissional dos assistentes sociais e às pessoas jurídicas que prestam serviços específicos do Serviço Social a terceiros (CFESS, 2007: p. 2).

As dimensões da PNF aludidas acima justamente apontam para uma direção de pensar as ações precípuas do CRESS a partir de uma perspectiva político-pedagógica, que privilegie a orientação em relação às ações coercitivas. Mas não qualquer política de orientação, mas sintonizada com os “princípios e compromissos conquistados”, a saber, os valores éticos e os posicionamentos políticos que o Serviço Social brasileiro acumulou após a “virada” das últimas décadas. Os valores, de caráter emancipatório, estão claramente expressos no Código de Ética Profissional vigente e são objeto de aprofundamento de reflexão de diversos pensadores na nossa área. Os posicionamentos se expressam não apenas na bibliografia produzida no Serviço Social brasileiro, mas encontram-se presentes, de forma bastante enfática, nas deliberações do Encontro Nacional CFESS/CRESS, fórum máximo de deliberação da profissão no Brasil. Tais posicionamentos são a base teórico-política que sustenta as ações político-pedagógicas de orientação e fiscalização do exercício profissional de assistentes sociais no país.

Assim, a defesa do espaço profissional (já também aludida na Lei de Regulamentação) e a defesa da qualidade dos serviços prestados à população são o foco das ações de fiscalização do exercício profissional de assistentes sociais (ou de pessoas jurídicas em Serviço Social) nos termos definidos pela Resolução nº 512/2007. E para dar cabo dessa tarefa, a PNF prevê a existência de 02 comissões no âmbito de um CRESS: a Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) e a Comissão Ampliada de Ética.

A COFI é composta de membros da direção do Conselho Regional (sede e seccionais³) – que designa um conselheiro coordenador –, também de agentes fiscais concursados – que são trabalhadores do CRESS – e de outros assistentes sociais a convite da direção. Na PNF estão

³ As sedes dos CRESS localizam-se nas capitais dos estados. As seccionais ficam no interior dos estados (ou em estados que ainda não possuem CRESS) e são instâncias vinculadas à estrutura de determinado CRESS, e estão previstas pelo Parágrafo Segundo do Art. 12 da Lei Federal nº 8662/93. Segundo as “Diretrizes nacionais acerca da interiorização das ações políticas dos CRESS” (CFESS, 2017), são importantes estratégias de interiorização de ações político-administrativas do conjunto CFESS/CRESS.

definidas as competências dos agentes fiscais e dos membros da direção do CRESS⁴ a partir das prerrogativas de fiscalização já previstas na Lei nº 8662/93. À COFI cabe discutir e planejar as ações de fiscalização do CRESS, e construir as formas e estratégias de sua execução.

Já a Comissão Ampliada de Ética está prevista no Art. 19 da PNF, como uma instância que tem como tarefa principal construir ações mais amplas de debates sobre o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão e as funções precípua dos CRESS no que diz respeito à ética profissional. Cumpre, assim, um papel de articular diversas instâncias do CRESS para desenvolver políticas de largo alcance tendo em vista a prevenção ao cometimento de quaisquer irregularidades no âmbito do exercício profissional, seja no campo das competências e atribuições ou no das responsabilidades éticas. Consolida, assim, a importância da orientação no marco das prerrogativas de fiscalização.

E não à toa a composição da Comissão Ampliada de Ética está definida tal qual na PNF: são integrantes desta Comissão os membros da COFI e da Comissão Permanente de Ética.

A Comissão Permanente de Ética está prevista na Resolução CFESS nº 660/2013 – Código Processual de Ética⁵; portanto, também é regimental. É uma comissão, composta por membros da diretoria do CRESS e assistentes sociais convidados pela direção da entidade, que tem a função de avaliar se há indícios ou não de infração ética cometida por assistentes sociais em denúncia, representação ou queixa protocolada no âmbito do Conselho, opinando pelo arquivamento ou instauração de processo ético-disciplinar e submetendo seu parecer à apreciação do Conselho Pleno do CRESS – o colegiado que reúne os diretores (CFESS, 2013).

Por conta disto, também está prevista como uma das atribuições da Comissão Ampliada de Ética a “Capacitação de profissionais para operacionalização do Código de Ética Profissional e do Código Processual de Ética, através de grupos de estudo, treinamentos, cursos, palestras, etc.” (CFESS, 2007: p. 6). Uma das formas de “operacionalizar o Código Processual de Ética” é a instrução processual após o momento de instauração do processo ético-disciplinar pelo Conselho Pleno do CRESS (quando este aprecia o parecer da Comissão Permanente de Ética). Nesta etapa processual, é nomeada uma Comissão de Instrução (de Processos Éticos), composta por 02 (dois) assistentes sociais que não compõem a diretoria nem o corpo de trabalhadores do

⁴ A PNF não discute as atribuições dos assistentes sociais membros da COFI que não são da diretoria do CRESS ou agentes fiscais. Contudo, entendemos que são profissionais que podem contribuir para reflexões sobre o exercício profissional de assistentes sociais nos diversos espaços sócio-ocupacionais, o que possibilita qualificar ainda mais as estratégias de intervenção da COFI. Além disso, pode ser uma importante estratégia de formação de novos quadros para renovar as diretorias dos CRESS.

⁵ Trata-se de uma versão atualizada do Código Processual de Ética, que foi revisto, revogando sua edição anterior, datada de 2002. Portanto, mesmo sendo posterior à PNF, a Comissão Permanente de Ética já era uma instância existente nos CRESS, em razão dos Códigos Processuais de Ética anteriores a 2013.

CRESS. A Comissão de Instrução terá a tarefa de apurar os fatos utilizando-se dos mecanismos previstos na Resolução CFESS nº 660/2013 e de outros dispositivos legais, apresentando à sessão de julgamento ético (em Tribunal de primeira instância, isto é, o CRESS) um parecer conclusivo sobre a procedência ou não da infração ética cometida pelo assistente social denunciado. Nesse sentido, de acordo com a citação acima, a Comissão Ampliada de Ética pode e deve desenvolver ações junto às Comissões de Instrução de modo a melhor capacitá-las para o cumprimento de suas prerrogativas no âmbito do processamento ético.

Portanto, tratam-se a COFI e a Comissão Permanente de Ética – e que juntas formam a Comissão Ampliada de Ética –, assim como as Comissões de Instrução de Processos Éticos, de instâncias que lidam com situações vivenciadas por assistentes sociais e que, de algum modo, provocam o Conselho em seu caráter fiscalizatório, de defesa do exercício profissional⁶. Defesa esta que tem a ética profissional como eixo estruturante: pela afirmação dos princípios e compromissos conquistados, reiterados mediante as conjunturas e o acúmulo de debates no fórum máximo de deliberação da profissão – o Encontro Nacional CFESS/CRESS.

Sendo o sigilo profissional um aspecto do agir ético dos assistentes sociais, não obstante há questões que a ele se referem como uma matéria no âmbito dessas comissões.

Sigilo e legislação do Serviço Social

O tema do sigilo profissional aparece na legislação brasileira e na trajetória dos códigos de ética do Serviço Social brasileiro ora sob a nomenclatura de “sigilo”, ora de “segredo” (SAMPAIO; RODRIGUES, 2014). Há quem defenda que se trata de sinônimos. Na legislação atualmente vigente do Serviço Social, está consagrado o termo “sigilo” e suas derivações, não apenas no Código em vigor, mas nas diversas resoluções existentes após 1993⁷. O Código Ética Profissional dedica um capítulo exclusivo sobre o sigilo, e refere-se a ele em outros artigos.

Conforme alerta Terra (2012: p. 205), “Neste código temos duas vertentes do sigilo profissional, uma como direito e outra como obrigação”. Pois, como também alerta a autora, o dever de sigilo profissional já se encontra regulado pela Constituição Federal – e em outros dispositivos legais. De todo modo, o próprio texto do Código de Ética Profissional permite identificar o sigilo profissional como dever do assistente social, a saber:

⁶ Algumas denúncias que chegam ao CRESS podem ser encaminhadas à COFI, e isso depende de critérios objetivos (de seu conteúdo e de como a denúncia é dirigida) e subjetivos (de como a Presidência do CRESS entende ser o melhor encaminhamento). Entretanto, em ambos os casos, elas se referem ao exercício profissional. Para maiores informações, ver CRESS/7ª Região (2017c).

⁷ A única exceção diz respeito ao termo “confidencial” presente na Resolução nº 556/09, que havia sido utilizado no Código de Ética Profissional de 1975 e abandonado no texto de 1986, mas utilizado em códigos de ética de outras profissões.

Art. 16 – O sigilo protegerá o/a usuário/a em tudo aquilo de que o/a assistente social tome conhecimento, como decorrência do exercício da atividade profissional.[...]

Art. 17 – É vedado ao/à assistente social revelar sigilo profissional (CFESS, 2012: p. 35).

A vedação da revelação coloca a assistentes sociais o próprio dever de guardar sigilo profissional, uma vez que ele deve “proteger o/a usuário/a”. Portanto, o texto é claro: o sigilo tem como objetivo a proteção do usuário. É assim, um dever de assistentes sociais, pois são estes quem acessam as informações sobre os usuários, por meio do uso de diferentes instrumentos técnico-operativos: entrevistas, visitas domiciliares, visitas institucionais, participação em reuniões, acesso a material técnico-sigiloso etc. Assim, trata-se o sigilo, em primeiro lugar, e antes de tudo, de uma prerrogativa de responsabilidade ética do profissional, justamente porque mobiliza escolhas feitas pelo assistente social daquilo que se divulga e daquilo que se mantém sob sigilo.

Assistentes sociais trabalham em espaços sócio-ocupacionais com a presença de outros trabalhadores, profissionais de outras áreas, chefias, gestores, autoridades, e não obstante em locais que estabelecem relações com outras instituições. O caráter de profissional assalariado, inserido em espaços institucionais multiprofissionais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005) requer que o assistente social compartilhe informações. Desse modo, as relações com os usuários não podem ser estabelecidas no marco de relações de “segredo”. E isso não vale apenas para assistentes sociais, mas todo e qualquer profissional que atue em serviços, de natureza pública ou privada, pois a natureza da existência de instituições requer a circulação de dados e informações sobre o público por ela atendido.

Tratar o contato com os usuários e os registros dele resultantes como “secretos” não é sigilo profissional. A questão central aqui é “o que é preciso e o que não é preciso ser divulgado” como decorrência do exercício da profissão – conforme as lições de Hipócrates já na Grécia antiga clássica, sinalizadas por Terra (2012). A autora também já afirma que o critério de escolha do que se divulga está balizado pelos princípios éticos afirmados no Código de Ética Profissional, coadunados com os posicionamentos políticos emancipatórios construídos pelo Serviço Social brasileiro ao longo das últimas décadas. Assim, o próprio Código de Ética, com seus princípios e suas normativas, oferta a assistentes sociais a base ético-política necessária para decidir o que deve e o que não deve ser revelado. Trata-se, portanto, de uma escolha do profissional, de algo pelo qual é de sua responsabilidade (BARROCO, 2008, 2012) – fazendo do sigilo, então, um dever.

Todavia, ao falar de princípios éticos e posicionamentos políticos, reportamo-nos

necessariamente não apenas àqueles afirmados no Código de Ética e nos debates recentes do Serviço Social brasileiro, mas também àqueles que resgatam visões de mundo, de ser humano e de sociedade que possuem cunho conservador e reacionário. Como bem sinalizou Barroco (2015), essas visões não passam despercebidas no âmbito da categoria profissional, e a conjuntura aberta a partir das eleições de 2018 no Brasil mostrou cabalmente que centenas (quicá milhares) de assistentes sociais defendem essas visões. Assim sendo, escolhas profissionais (e dentre elas, aquelas relacionadas ao sigilo) estão sendo feitas com base em outros valores, e orientando diversas condutas.

Muitas demandas que chegam aos CRESS dizem respeito exatamente a essa dimensão – no campo de irregularidades no exercício profissional e de infrações éticas que expressam, exatamente, outros posicionamentos políticos, outros valores éticos, outros projetos profissionais – articulados a outros projetos de sociedade. O trabalho de Bomfim (2015) é bastante elucidativo nesse sentido: ao analisar os processos ético-disciplinares transitados e julgados no âmbito do CRESS/7ª Região, demonstra o quão ainda se encontram presentes na cultura profissional traços de um conservadorismo moral próprio da formação social brasileira – e que, definitivamente, incide sobre as escolhas feitas por assistentes sociais no cotidiano do exercício profissional.

Ainda a autora aponta outra característica bastante interessante em sua análise dos processos éticos: o quanto os próprios assistentes sociais denunciados, nos momentos processuais em que os mesmos se manifestam em suas defesas, não consideravam suas condições de trabalho como um elemento a ser ponderado na avaliação da conduta profissional.

O Código de Ética Profissional vigente, em seu Art. 7º, estabelece como direito de assistentes sociais “dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional” (CFESS, 2012: p. 31). E não à toa este artigo aparece no capítulo que trata da relação dos assistentes sociais com as instituições empregadoras. Sendo um profissional que vende sua força de trabalho em troca de um salário, ele não dispõe de recursos e condições necessárias para a realização das atividades inerentes ao seu exercício profissional. Para tal, ele depende dos meios disponibilizados pela instituição contratante – como todo assalariado membro da classe trabalhadora na sociedade capitalista (MARX, 2006).

Assim, a luta pela melhoria de condições de trabalho é uma luta histórica da classe trabalhadora. Faz parte da própria história da luta de classes – e, portanto, extrapola significativamente o espectro de atuação dos conselhos como órgãos de fiscalização dos profissionais em seu exercício. A melhoria das condições de trabalho se consolidou

historicamente como uma pauta de luta dos sindicatos. Contudo, ainda assim, o Conjunto CFESS/CRESS entendeu que era impossível pensar a qualidade do exercício profissional descolada das condições de trabalho – o que o levou, a partir do texto já existente no Código de Ética, a expedir a Resolução CFESS nº 493/2006. É importante registrar que a referida normativa se refere sobre as condições éticas e técnicas de trabalho, o que condiz com o âmbito de jurisdição das funções do Conjunto CFESS/CRESS. Porém, conforme alertou a cartilha produzida pelo CRESS/7ª Região (2017a), existem muitas demandas referentes às condições de trabalho (dentre outras que chegam aos CRESS) que são de âmbito da luta e da organização sindical.

O fato é que a referida resolução faz referência a elementos que envolvem o sigilo profissional:

Art. 2º – O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: [...]

b – recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; [...]

d – espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado (CFESS, 2006: p. 2).

Começamos pelo final. A alínea “d” tem relação direta com o Art. 2º do Código de Ética Profissional, que define um dos direitos de assistentes sociais a “inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, garantindo o sigilo profissional” (CFESS, 2012: p. 26). Contudo, trata-se de local de guarda do material em que o profissional registrou as informações que julgou serem sigilosas – e que, portanto, não devem ser divulgadas, nem acessadas por mais ninguém que não sejam assistentes sociais. E aqui valem algumas reflexões importantes.

A primeira é a abrangência, no texto desta Resolução em especial, do significado do que é “material técnico”. O Serviço Social produz materiais diversos: por exemplo, produz documentos técnicos em forma de relatórios, pareceres e laudos sociais (FRANCO; FÁVERO; OLIVEIRA, 2021) que são dirigidos a outros profissionais, chefias, gestores, autoridades e outras instituições – os “relatórios externos”. Da mesma forma, participa de registros em materiais institucionais, conforme Matos (2017) demonstrou no exemplo dos prontuários em unidades ligadas à política de saúde – e que hoje se espriam para outros serviços sociais –, bem como escrevem em diversos formulários que são construídos pelas instâncias institucionais (com ou sem a participação do assistente social) e que demandam registro textual do Serviço

Social. Tais materiais, cujos registros feitos pelos profissionais de Serviço Social são necessariamente dirigidos à leitura de outros sujeitos e agentes, são materiais técnicos, mas não são sigilosos, por não serem de uso e acesso restrito de assistentes sociais (TONIOLO, 2019).

De que material técnico então, fala a Resolução nº 493/2006, que deve ser arquivado e só manuseado por assistentes sociais? A resposta parece estar no texto da Resolução CFESS nº 556/2009, que dispõe sobre a lacração do material técnico e do material técnico-sigiloso. Trata-se este de um procedimento a ser realizado pelos CRESS (de praxe pela COFI, tendo em vista ter o agente fiscal essa atribuição prevista na PNF) – de lacrar o material quando uma determinada instituição permanecerá durante um período sem a presença de um assistente social, ou quando o Serviço Social for extinto⁸. Em razão disso, foi necessário diferenciar “material técnico” de “material técnico-sigiloso”, a saber:

Art. 2º – Entende-se por material técnico sigiloso toda documentação produzida, que pela natureza de seu conteúdo, deva ser de conhecimento restrito e, portanto, requeiram medidas especiais de salvaguarda para sua custódia e divulgação.

Parágrafo Único – O material técnico sigiloso caracteriza-se por conter informações sigilosas, cuja divulgação comprometa a imagem, a dignidade, a segurança, a proteção de interesses econômicos, sociais, de saúde, de trabalho, de intimidade e outros, das pessoas envolvidas, cujas informações respectivas estejam contidas em relatórios de atendimentos, entrevistas, estudos sociais e pareceres que possam, também, colocar os usuários em situação de risco ou provocar outros danos. [...]

Art. 4º – Entende-se por material técnico o conjunto de instrumentos produzidos para o exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais, de caráter não sigiloso, que viabiliza a continuidade do Serviço Social e a defesa dos interesses dos usuários, como: relatórios de gestão, relatórios técnicos, pesquisas, projetos, planos, programas sociais, fichas cadastrais, roteiros de entrevistas, estudos sociais e outros procedimentos operativos. (CFESS, 2009: p. 2).

A definição de material técnico-sigiloso da Resolução nº 556/2009, somada à prerrogativa do Art. 4º da Resolução nº 493/2006, coloca outra questão importante no que toca ao sigilo profissional. Por ser de uso e acesso restrito a assistentes sociais, pressupõe-se então que se trata de material do Serviço Social de determinada instituição, e que, portanto, a guarda destes registros assegura que a história do usuário não se perca para a profissão, possibilitando a continuidade do atendimento por outro assistente social – seja no âmbito da equipe de Serviço Social ou quando há substituição de profissional (o que inclusive justifica o dispositivo da lacração). Portanto, a legislação aqui citada regula o sigilo no âmbito do Serviço Social, e não do profissional individualmente.

⁸ No caso de extinção, a Resolução prevê, inclusive, a possibilidade de incineração do material (CFESS, 2009).

Ainda a Resolução CFESS nº 493/2006 faz referência ao sigilo quando fala do espaço de atendimento ao usuário, ao falar dos recursos necessários à garantia de sua privacidade e ao definir o atendimento a portas fechadas. A intenção da Resolução é definir parâmetros que prezem pela qualidade dos serviços prestados no que diz respeito às condições a serem ofertadas pelo espaço institucional, conforme alerta Terra:

Embora a manutenção do sigilo seja um direito do assistente social, muitas vezes o respeito a tal garantia é violado pelas condições e estrutura do ambiente de trabalho, da estrutura física da sala onde está instalado o Serviço Social, que por vezes não veda o som e está instalada em lugar impróprio, inadequado, de acesso a terceiros, como assistimos no cotidiano da atividade profissional (2012: p. 206).

Também no Código de Ética Profissional o sigilo profissional aparece como uma obrigação quando se trata das relações com a justiça. Prevê o Art. 19, alínea “b”, que é dever de assistentes sociais “comparecer perante a autoridade competente, quando intimado/a a prestar depoimento, para declarar que está obrigado/a a guardar sigilo profissional nos termos deste Código e da Legislação em vigor” (CFESS, 2012; p. 36). Todavia, na alínea anterior, o mesmo Código afirma que deve o profissional comparecer em juízo e apresentar as conclusões de seu laudo ou depoimento. Desse modo, deixa o texto bastante evidente que não se trata de “segredos”, mas sim, de um nível de compartilhamento de informações que assegure o sigilo nos termos da legislação brasileira – a saber, os diferentes dispositivos legais que versam sobre o sigilo profissional, que inclui o Código de Ética Profissional, mas que também o extrapola.

O sigilo entre as condições de trabalho e as escolhas profissionais

A Resolução CFESS nº 493/2006 regulamentou, dentre outras coisas, a alínea “a” do Art. 13 do Código de Ética Profissional, que afirma ser dever de assistentes sociais “denunciar ao Conselho Regional as instituições públicas ou privadas, onde as condições de trabalho não sejam dignas ou possam prejudicar os/as usuários/as ou profissionais” (CFESS, 2012: p. 34). O procedimento da Resolução prevê que, após esgotadas todas as tentativas do próprio profissional em sanar as inadequações das condições de trabalho junto à instituição, conforme os termos previstos na mesma normativa, o CRESS deve ser acionado para tomar providências⁹.

⁹ As ações do CRESS se iniciavam com a Visita de Fiscalização e a emissão de um Termo de Visita de Fiscalização em que o local era informado da irregularidade. Posteriormente, poderia desdobrar-se em uma notificação, tal como previsto na Política Nacional de Fiscalização (CFESS, 2007). No caso de nenhuma providência tomada, a COFI do CRESS/RJ encaminhava o conteúdo ao Ministério Público Federal (por tratar-se o CRESS de uma autarquia federal). Curiosamente, os efeitos de uma primeira intervenção do CRESS eram mais eficientes em municípios de pequeno e médio porte do que em cidades de médio e grande porte – o que pode demonstrar, dentre outras coisas, um alto de nível de submissão de gestões de pequenos municípios a outras autoridades locais que, não obstante, abusam de suas prerrogativas de fiscalização e se intrometem no campo das decisões propriamente

É fato que está o exercício profissional de assistentes sociais imerso nas profundas transformações vivenciadas no mundo trabalho no atual estágio do capitalismo, marcadas por uma intensa precarização e degradação. É vasta a bibliografia que descreve e analisa as determinações do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, e que de algum modo foram sistematizadas por Antunes (2009), referência vastamente utilizada pela literatura crítica. E que tendem a se agravar cada vez mais, tendo em vista a Reforma da Legislação Trabalhista aprovada no governo golpista de Michel Temer, assim como a tramitação da chamada “Lei da Terceirização”, e outras que se anunciam no governo de extrema-direita de Bolsonaro, donde tivemos recordes de desemprego no Brasil, somada a uma Reforma da Previdência que atacou frontalmente direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora brasileira.

As formas de precarização do trabalho têm como objetivo, dentre outros, possibilitar um maior controle do capital sobre o trabalhador em toda a dinâmica que envolve o processo de trabalho – combinando elementos de extração de mais-valor absoluto (aumentando a jornada de trabalho com o menor salário possível) e mais-valor relativo (desenvolvendo técnicas que permitam a produção de mais em menos tempo), tirando gradativamente a autonomia do trabalhador do processo de trabalho (MARX, 2006). Os ataques às formas coletivas de organização, bem como a precarização de contratos, são estratégias fundamentais do atual estágio de padrão de acumulação de capital – e conforme demonstra Ceolin (2014), assistentes sociais, como trabalhadores que são, não estão imunes a esse cenário.

Iamamoto (2007) e Raichelis (2018) debruçam-se em análises sobre os impactos destas transformações para o Serviço Social brasileiro. Essa degradação não foge à realidade profissional – tanto do ponto de vista dos ataques que o trabalho sofre do capital, como com relação às formas de resistência historicamente construídas pela classe trabalhadora. Não obstante, é baixo o índice de sindicalização e participação de assistentes sociais em lutas sindicais (CRESS/7ª REGIÃO, 2017a), seja porque acompanha a tendência da própria fragilização das formas de organização da classe trabalhadora (DRUCK, 2011), seja pela própria cultura profissional de não se reconhecer como parte dessa classe, mas sim como um agente missionário (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005) a serviço da “ajuda” (ou do “direito”).

Soma-se a isso a própria estratégia promovida pelo capital de ajustes neoliberais no âmbito das políticas e serviços sociais, sobretudo públicos – fonte de legitimidade do Serviço Social na inserção na divisão sociotécnica do trabalho por se constituir o seu principal mercado de trabalho. Os cortes orçamentários típicos do “ajuste” compõem o conjunto de estratégias das

políticas (MJ, 2015).

classes e segmentos dominantes de redirecionar o papel das políticas sociais para as necessidades do atual padrão de acumulação. O sucateamento dos serviços, somados a formas de precarização das relações de trabalho dos trabalhadores das políticas sociais, incluindo assistentes sociais – como demonstram Cavalcante e Prêdes (2010) –, e as dificuldades de organização e resistência coletiva, impactaram significativamente os CRESS em função da Resolução que dispõe sobre as condições éticas e técnicas de trabalho, conforme sinalizado em documento publicado pelo CRESS/7ª Região (2017a: p. 6-7):

O que passou a se observar, no âmbito do CRESS, é que boa parte das demandas que chegavam de assistentes sociais nos eventos, atividades realizadas, mas principalmente, nas ações cotidianas de orientação profissional realizadas pela COFI (Comissão de Orientação e Fiscalização) não versava sobre o exercício profissional, mas eram demandas de natureza prioritariamente sindical. Não é raro que no CRESS se ouçam frases advindas da categoria, como: “o CRESS não luta pela gente”, “o CRESS não faz nada pra melhorar nossos salários”, “eu pago a anuidade do CRESS e ele não me defende”, “o CRESS não faz nada”. Esse dado foi constatado por agentes fiscais do CRESS, assistentes sociais que trabalham no conselho e que compõem a Comissão de Orientação e Fiscalização, por meio de sistematização das demandas que chegaram à COFI no ano de 2013.

A sistematização supracitada é bastante instigante no que tange aos dados do atendimento da COFI do CRESS/7ª Região. Segundo o trabalho construindo por agentes fiscais (MIRANDA et. al, 2014), 29,5% das demandas que chegaram à COFI no ano de 2013 eram demandas trabalhistas, que demandariam intervenção prioritária de sindicatos. Mas não apenas: ao analisar os dados apresentados, é possível perceber que a questão das condições de trabalho atravessa boa parte das demandas ali qualificadas, tais como autonomia técnica, exercício ilegal da profissão, cargos genéricos, estágio em Serviço Social. O que identificamos nesses dados, mas também observados no cotidiano da COFI e nos relatos de outros CRESS em diversos espaços coletivos do Conjunto CFESS/CRESS, é que a questão das condições de trabalho era uma realidade presente, sobretudo em razão dos impactos da Resolução CFESS nº 493/2006 – fosse por demanda dos profissionais (o levantamento aponta um percentual de 4,5% das demandas recebidas pela COFI), ou pelas próprias observações realizadas nas ações e visitas de fiscalização.

Chama-nos também a atenção na sistematização realizada que 18% das demandas dizem respeito às competências e atribuições, e 12% referem-se especificamente ao sigilo profissional. Sabemos que essas duas dimensões dialogam entre si – e que a questão do sigilo pode aparecer em todas essas dimensões que envolvem as demandas à COFI – e em outras, como nossa experiência bem demonstrou.

Um dos desdobramentos do processo de sucateamento das políticas sociais promovido

pelo ajuste neoliberal é a degradação das condições estruturais dos serviços – dentre eles, o espaço físico e o material necessário para a realização das ações pelos trabalhadores que nelas atuam. Não eram raras as queixas advindas de profissionais e as constatações realizadas durante as visitas de fiscalização da ausência de privacidade, tanto para o atendimento como para a guarda de material técnico. E sobre este último ponto muitas situações nos chamaram a atenção.

Uma demanda que passou a aparecer com frequência dizia respeito ao processo vivenciado por algumas instituições de substituição de prontuários e outros documentos físicos por eletrônicos, com acesso por meio de redes vinculadas à *internet* – o que novamente associou a discussão do sigilo profissional com as condições de trabalho¹⁰. O assunto já havia sido abordado por Barroco (2012). Contudo, a questão dos documentos eletrônicos trazia continuidades e rupturas com o debate que já se fazia sobre aqueles físicos. Tratam-se as continuidades referentes ao conteúdo dos registros, isto é, do sigilo profissional propriamente dito – e aí não reside absolutamente nenhuma diferença entre o documento físico ou virtual se não a velocidade e a maior facilidade de circulação do mesmo: o sigilo não está na ferramenta de acesso ao documento, mas sim, nas escolhas realizadas pelo assistente social do conteúdo a ser registrado e compartilhado. Já as rupturas diziam respeito, claramente, à guarda desse material, o que provocou a COFI do CRESS a pensar e emitir pareceres sobre guarda virtual com acesso restrito por senhas e outros dispositivos de segurança em informática quando se tratava de material técnico-sigiloso do Serviço Social (e não de material institucional, como era o caso dos prontuários).

O exemplo dos documentos eletrônicos demonstrava que não eram incomuns as solicitações que chegavam ao CRESS, ou no momento em que eram realizadas visitas de fiscalização, em que muitos profissionais confundiam material técnico-sigiloso com material técnico ou institucional. Muitos destes eram documentos da instituição, tais como prontuários, ou documentos compartilhados por equipe multiprofissional – e que, por vezes, eram guardados no mesmo espaço físico onde ficava o Serviço Social e era por este também manuseado.

Diversos eram os argumentos apresentados por profissionais para a não existência de material técnico-sigiloso. O principal deles era de que a intensificação do trabalho a que estariam submetidos não permitia que os mesmos tivessem tempo para registrar informações em outro instrumento que não naquele que seria compartilhado com outros profissionais e/ou instituições. Outra explicação bastante comum era que não era necessária a existência desse material porque o trabalho era realizado em equipe multiprofissional. Mas sobre a relação entre

¹⁰ E que ganharam novos e dramáticos contornos com a adoção em larga escala de plataformas virtuais para a realização do trabalho profissional durante a pandemia de Covid-19, no início dos anos 2020.

o sigilo e o trabalho em equipe com outras áreas profissionais, o Código de Ética Profissional é claro, no Parágrafo Único do Art. 16: “Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites do estritamente necessário” (CFESS, 2012: p. 36).

O resultado é que, ao anular as diferenças entre material técnico-sigiloso e documentos de manuseio institucional que contêm conteúdos sobre os usuários, por quaisquer que sejam as razões, as informações potencialmente sigilosas ganham, no mínimo dois destinos: ou não são registradas em nenhum instrumento ou o são nos documentos institucionais, perdendo assim seu caráter de sigiloso, uma vez que são reveladas. E em ambos os casos, podemos identificar problemas de ordem ética.

No primeiro caso, perde-se o registro da história do usuário, de informações que podem ser determinantes para intervenções do Serviço Social da instituição junto de seu público-alvo na perspectiva de garantia e ampliação de direitos. Vale lembrar que o Serviço Social é uma prática institucionalizada, inscrita no âmbito de serviços sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005): uma intervenção do Serviço Social, e mesmo que somente do Serviço Social, também é uma intervenção institucional. O que queremos assinalar é que o usuário não é apenas do Serviço Social, ele é usuário de uma política, é detentor de direitos com os quais assistentes sociais devem eticamente atuar na perspectiva de viabilizar o acesso. A substituição de um profissional por outro no âmbito da instituição – seja por qualquer razão (por demissão, por licença, por transferência, por falecimento) não pode trazer prejuízos à população, uma vez que ela é usuária do serviço.

Pelo outro lado, registrar todas as informações em documentos que serão de acesso de outros agentes (o que na prática é não qualificar o que é e o que não é sigiloso) é a própria violação do dever de sigilo. E neste ponto, vale a pena analisar com mais profundidade alguns aspectos importantes, pois ele traz graves consequências à ética profissional.

No âmbito da COFI, o debate sobre a diferença entre documentos institucionais e material técnico-sigiloso se intensificou quando, a partir de dado momento das ações de fiscalização, começou-se a identificar uma tendência que estava se construindo nas diversas instituições onde atuavam assistentes sociais: a requisição por preenchimento de formulários prontos, elaborados em diferentes níveis da gestão, na esmagadora maioria das vezes sem a participação dos profissionais que atuam na execução. As orientações que frequentemente eram dadas pelas administrações superiores (institucionais e/ou de nível municipal, estadual ou federal) indicavam que qualquer profissional, independentemente de sua formação e de sua função na instituição, estava apto e requisitado a preencher tais formulários.

Em um primeiro momento, as demandas que chegavam à COFI questionando esses

formulários diziam respeito a conteúdos que não diriam respeito às competências e atribuições profissionais de assistentes sociais – o que, além de adentrar em áreas de outras profissões, atentava diretamente contra a autonomia técnica dos profissionais de Serviço Social. Entretanto, ao analisarmos mais profundamente os itens a serem preenchidos, identificávamos campos nos formulários que versavam sobre aspectos da vida e do cotidiano da população usuária cuja divulgação potencialmente significava possibilidade de violação de direitos, e não sua garantia. Perguntas sobre detalhamento exacerbado de renda familiar, gastos domésticos, quantidade de móveis e eletrodomésticos, hábitos de lazer, se estes envolviam uso de substâncias psicoativas (lícitas ou ilícitas), frequência de relações sexuais, quantidade de pessoas presentes durante o sexo, se fazia uso de drogas associado a relações sexuais, dentre outras.

Não se trata aqui de uma crítica moral aos conteúdos das perguntas. A depender do serviço e de objetivos que envolvam proteção do usuário, algumas dessas questões podem ser relevantes para uma melhor apreensão da realidade vivenciada pelo usuário, possibilitando uma intervenção mais qualificada na perspectiva de que este acesse direitos e serviços fundamentais. Contudo, diante de uma ofensiva neoconservadora e reacionária em curso no Brasil e no mundo, que inclui um cenário de cortes orçamentários e redução do acesso da população a seus direitos fundamentais, não nos parece que tais questões apareçam em formulários institucionais (isto é, que são de acesso de diferentes sujeitos e agentes) – como ferramenta de coleta de informações para a garantia e ampliação de acesso a direitos por meio das políticas sociais.

Chamava-nos muita a atenção o fato de que boa parte dos assistentes sociais se queixavam somente das questões que, segundo eles, feriam atribuições e competências profissionais. Mas pouco problematizavam sobre o conteúdo das demais questões – que, visivelmente, traziam graves desdobramentos éticos e políticos. Ainda assim, como se não bastasse essa “desatenção” dos profissionais da execução, a COFI, ao buscar as raízes dos formulários, identificava a presença de vários assistentes sociais que participavam de sua elaboração! Por omissão ou por ação, a reflexão ética estava ausente de tal forma que violações éticas estavam sendo planejadas e executadas por assistentes sociais que demonstravam preocupações apenas com a autonomia técnica e as prerrogativas de atribuições e competências.

O registro descuidado de informações sigilosas em instrumentos institucionais, de acesso de agentes que não assistentes sociais (o que inclui formulários), pode se constituir em infração ética, trazendo graves prejuízos à população usuária. E essa dimensão era visualizada no CRESS, cotidianamente, no âmbito da Comissão Permanente de Ética.

Era sensivelmente crescente o número de denúncias éticas que chegavam no CRESS contra assistentes sociais em razão de documentos técnicos por eles produzidos e que eram

incorporados em processos judiciais, acerca de situações envolvendo usuários¹¹. Ao analisar tais documentos, fosse para a elaboração dos pareceres que opinariam pela abertura ou não dos processos éticos, ou mesmo após o trabalho de apuração realizado pelas Comissões de Instrução de Processos Éticos e sua respectiva apresentação durante as sessões de julgamento ético, não obstante, muitos desses documentos apresentados em forma de relatórios ou pareceres sociais apareciam carregados de valores e posicionamentos que remetem a uma ética conservadora – conforme também demonstrou Bomfim (2015). Mas a dimensão do sigilo profissional também aparecia tangenciando tais documentos.

Documentos técnicos produzidos por assistentes sociais denunciados versavam sobre situações de conflitos e litígios que, de algum modo, demandaram a intervenção de instituições que circunscrevem o campo sociojurídico¹³, especialmente o Poder Judiciário, uma vez que o âmbito do “jurídico” é “antes de tudo, o lócus de resolução dos conflitos pela impositividade do Estado” (BORGIANNI apud CFESS, 2014: p. 15). Portanto, não era incomum que as denúncias éticas revelassem algum sentimento de prejuízo por parte de sujeitos que tivessem obtido alguma sentença judicial a eles desfavorável – e que, na denúncia, apontassem o documento produzido pelo assistente social como um dos responsáveis por tal decisão (às vezes, apontando como o único ou principal responsável).

Esse contexto litigioso era cuidadosamente avaliado pela Comissão Permanente de Ética, atenta à propagação da cultura da “vingança” em nome da justiça pela via da judicialização das relações sociais¹². Entretanto, as análises desses documentos pela Comissão algumas vezes identificavam textos elaborados excessivamente descritivos, com dados de pouca relevância para o contexto estudado e, por muitas vezes, informações que a depender da visão de mundo do sujeito interlocutor do texto, poderia trazer (e por vezes trazia) graves prejuízos a usuários.

Somou-se a isso uma tendência de proliferação de requisições judiciais e ministeriais aos serviços, que impactou demasiado o Serviço Social em diversas instituições, com ênfase nas de assistência social (MJ, 2015). Uma espécie de “medo” do que poderia acontecer caso alguns documentos institucionais que tivessem conteúdos de assistentes sociais chegassem às mãos de promotores e juízes – como, por exemplo, prontuários de usuários de unidades de serviços sociais de diferentes políticas sociais – colocou novamente em evidência o debate

¹¹ Isso ensejou, inclusive, uma sistematização e publicação do próprio CFESS a partir dos recursos éticos que a ele eram encaminhados após os julgamentos de 1ª instância (CFESS, 2020).

¹² O debate sobre a judicialização das relações sociais também é bastante extenso; contudo, o documento elaborado pelo CFESS (2014) apresenta uma síntese suficiente e demasiado interessante para o tratamento que estamos dando neste texto.

sobre documentos institucionais e material técnico-sigiloso do Serviço Social e, por consequência, o debate sobre o sigilo profissional. Todavia, as visitas de fiscalização em diversas instituições mostravam que, em vários lugares, os assistentes sociais estavam reivindicando o sigilo profissional para não prestarem nenhuma informação, ou informações de fato irrelevantes, sobre os usuários nos documentos institucionais – e, por vezes, até mesmo em reuniões de equipe interprofissionais. Aqui, implicitamente, reivindicava-se a confusão entre “sigilo” e “segredo” para dar uma qualificação ao sigilo que não condiz com que ele realmente é, uma vez que, como já dissemos, é da natureza dos serviços o compartilhamento de algum nível de informações pelos diferentes profissionais que neles atuam.

A interpretação que se dava na maioria dos debates era de que essas requisições aos serviços ocorriam não apenas em função do caráter arbitrário das instituições do sociojurídico, com fortes conotações autoritárias (CFESS, 2014), mas sobretudo porque faltavam profissionais concursados nos quadros dessas instituições. De fato, o exponencial aumento de procedimentos e processos no âmbito do sistema de justiça em razão do fenômeno da crescente judicialização cria um déficit de profissionais nessas instituições, em razão do aumento da demanda – e traz concretas implicações nas condições de trabalho de assistentes sociais. Contudo, é importante apresentar outras mediações que são fundamentais para pensar o sigilo profissional neste contexto.

De acordo com a reflexão de Silva sobre as instituições do campo sociojurídico, estas atuam “[...] num campo de extrema tensão entre duas requisições: *manter a ordem social* – por meio de instrumentos e práticas de coerção e controle que integram a natureza e as funções precípuas das instituições empregadoras – e *garantir direitos*” (2010: p. 150, grifos da autora). Uma das conquistas da Constituição Federal de 1988 foi justamente a de delegar a essas instituições o poder de requisição e de fiscalização de serviços que são de responsabilidade do Poder Público e que, portanto, são determinantes para o acesso e garantia de direitos humanos. Assim, mesmo sendo instituições estratégicas e que estão no centro das ações que conformam a “onda punitiva” (CFESS, 2014; TONIOLO; OLIVEIRA, 2011) como elemento da ofensiva neoconservadora e reacionária (e que muitos de seus agentes foram protagonistas do golpe de 2016 e de ações e perseguições políticas que fizeram ascender na conjuntura brasileira um governo com nítidas características fascistas), elas também são instituições que podem ser acionadas como instâncias que provocam a garantia de direitos, seja por iniciativa dos profissionais que atuam nos serviços, seja em respostas a essas próprias requisições.

O próprio CRESS/7ª Região (2012) orienta a categoria a buscar diferentes instâncias que possam apurar e tomar iniciativas que visem cessar as violações e assegurar o acesso a

direitos, uma vez que o assistente social tome conhecimento de determinada(s) violação(ões). É, portanto, o compartilhamento de informações, neste caso, determinante para garantir a proteção do usuário, conforme também já sinalizou Barroco (2012). Não se pode correr o risco de “jogar fora a água junto com o bebê”: requalificar essas requisições judiciais ou ministeriais a partir dos princípios éticos e compromissos afirmados pelo Serviço Social brasileiro torna-se uma tarefa fundamental de assistentes sociais, diante de um cenário político e social de sucateamento das políticas públicas e cerceamento intensivo de acesso a direitos. Apontar para tais instituições a(s) violação(ões) de direitos humanos, seja pela ação do Estado ou pela omissão deste na oferta de serviços que visem sua garantia, pode ser considerada uma responsabilidade ética do assistente social, previsto no Art. 13 do Código de Ética Profissional:

b – denunciar, no exercício da Profissão, às entidades de organização da categoria, às autoridades e aos órgãos competentes, casos de violação da Lei e dos Direitos Humanos, quanto a: corrupção, maus tratos, torturas, ausência de condições mínimas de sobrevivência, discriminação, preconceito, abuso de autoridade individual e institucional, qualquer forma de agressão ou falta de respeito à integridade física, social e mental do/a cidadão/cidadã (CFESS, 2012: p. 34-35).

Do ponto de vista de sua natureza, não cabe ao Conjunto CFESS/CRESS a fiscalização de violação de direitos humanos¹⁵, exceto em uma situação: quando a violação envolve diretamente o exercício profissional de assistentes sociais, tendo em vista que a defesa intransigente dos direitos humanos é princípio ético da profissão. Isso inclui quando é o próprio profissional de Serviço Social quem pratica a violação. E documentos técnicos produzidos por assistentes sociais podem violar direitos, por ação ou por omissão. Mais ainda: quando encaminhados para instituições do campo sociojurídico, podem potencializar os desdobramentos dessas violações, dada a própria característica dessas instituições que, no cenário contemporâneo, vêm cumprindo importante papel no processo de criminalização dos pobres (CFESS; 2014). Portanto, o debate não está circunscrito apenas às condições de trabalho, mas também às escolhas feitas pelos profissionais ao compartilharem ou deixarem de compartilhar determinada(s) informação(ões).

Assim, sobre a existência de conteúdos que indicam infração ética em documentos escritos, chamamos a atenção para o que, na aparência, é uma ausência de compreensão do que é material técnico-sigiloso e documentos institucionais, mas que na verdade pode ser:

- a) a responsabilidade do assistente social pelo compartilhamento indevido da informação sigilosa que traz graves consequências na vida do usuário por uma ausência de cuidados e de análises político-institucionais dos possíveis impactos daquilo que se escreve; ou

b) uma escolha ético-profissional de publicizar aspectos da vida do usuário que, sendo ou não objeto de uma análise feita pelo assistente social, podem revelar uma perspectiva ético-moral da conduta profissional que coaduna com um posicionamento político que confronta àqueles defendidos pelo Serviço Social, sobretudo os que tratam da liberdade como valor ético central e da universalidade do acesso a direitos (TONIOLO, 2019).

Porém, não são apenas por meio dos documentos escritos que violações de direitos aos usuários podem ser praticadas por assistentes sociais – elas também podem ocorrer nos contatos e atendimentos diretos que os profissionais estabelecem com os sujeitos com os quais atua. No âmbito da Comissão Permanente de Ética, era evidente o crescimento do número de denúncias provenientes de usuários dos serviços. Mas não apenas em função de relatórios e pareceres sociais. A experiência em analisar as denúncias e de acompanhar as Comissões de Instrução de Processos Éticos como uma das atribuições da Comissão Ampliada de Ética, revelava que muitas denúncias de usuários diziam respeito a possíveis infrações éticas cometidas por assistentes sociais em atendimento realizado a portas fechadas.

Esse quadro gerava um problema para a apuração do indício da infração ética, pois, quando o assistente social negava o cometimento da infração (intencionalmente ou não), era a palavra do denunciante contra a do denunciado, sem nenhuma outra possibilidade de averiguação da materialidade da denúncia. O fato é que a porta fechada possibilitava que ninguém visse ou ouvisse o que realmente ocorrera durante o atendimento, e todos os relatos de outros (possíveis testemunhas do processo) reproduziam ou a versão de um ou do outro.

O dispositivo encontrado para orientar as Comissões de Instrução, visando a melhor averiguação da materialidade ou não da infração denunciada, era o da acareação, previsto no Código Processual de Ética – Resolução nº 660/2013¹³. E ainda assim, durante algumas sessões de julgamentos éticos de processos dessa natureza, quando ambas as partes compareciam, nos momentos de suas sustentações orais era notória a contradição. O argumento da garantia do sigilo como prerrogativa ética de assistentes sociais, presente na Resolução CFESS nº 493/2006, estava, nestas situações, encobrindo possíveis infrações éticas cometidas por assistentes sociais que, no pleno uso de sua relativa autonomia profissional, atendiam com portas fechadas e escolhiam realizar intervenções profissionais que iam na contramão dos princípios e normas éticas da profissão. Violavam o usuário, e protegiam o violador – neste caso, o assistente social. E isso passa distante, mas muito distante, do que é de fato o sigilo profissional: obrigação do assistente social de proteger o usuário.

¹³ Ver também CRESS/7ª Região (2017c).

Por fim, vale ressaltar que o CRESS/7ª Região reconhece que existem construídas na história do Serviço Social e desenvolvidas no cotidiano do exercício profissional outras formas de abordagem do usuário por assistentes sociais para além da sala com porta fechada. Algumas delas foram claramente expressas em Termos de Orientação do Exercício Profissional publicados pelo Conselho. Um em 2013, que orienta a categoria sobre a atuação em abordagem social na rua (CRESS/7ª REGIÃO, 2013) – e que foi revisto em 2019 mas mantendo o espírito original (CRESS/7ª REGIÃO, 2019); e outro, em 2017, que orienta sobre a atuação em visitas domiciliares (CRESS/7ª REGIÃO, 2017b). Do conteúdo destes Termos é possível concluir que cumprimento ou violação do Código de Ética Profissional, cumprimento ou violação do sigilo profissional, independe do espaço físico onde a abordagem está sendo realizada. Abordagens na rua e visitas domiciliares podem ter um caráter absolutamente autoritário, conforme a própria cultura profissional ou requisições policiais que são feitas a assistentes sociais; mas também podem estar em sintonia com os princípios e normativas éticas pautada em valores emancipatórios, como propõem os respectivos Termos de Orientação.

A luta pela melhoria das condições de trabalho deve estar na agenda das reivindicações de assistentes sociais, como parte da classe trabalhadora que são. É uma pauta central no contexto da luta de classes, que aponta para o enfrentamento direto das classes dominantes e dos interesses do capital, na perspectiva da construção de uma nova ordem social. O Conjunto CFESS/CRESS, ao regular sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional de assistentes sociais, certamente, deu um importante passo para contribuir com essa luta.

Não desconsideramos que as condições éticas e técnicas de trabalho podem interferir negativa ou positivamente sobre o sigilo profissional. Mas diante da rica experiência vivida no âmbito do CRESS/7ª Região e aqui relatada, é fundamental, também, não perder o ponto central que envolve o sigilo: a responsabilidade profissional (BARROCO, 2012) de fazer as escolhas do que deve e do que não deve ser divulgado, pois elas provocam consequências concretas na vida dos usuários e na própria imagem e autoimagem da profissão – são escolhas essencialmente políticas. As condições de trabalho podem ser empecilhos para que o profissional tenha as condições de escolher o que é sigiloso e o que será compartilhado: isso não retira o fato de ser o sigilo uma escolha profissional. Afinal de contas, uma porta fechada ou um arquivo trancado (ou com senha) não impede que nenhum profissional relate oral ou textualmente para muitas outras pessoas tudo o que foi dito dentro da sala de atendimento, incluindo informações que podem trazer prejuízos aos usuários.

Considerações Finais

Trata-se esse texto de reflexões sobre o tema do sigilo profissional que partem de um relato de experiência pessoal, vivida a partir de situações específicas mediante a inserção em comissões regimentais previstas na legislação profissional que organiza o funcionamento dos CRESS's no Brasil. Mas aqui pode-se aferir a riqueza de situações que fazem parte do cotidiano dos órgãos de fiscalização do exercício profissional, e que demonstram sua potencialidade de fornecerem dados que revelem aspectos importantes sobre o Serviço Social brasileiro – conforme já abordados em trabalhos como o de Miranda et. al. (2014), Bonfim (2015) e CFESS (2020), dentre outros em curso no país.

Independente das polêmicas, absolutamente salutares, para a análise desses dados, pretendemos com esse texto não apenas trazer contribuições para o tema do sigilo. Queremos também demonstrar que reflexões de outros sujeitos que se deparam com situações tão ricas e desafiadoras envolvendo o exercício da profissão podem contribuir para identificar tendências, nós, dificuldades, saídas, alternativas. E assim, fazer avançar os debates profissionais diante de uma conjuntura tão atroz para os defensores de direitos humanos e que vem impondo tantos desafios para aqueles assistentes sociais que estão comprometidos com as pautas e valores emancipatórios afirmados e defendidos pelo Serviço Social brasileiro.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 2. ed. 10 reimp. rev. ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARROCO, Maria Lúcia. *Ética: fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Materialidade e potencialidades do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais brasileiros. In: CFESS (Org.). *Código de Ética do/a Assistente Social Comentado*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 124, p. 623-635, 2015.
- BOMFIM, Paula. *Conservadorismo moral e Serviço Social: a particularidade da formação social brasileira e a sua influência no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2015.
- CAVALCANTE, Girlene Maria Mátis; PRÉDES, Rosa. A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do assistente social. *Libertas*. Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p. 1 - 24, jan-jun 2010.
- CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 118, p. 239-264, 2014.
- CFESS. *Resolução CFESS nº 469/2005*. Brasília, DF: CFESS, 2005.
- _____. *Resolução CFESS nº 493/2006*. Brasília, DF: CFESS, 2006.
- _____. *Resolução CFESS nº 512/2007*. Brasília, DF: CFESS, 2007.
- _____. *Resolução CFESS nº 556/2009*. Brasília, DF: CFESS, 2009.
- _____. *Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8662/93*. 10ª ed. rev. ampl. Brasília, DF:

- CFESS, 2012.
- _____. *Resolução CFESS nº 660/2013*. Brasília, DF: CFESS, 2013.
- _____. *Assistentes sociais no sociojurídico: subsídios para a reflexão*. Brasília, DF: CFESS, 2014.
- _____. *Sistematização e análise de registros de opinião técnica emitida pela/o assistente social em relatórios, laudos e pareceres, objetos de denúncias éticas presentes em recursos disciplinares julgados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)*. Brasília, DF: CFESS, 2020.
- CRESS/7ª REGIÃO. *Contribuição com um exercício profissional comprometido com a defesa de direitos humanos: será que estou violando direitos?* Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2012.
- _____. *Termo de Orientação – Atuação de assistentes sociais em abordagem social na rua*. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2013.
- _____. *CRESS ≠ sindicatos: diferenças das atribuições entre conselhos profissionais e sindicatos*. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2017a.
- _____. *Termo de Orientação – Realização de visitas domiciliares quando requisitadas a assistentes sociais*. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2017b.
- _____. *Manual de Processamento Ético no âmbito do Conselho Regional de Serviço Social do estado do Rio de Janeiro – CRESS/7ª Região*. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2017c.
- _____. *Termo de Orientação – Atuação de assistentes sociais em abordagem social na rua*. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: CRESS/7ª Região, 2019.
- DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Cadernos CRH*. Salvador, BA: UFBA, v. 23, n. esp01, p. 37-57, 2011.
- FRANCO, Abigail Aparecida de Paiva; FAVERO, Eunice Teresinha; OLIVEIRA, Rita C. S. *Perícia em Serviço Social*. Campinas, SP: Papel Social, 2021.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 2005.
- MIRANDA, Aline; TRINDADE, Arlene; PEREIRA, Rhossane; SATURNINO, Marenilse. Serviço Social e exercício profissional: principais questões postas à COFI/CRESS 7ª Região. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 14, 2014. Natal, RN. *Anais eletrônicos*. Natal, RN: ABEPSS, 2014. p. 1-11. Disponível em CD.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I, tomo I*. 24. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MATOS, Maurílio Castro de. *Serviço Social, ética e saúde: reflexões para o exercício profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MJ. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *As relações entre o Sistema Único de Assistência Social – SUAS e o Sistema de Justiça*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL); Ipea, 2015.
- QUINTINO, Elísio A.; LIMA, Marconde Alencar de; QUINTINO, Rosana Fernandes A. *A verdadeira natureza jurídica dos conselhos de fiscalização profissional e seus aspectos polêmicos: aprofundamentos e reflexões*. Rio de Janeiro: Fernão Juris, 2008.
- RAICHELIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria (Orgs.) *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SAMPAIO, Simone Sobral; RODRIGUES, Filipe Wingeter. Ética e sigilo profissional. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 117, p. 84-93, 2014.
- SILVA, Márcia Nogueira da. Assessoria em Serviço Social: breves notas sobre o trabalho

- profissional na Área de Infância e Juventude no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). *Serviço Social: temas, textos e contextos*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.
- TERRA, Sylvia. Código de Ética do(a) Assistente Social: comentários a partir de uma perspectiva jurídico-normativa crítica. In: CFESS (Org.). *Código de Ética do/a Assistente Social Comentado*. São Paulo: Cortez, 2012.
- TONIOLO, Charles. Serviço Social, produção de documentos técnicos e sigilo profissional. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave (Orgs.). *Temas contemporâneos de Serviço Social: uma análise de seus fundamentos*. Campinas, SP: Papel Social, 2019.
- TONIOLO, Charles; OLIVEIRA, Bruno José da Cruz. Criminalização dos pobres no contexto da crise do capital: reflexões sobre os seus rebatimentos no Serviço Social. FORTI, Valéria; BRITES, Cristina (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2011.

VOLUME 21 -NÚMERO 2

Julho / Dezembro 2021

Serviço Social, Educação e Universidade.

Este dossiê da Revista Libertas está destinado às análises do Serviço Social na educação. Refletindo de modo mais amplo sobre a dimensão socioeducativa da profissão, abre espaço para artigos que tratam da atuação profissional de assistentes sociais no sistema educacional, na docência, na produção do conhecimento, assim como para textos que se proponham a pensar criticamente os rumos da universidade no contexto atual.