



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

MAURICELIA CORDEIRA

**A OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL PELOS
CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS NA REGIÃO NORDESTE**

NATAL 2024

MAURICELIA CORDEIRA

A oferta de cursos de graduação em serviço social pelos conglomerados educacionais na região Nordeste

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientação: Prof.^a Dra. Silvana Mara de Moraes dos Santos.

Área de concentração: Sociabilidade, serviço social e política social

Linha de pesquisa: Ética, gênero, cultura e diversidade

NATAL 2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Cordeira, Mauricelia.

A oferta de cursos de graduação em Serviço Social pelos conglomerados educacionais na região Nordeste / Mauricelia Cordeira. - Natal, 2024.

267f.: il.

Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Serviço Social. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Silvana Mara de Moraes dos Santos.

1. Educação - Tese. 2. Financeirização - Tese. 3. Conglomerados educacionais - Tese. 4. Serviço Social - Tese. 5. Formação profissional - Tese. I. Santos, Silvana Mara de Moraes dos. II. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 378:364

MAURICELIA CORDEIRA

**A oferta de cursos de graduação em serviço social pelos conglomerados
educacionais na região Nordeste**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Aprovada em 08 /05/2024

BANCA EXAMINADORA

Silvana Mara de Moraes dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(Presidente da banca)

Carla Montefusco de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(Examinadora interna)

Erlênia Sobral do Vale
Universidade Estadual do Ceará
(Examinadora externa)

Moema Amélia Serpa Lopes de Souza
Universidade Estadual da Paraíba
(Examinadora externa)

Yolanda Aparecida Demétrio Guerra
Universidade Federal do Rio de Janeiro
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Tecer os agradecimentos consiste em um momento feliz e sensível, uma vez que o doutoramento envolve tantos sujeitos e processos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização de um ciclo tão importante na formação profissional. Um período de dedicação que começa antes mesmo do doutorado que envolve família, amigos, docentes, discentes, técnicos, dentre outros/as que integram uma rede importante de ensinamento, suporte e cuidado que marca os anos de doutorado e se estende para além destes.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aos/às docentes, discentes, técnicos e terceirizados, pelo empenho na condução do Programa, compromisso com a formação profissional sintonizada com os interesses coletivos, com a universidade pública e com a democracia.

À minha orientadora Silvana Mara, nossa querida Sil, pela riqueza das aulas, a forma como conduziu as orientações, as experiências e o afeto compartilhado, pela sensibilidade e apoio em momentos adversos e, especialmente, por sua humanidade, em tempos tão áridos.

À banca examinadora que se empenhou em ler e contribuir para este trabalho: Prof.^a Dr.^a Carla Montefusco de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Rita De Lourdes De Lima (UFRN); Prof.^a Dr.^a Erlênia Sobral do Vale (UECE); Prof.^a Dr.^a Iolanda Aparecida Demétrio Guerra (UFRJ), Prof.^a Dr.^a Moema Amélia Serpa Lopes de Souza (UEPB).

Aos/às docentes, discentes, técnicos e terceirizados da Universidade Federal da Paraíba e em especial do Departamento de Serviço Social, pelo apoio desde meu ingresso no curso ao meu afastamento para doutoramento.

Aos/às membros/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia Política e Trabalho (GEPET/UFPB) e do Grupo de estudos sobre Trabalho, Educação e Serviço Social (GETESS/UFPB), bem como aos Grupos de Estudo e Pesquisa Trabalho, Ética e Direitos (GEPTED/UFRN) e de Trabalho, Questão Urbano-rural-ambiental, Movimentos Sociais e Serviço Social (QTEMOSS/UFRN) pelos diálogos compartilhados.

Aos/às companheiros/as que experienciaram como a gestão e a comissão de educação do Conselho Regional de Serviço Social 13ª Região.

Aos/às meus/as amigos/as que de diferentes formas fizeram parte desta trajetória. Gratidão pelos diálogos, sugestões, acolhimento... vocês são poesia esperançosa em meio ao caos.

À minha querida e inesquecível amiga, Luciana Cantalice (*in memoriam*). Uma inspiração para todos/as que a conheceram. Sem dúvidas marcou nossas vidas e o serviço social brasileiro.

Ao meu companheiro, o meu amor Livio Brandão, por todo companheirismo, cuidado, afeto e diálogos nessa trajetória. Agradeço por toda compreensão e dedicação durante a longa jornada de doutoramento.

À minha família e à Ilza de Lima que durante todo o tempo se constituiu suporte afetivo e material nessa jornada, em especial minha mãe, Maria Cordeira, agricultora e comerciante, aos meus irmãos Mauricio Cordeiro e Mateus Cordeiro, por toda renúncia e sacrifícios realizados para que eu pudesse estudar e me formar doutora. Aos meus tios Caetano, tias Maria e Zilda, aos meus primos, à Dona Nativa e à família de Nocy Almeida de Brito, os quais me deram apoio fundamental durante minha jornada de estudos.

À classe trabalhadora que tudo produz, em especial às mulheres: muito obrigada!

A MULHER SOL

Era luz onde passava.

Brilhava, ardia e queimava.

Acolhia quem frio sentia, somava com quem se indignava.

Marcante, crítica, ousada: a referência que nos guiava.

Caminhou na rua da justiça, deu a mão para quem com ela sonhava.

Foi riso, delícia e cachaça!

Alegria, alegria! Como festa do povo na praça.

Brilhará no céu de outrora, arderá em nossa pele agora,
mas não ficará só na memória, guiará a nossa ação para a
vitória, pois no nosso coração ficou marcada.

Luciana Cantalice, a mulher sol, que para sempre será
lembrada!

(Larissa Pinheiro)

Para Luciana Cantalice *in memoriam*

RESUMO

O presente estudo investiga a oferta de cursos de graduação em serviço social pelos conglomerados educacionais na região Nordeste. Tem como objetivos apreender as determinações político-econômicas e socioculturais que impulsionaram a incorporação dos cursos na dinâmica da financeirização do ensino superior, analisar as incidências desse processo na particularidade brasileira e nordestina e na formação profissional em serviço social. Nossa tese é que os grupos educacionais veem nos cursos de serviço social um campo de rentabilidade para o capital, segundo a lógica da financeirização e, simultaneamente, uma área de formação de um novo perfil intelectual conforme a concepção da pedagogia flexível, estratégia ideocultural de conformação da classe trabalhadora às condições de degradação do trabalho e desumanização no estágio atual do capitalismo contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, orientada pelo método de Marx, na qual foram abordadas categorias como “trabalho”, “educação”, “Estado”, “imperialismo”, “crise”, “financeirização” e “questão regional”. O material analisado consistiu em documentos oficiais (MEC, INEP, FNDE, CAPES, CNPQ, IBGE, PNAD, TCU, CVM), de empresas privadas e agências multilaterais (B3, FMI, OCDE, UNESCO) e de entidades organizativas da classe trabalhadora e do Serviço Social (ANDES, ABEPSS, CFESS). O universo da pesquisa foram os grupos educacionais de sociedade aberta que oferecem cursos de serviço social no Nordeste e a amostra concentrou-se nos cinco grupos listados na B3: Cogna, Yduqs, Ânima, Ser Educacional e Cruzeiro do Sul, no período de 2002 a 2022. Os resultados da pesquisa permitem considerar que os grupos educacionais têm provocado a transformação do ensino superior, com a tendência de pressionar a reconfiguração da formação profissional na região, conforme o *modus operandi* do rentismo e os valores da gerência corporativa. Isso implica na criação, fortalecimento e reprodução de uma cultura profissional de oposição ao projeto ético-político profissional, fundada em tendências teórico-políticas pragmáticas e tecnicistas e de baixa densidade reflexiva. Na contramão dessa dinâmica, tal realidade exige da categoria alinhada ao projeto ético-político hegemônico e ao projeto societário da classe trabalhadora, o fortalecimento das estratégias voltadas para um processo formativo contra-hegemônico, sintonizado aos valores emancipatórios.

Palavras-chave: Educação. Financeirização. Conglomerados educacionais.
Serviço Social. Formação profissional.

ABSTRACT

This study investigates the offer of undergraduate courses in social work by educational conglomerates in the Northeast region. Its objectives are to understand the political-economic and socio-cultural determinations that have led to the incorporation of courses into the dynamics of the financialization of higher education, to analyze the impact of this process on the particularities of Brazil and the Northeast, and on professional training in social work. Our thesis is that the educational groups see social work courses as a field of profitability for capital, according to the logic of financialization, and, at the same time, an area for training a new intellectual profile according to the concept of flexible pedagogy, an ideocultural strategy for conforming the working class to the conditions of work degradation and dehumanization in the current stage of contemporary capitalism. This is a bibliographical and documentary study, guided by Marx's method, in which categories such as "work", "education", "state", "imperialism", "crisis", "financialization" and "regional issue" were addressed. The material analyzed consisted of official documents (MEC, INEP, FNDE, CAPES, CNPQ, IBGE, PNAD, TCU, CVM), those of private companies and multilateral agencies (B3, IMF, OECD, UNESCO) and those of working class and social service organizations (ANDES, ABEPSS, CFESS). The research universe was made up of publicly traded educational groups offering social work courses in the Northeast and the sample was concentrated on the five groups listed on B3: Cogna, Yduqs, Ânima, Ser Educacional and Cruzeiro do Sul, from 2002 to 2022. The results of the research show that the educational groups have led to the transformation of higher education, with a tendency to push for the reconfiguration of professional training in the region, according to the modus operandi of rentierism and the values of corporate management. This implies the creation, strengthening and reproduction of a professional culture opposed to the professional ethical-political project, based on pragmatic and technicist theoretical-political tendencies and low reflective density. Against this dynamic, this reality demands that the category, aligned with the hegemonic ethical-political project and the societal project of the working class, strengthen strategies aimed at a counter-hegemonic training process, attuned to emancipatory values. Keywords: Education. Financialization. Educational conglomerates. Social work. Professional training.

RESUMEN

Este estudio investiga la oferta de cursos de pregrado en trabajo social por parte de conglomerados educacionales del Noreste. Sus objetivos son comprender los determinantes políticos, económicos y socioculturales que han llevado a la incorporación de estos cursos a la dinámica de financiarización de la enseñanza superior, analizar el impacto de este proceso en las particularidades de Brasil y del Noreste, y en la formación profesional en trabajo social. Nuestra tesis es que los grupos educacionales ven los cursos de trabajo social como un campo de rentabilidad para el capital, según la lógica de la financiarización, y al mismo tiempo como un espacio de formación de un nuevo perfil intelectual según el concepto de pedagogía flexible, una estrategia ideocultural para conformar a la clase trabajadora a las condiciones de degradación y deshumanización del trabajo en la actual etapa del capitalismo contemporáneo. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, guiada por el método de Marx, en la que se abordaron categorías como "trabajo", "educación", "Estado", "imperialismo", "crisis", "financiarización" y "cuestión regional". El material analizado consistió en documentos oficiales (MEC, INEP, FNDE, CAPES, CNPQ, IBGE, PNAD, TCU, CVM), de empresas privadas y de organismos multilaterales (B3, FMI, OCDE, UNESCO) y de entidades organizativas de la clase trabajadora y del Servicio Social (ANDES, ABEPSS, CFESS). El universo de la investigación estuvo constituido por los grupos educacionales que cotizan en bolsa y ofrecen cursos de trabajo social en el Nordeste y la muestra se concentró en los cinco grupos que cotizan en B3: Cogna, Yduqs, Ânima, Ser Educacional y Cruzeiro do Sul, de 2002 a 2022. Los resultados de la investigación muestran que los grupos educativos han conducido a la transformación de la enseñanza superior, con una tendencia a impulsar la reconfiguración de la formación profesional en la región, de acuerdo con el modus operandi del rentismo y los valores de la gestión empresarial. Esto implica la creación, fortalecimiento y reproducción de una cultura profesional opuesta al proyecto ético-político profesional, basada en tendencias teórico-políticas pragmáticas y tecnicistas y de baja densidad reflexiva. Frente a esta dinámica, esta realidad exige que la categoría, alineada con el proyecto ético-político hegemónico y el proyecto societal de la clase trabajadora, fortalezca estrategias

dirigidas a un proceso de formación contrahegemónico, en sintonía con los valores emancipatorios.

Palabras clave: Educación. Financiarización. Conglomerados educativos. Trabajo social. Formación profesional.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação segundo a natureza administrativa.....	22
Gráfico 2 – Dívida mundial (pública e privada) de 1970 – 2020.....	113
Gráfico 3 Transferências governamentais para o setor privado por estudante em tempo integral.....	139
Gráfico 04 – Projeção do orçamento destinado à educação da PEC 55.....	162
Gráfico 5 - Número de cursos de Serviço social por categoria administrativa 2022-2022.....	191
Gráfico 6 - Número de cursos de graduação em serviço social presencial e à distância 2006-2022.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Relação de serviços ofertados pelos grupos educacionais.....	142
Quadro 02 – Composição da Diretoria executiva dos grupos educacionais listados na B3.....	246
Quadro 03 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Unopar do grupo Króton.....	247
Quadro 04 - Ementa do curso de serviço ofertado pela UNESA do grupo Yduqs.....	249
Quadro 05 - Ementa do curso de serviço ofertado grupo Ânima.....	251
Quadro 06 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Uninassau do grupo Ser Educacional.....	252
Quadro 07 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Unipê do grupo Cruzeiro do Sul.....	254

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os 10 maiores grupos privados têm 46% dos alunos.....	23
Figura 02 – “Transferências governamentais para o setor privado como percentagem da despesa total em instituições educativas, por nível CITE e país”.....	140
Figura 03 – Cursos por modalidade de ensino no Nordeste.....	151
Figura 04 - Matérias básicas do currículo pleno.....	186
Figura 05 - Cursos de graduação ofertados por grupos de sociedade aberta no Brasil.....	193
Figura 06 - Cursos de graduação ofertados por grupos de sociedade fechada no Brasil.....	194
Figura 07 - Grupos educacionais que ofertam cursos de graduação em serviço social no Nordeste de sociedade aberta. 2022.....	197
Figura 08 - Grupos educacionais que ofertam cursos de graduação em serviço social no Nordeste de sociedade fechada. 2022.....	198
Figura 9 – os cinco maiores conglomerados educacionais em valor de mercado listados na B3.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Lucro e patrimônio dos monopólios educacionais listados na B3.....	24
Tabela 02 – Expansão do ensino superior por categoria administrativa. Brasil 1995-2002.....	158
Tabela 03 - Expansão do ensino superior por categoria administrativa durante os governos do PT.....	159
Tabela 04 - Recursos destinados ao Fies e Prouni como percentual das despesas da União com as universidades federais - 2003-2016 - Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2017 (IPCA).....	160
Tabela 05 – Cursos de Serviço Social criados entre 1930 e 2020 e distribuídos por natureza administrativa e períodos históricos.....	189
Tabela 06 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Lula 2003-2010.....	190
Tabela 07 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Dilma 2011-2016.....	190
Tabela 08 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Temer 2017-2018.....	190
Tabela 09 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Bolsonaro 2019-2022.....	190
Tabela 10 - Número de cursos, vagas, inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes na graduação presencial e EAD em serviço social. 2022. Tabela 11 – Oferta de cursos de serviço social por grupos educacionais de sociedade aberta. Brasil 2021.....	192
Tabela 11 – Oferta de cursos de serviço social por grupos educacionais de sociedade aberta. Brasil 2021.....	195
Tabela 12 – Oferta de cursos de serviço social por grupos educacionais de sociedade fechada. Brasil. 2021.....	195
Tabela 13 – Oferta de vagas em cursos de graduação em serviço social por grupos educacionais de sociedade aberta. Brasil. 2021.....	196
Tabela 14 – Oferta de vagas em cursos de graduação em serviço social por grupos educacionais de sociedade fechada. Ano 2021.....	196
Tabela 15 - Receita, lucro e patrimônio líquidos dos grupos educacionais.....	199
Tabela 16 – Grupos educacionais de sociedade aberta com oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste. 2022.....	200

Tabela 17 – Grupos educacionais de sociedade fechada com oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste. 2022.....	200
Tabela 18 – Estados com maior número de cursos de graduação em serviço social controlados por grupos educacionais listados na B3. Região Nordeste 2022.....	201
Tabela 19 – Número de cursos de graduação de serviço social ofertados por instituições públicas de ensino superior na região Nordeste.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ACD	Auditoria Cidadã da Dívida
ADUFPB	Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de ensino superior
B3	Bolsa de Valores
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CCSA	Centro de Ciência Sociais Aplicadas
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda constitucional
ENESSO	Executiva nacional de Estudantes de Serviço Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<i>GEPET</i>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia Política e Trabalho
GETESS	Grupo de estudos sobre Trabalho, Educação e Serviço Social
<i>GEPTED</i>	Grupos de Estudo e <i>Pesquisa</i> Trabalho, Ética e Direitos
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NTCI	Novas tecnologias da comunicação e da informação
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio

PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Projeto de emenda constitucional
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QTEMOSS	Grupo de Trabalho, Questão Urbano-rural-ambiental, Movimentos Sociais e Serviço Social
TCH	Teoria do capital humano
TCU	Tribunal de Contas da União
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. O CARÁTER INCORRIGÍVEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NA SOCIEDADE BURGUESA	31
2.1 A educação enquanto complexo social e seu caráter histórico-ontológico	31
2.2 A educação formal na sociedade de classes e os limites das reformas no capitalismo.....	40
2.3 A perspectiva contra-hegemônica da classe trabalhadora como potencial transformador na educação.....	65
3. CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, REAÇÃO BURGUESA E INFLEXÕES NA EDUCAÇÃO	71
3.1 Crise do capital: fundamentos da crítica da economia política.....	72
3.2 Crise contemporânea e transformações no sistema do capital.....	95
3.3 Financeirização e a função social da educação no contexto da crise contemporânea do capital.....	109
4. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SERVIÇO-MERCADORIA E A FORMAÇÃO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS NO BRASIL	126
4.1 O papel dos serviços na financeirização do capital.....	126
4.1.1 Organismos internacionais e a transformação da educação em serviço-mercadoria.....	134
4.2 Capitalismo brasileiro e questão regional: a particularidade do Nordeste	144
4.3 Contrarreforma, mercantilização e financeirização do ensino superior.....	151
4.3.1 Duas décadas de avanço neoliberal no ensino superior brasileiro.....	158
5. A OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL PELOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS NA REGIÃO NORDESTE	170
5.1 Serviço social brasileiro e o projeto de formação profissional da ABEPSS	171
5.2 Empresariamento dos cursos de graduação de serviço social no Brasil....	189
5.3 Oferta de cursos de serviço social pelos conglomerados educacionais no Brasil.....	193
5.3.1 Oferta de cursos de graduação de serviço social pelos conglomerados educacionais no Nordeste.....	197

5.3.2 Análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI): caminhos regressivos da “pedagogia” da aprendizagem flexível.....	202
5.3.2.1 A descaracterização do trabalho docente e uma tentativa de conversão numa espécie de “Coach”- <i>youtuber</i> como força de trabalho “instagramável”	207
5.3.2.2 A “despedagogização” como meta para proatividade: sujeitos autônomos e capazes de autoeducação?.....	210
5.4 Tendências para formação profissional nos cursos de graduação ofertados pelos conglomerados educacionais na região Nordeste.....	216
6. Considerações finais	224
7. Referências	233
8. Anexos	245

1. INTRODUÇÃO

Esta tese investiga a oferta de cursos de serviço social pelos conglomerados educacionais privados de capital aberto. Analisa as inflexões, processualidades e tendências para a formação profissional em Serviço Social. Tem como objetivos específicos apreender as determinações político-econômicas e socioculturais que impulsionaram a incorporação desses cursos na dinâmica da financeirização do ensino superior; além de analisar as configurações e desafios que esse novo fenômeno desdobra no âmbito da formação profissional, em suas particularidades na Região Nordeste.

O interesse por este objeto de tese resulta de nossa trajetória acadêmica e profissional, permeado por pesquisas sobre educação, seus fundamentos ontológicos e suas configurações nas sociedades de classes. Essas reflexões acompanham-nos desde a graduação, passando pelo mestrado e, na última dez anos, nas atividades desenvolvidas no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde atuamos como docente. Destaco, especialmente, as atividades realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia Política e Trabalho (GEPET) e do Grupo de estudos sobre Trabalho, Educação e Serviço Social (GETESS), sendo este último sob minha coordenação.

Esses estudos foram aprofundados no curso de doutorado em serviço social do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN). Este aprofundamento ocorreu tanto em razão dos componentes curriculares, nos quais pudemos explorar os fundamentos da crítica da economia política e sua relação com os direitos sociais; o debate da pesquisa nas ciências sociais; a contribuição da teoria social crítica para apreensão da dinâmica dos movimentos sociais e das lutas de classes na contemporaneidade e a análise do serviço social brasileiro e suas configurações recentes – quanto da vivência nos grupos de pesquisa Grupos de Estudo e *Pesquisa* Trabalho, Ética e Direitos (*GEPTED*) e de Trabalho, Questão Urbano-rural-ambiental, Movimentos Sociais e Serviço Social (QTEMOSS) e nos Seminários de Pesquisa do Centro de Ciência Sociais Aplicadas (CCSA) da UFRN.

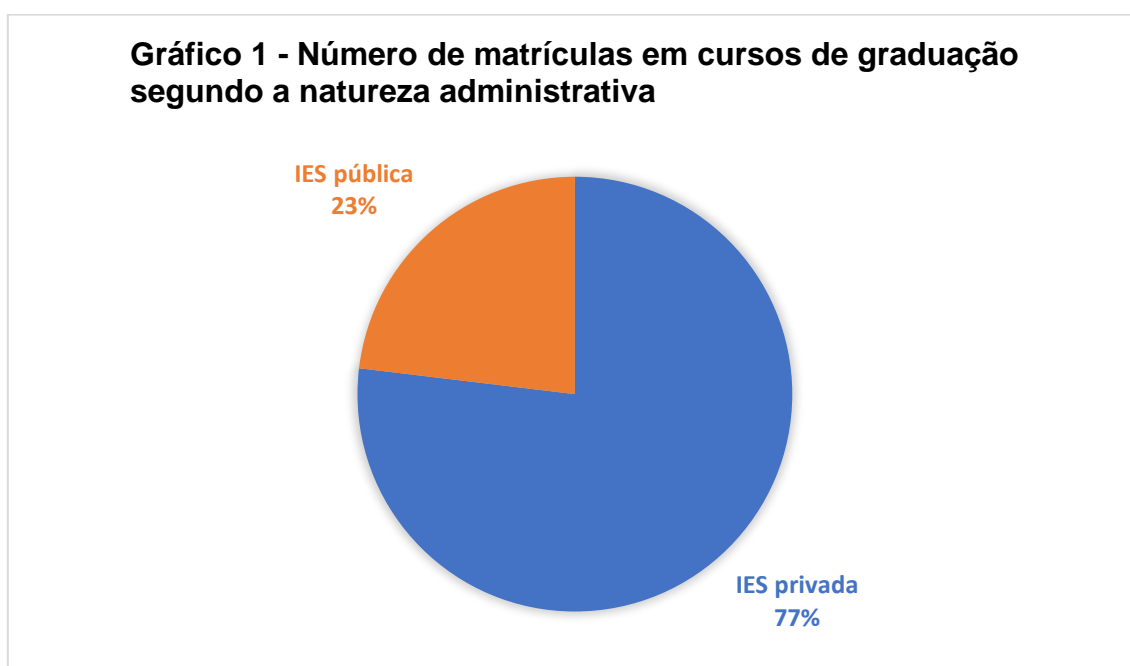
Não podemos deixar de registrar que essa trajetória tem sido efervescida pela nossa militância junto ao conjunto dos/as trabalhadores/as nos diferentes espaços da categoria de assistentes sociais, a exemplo do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-PB) 13ª Região, pois, além de integrar o quadro de conselheiros no período de 2014 a 2017, participamos da comissão de educação do referido Conselho. Também foi importante nossa inserção nos espaços de debate e de organização política docente, a exemplo da associação de docentes da UFPB (ADUFPB) e de atividades do movimento de professores como o CORDEL.

Na nossa trajetória de pesquisa, observamos que a educação está sendo transformada em um serviço-mercadoria, capturada pelo mercado financeiro e sujeita à lógica que rege o capital especulativo-parasitário. Essa lógica, associada à cultura da acumulação flexível, tem exercido pressão sobre a formação da classe trabalhadora, promovendo a *pedagogia da aprendizagem flexível*, na qual a capacidade de adaptar às mudanças e às exigências do “mundo do trabalho” é considerada mais importante do que o conhecimento especializado. Isso visa moldar um novo tipo de força de trabalho especializada. Pretende, pois, a formação de um/a trabalhador/a conformado às novas formas de expropriação, exploração e degradação da força de trabalho.

Essa dinâmica é centralmente determinada pelas crises capitalistas de 1970 e 2008 e a reação burguesa à essas crises, o que tem alterado as configurações na relação capital/trabalho, Estado/sociedade, com forte impactos no âmbito das lutas sociais da classe trabalhadora e dos direitos sociais. A tendência que constatamos é a radicalização do empresariamento do ensino superior, em particular – realidade agravada na formação capitalistas brasileira, frente a intervenção política e econômica dos grandes conglomerados educacionais na imposição de processos de contrarreforma do Estado, ajuste fiscal e privatização do fundo público. Trata-se de um processo de expansão das relações capitalistas no âmbito da educação, que se dá por meio de um duplo processo. Por um lado, a dinâmica do capital na desregulamentação e desmonte da educação superior pública e sua transformação em mercadoria – em processos de mercantilização da educação. Por outro, um processo que transforma a própria dinâmica de mercantilização da educação em ativo para o processo de financeirização do capital.

No Brasil, as consequências desse movimento mais amplo do capitalismo contemporâneo se expressam na área da educação, com a formação dos monopólios educacionais e seu domínio sobre o controle de vagas e matrículas no ensino superior, bem como nos espaços de decisão política sobre a direção das políticas educacionais.

Quanto ao primeiro aspecto, a quadra histórica atual demonstra que os conglomerados educacionais controlam a maior parte das matrículas do setor privado: em 2021, das 8.986.544 matrículas em cursos de graduação no Brasil, 76,9% foram realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, enquanto apenas 23,1% foram em IES públicas. Dessas Instituições de Ensino Superior privadas, 10 grupos concentram sozinhos 46% do total de matrículas.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do MEC/INEP

Figura 1



Fonte: Poder 360

A maioria desses monopólios, no Brasil, surgiu de empresas familiares e foi beneficiada por políticas de caráter privatista na educação, como incentivos fiscais, flexibilização da legislação, ausência de fiscalização, dentre outros. No entanto, foi decisivo para formação e consolidação desses grupos o repasse de recursos públicos por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Entre 2010 e 2022, o custo efetivo do FIES para os cofres públicos, por exemplo, foi de mais de R\$169 bilhões¹.

O Estado tem papel decisivo para consolidação dos grupos empresariais no setor, pois, além do conjunto de benefícios fiscais, repasse de recursos do fundo público, e flexibilização da legislação, opera ativamente por meio de políticas de desmonte e precarização da educação pública, sendo um dos

¹ Fonte: Neves, Farenzena e Bandeira (2021).

responsáveis ativos pela criação de nichos de extração lucrativa para o mercado educacional. Vale enfatizar que, das 2.283 Instituições de Ensino Superior, apenas 312 são públicas, o que significa que 88% estão sob controle do empresariado. Temos, portanto, um sistema de ensino privado no qual o acesso à educação pública se materializa como exceção.

A efetividade da política estatal de empresariamento do ensino superior pode ser observada nos lucros e patrimônios dos monopólios educacionais, conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 01 - Lucro e patrimônio dos monopólios educacionais listados na B3.

Monopólios educacionais	Lucro líquido em milhões	Patrimônio Líquido em bilhões
Cogna	102,585	13,11
Yduqs	93,3	3,25
Ânima	12,5	2,98
Cruzeiro do Sul	33,2	1,41
Ser educacional	22,3	1,2

Fonte: elaborado pela autora a partir dos releases dos grupos educacionais e dos dados da B3 e ADVFN. 2023.

É importante destacar que as condições criadas pelo Estado brasileiro para o setor educacional privado são materializadas sob a justificativa de democratização da educação. Esse argumento, no entanto, tem sido utilizado para mascarar os processos de captura da educação formal para rentabilização do capital no contexto da hegemonia do rentismo sobre o conjunto da vida social. Merece atenção, o fato de ter sido nos governos do Partido dos Trabalhadores o período em que mais esses monopólios se beneficiaram das políticas governamentais de empresariamento da educação.

A incidência dos conglomerados educacionais no serviço social brasileiro ainda é pouco investigada². A despeito da ampla penetração na profissão por

² Fizemos busca no banco de teses e dissertações da Capes durante a realização do nosso trabalho e não localizamos nenhum estudo voltado para o objeto de pesquisa em questão. Em uma busca geral no google encontramos o artigo de Melissa Ferreira Portes e Lorena Ferreira Portes "A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios", no qual a temática dos grupos educacionais não constitui o foco da discussão. O artigo foi publicado na Revista em Pauta em 2017.

meio da oferta de cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres, esse fenômeno é relativamente recente no ensino superior e, portanto, na área em questão. Daí a necessidade de nos debruçarmos sobre o fenômeno em questão e investigar sua configuração na particularidade da região Nordeste.

A expansão dos cursos de graduação em serviço social acompanha o movimento mais amplo de empresariamento da educação no país, mesmo antes da formação dos monopólios educacionais. No entanto, a oferta desses cursos por esses grupos tem acelerado sua expansão mercantil privada e pressionado novas configurações no âmbito da formação profissional em serviço social, especialmente no tocante à direção da formação orientada pelo legado das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)³.

Tal realidade no interior do serviço social brasileiro nos provoca algumas indagações: qual o papel da educação formal para reação burguesa no cenário contemporâneo? Como o Estado contribui para o processo de financeirização da educação e formação dos monopólios educacionais no Brasil? Quais transformações o domínio dos grupos educacionais no ensino superior está provocando ou pressionando na formação profissional em serviço social no Nordeste?

Partimos do pressuposto de que a crescente oferta dos cursos de graduação de serviço social pelos conglomerados educacionais no Brasil e no Nordeste, insere-se na dinâmica da financeirização da educação, tendo como solo histórico a intensificação das expropriações dos direitos da classe trabalhadora e conseqüente precarização das políticas sociais públicas. Tal fenômeno se sustenta, do ponto de vista analítico, nos seguintes eixos de

³ As Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) foram elaboradas entre 1994 e 1996, após um amplo processo coletivo de discussão e construção das Diretrizes que viriam substituir o Currículo Mínimo de 1982. Esse processo envolveu diferentes segmentos da academia e da categoria profissional, no qual foram realizadas 200 oficinas locais, 25 regionais e 02 nacionais. Segundo a ABEPSS, a partir das Documento das Diretrizes em tela: "A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS aponta para a formação de um perfil profissional com 'capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais". (ABEPSS, 2014, p. 02-03)

discussão: o significado da educação formal na sociabilidade capitalista; o processo de financeirização na ordem socio metabólica do capital; capitalismo brasileiro e questão regional; contrarreforma do Estado e ensino superior no Brasil; grupos educacionais e a oferta de cursos de graduação em serviço social no Nordeste.

Nossa tese é que a ofensiva do capital, do ponto de vista político-econômico e cultural, têm pressionado um duplo movimento no âmbito do serviço social brasileiro, em particular na região Nordeste: 1) a captura dos cursos de graduação em Serviço Social visando à maximização da rentabilidade do capital e 2) a adequação do perfil profissional conforme à lógica da educação corporativa, esvaziada de racionalidade histórica e voltada à “especialização” técnico-instrumental de caráter utilitarista; visa um perfil de trabalhador/a capaz de interagir com as mudanças tecnológicas e aceitar novas formas de apassivamento, sustentadas em valores como empreendedorismo, individualismo, colaboracionismo. Por isso, é fundamental para o capital, nos dias atuais, que os Estados conduzam amplas reformas educacionais, a fim de estabelecer novas diretrizes e competências de aprendizagem, a exemplo da pedagogia da cumulação flexível.

A escolha metodológica para construção da investigação e exposição da tese resgata a contribuição da crítica de Marx à educação. Tal escolha não é aleatória. Justifica-se pela natureza do seu método de análise. Em Marx, a função do conhecimento consiste no desvelamento das relações de reificação da vida social; aponta a classe trabalhadora como classe potencialmente revolucionária, capaz de erigir uma outra sociabilidade radicalmente diferente da imposta pela ordem do capital. Em sintonia com a concepção de educação que defendemos, ou seja, uma educação que contribua para ruptura das bases que sustentam a sociedade de classes, o método de Marx, portanto, é fundamental se quisermos apreender as condições de produção e reprodução da vida social e as determinações incidentes no âmbito da educação, bem como seu papel estratégico na construção de alternativas contra-hegemônicas.

Para investigação do objeto de pesquisa ora proposto, a incidência dos grupos educacionais no serviço social, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Em relação à pesquisa bibliográfica priorizamos os estudos focados na análise das determinações político-econômicas e socioculturais dos

processos determinantes do nosso objeto de pesquisa. Para tanto, organizamos nossa pesquisa bibliográfica nos seguintes eixos:

- *Crítica da economia política e sistema do capital*: Marx (2010, 2011, 2012, 2013, a;b, 2014); Lenin (2007,2012); Gramsci (2000, 2008), Carcanholo (2011, 2013), Mandel (1982, 1990), Iamamoto (2008) Wellen (2019), Rosa (2022), dentre outros.
- *Capitalismo contemporâneo, Financeirização e direitos sociais*: Hobsbawn (1995), Bihl (1999), Chasnais (2008), Harvey (2011, 2012, 2013a;b, 2014); Nakatani (2014), Iamamoto (2011), Mészáros (2008), Fontes (2010), Antunes (2009, 2018, 2020), Boschetti (2018), Araújo (2022), dentre outros/as.
- *Capitalismo brasileiro, questão regional, contrarreforma do Estado e lutas de classes*: Fernandes (1986, 2012, 2020), Oliveira (2008), Bernardes (2008), Ianni (2004), Moura (2012), Behring (2007, 2009, 2019), Granemann (2007), Brettas (2012, 2018), Salvador (2012), Gomes (2013), Boschetti (2018), dentre outros/as.
- *Ensino superior, grupos educacionais e serviço social no Nordeste*: Frigotto (1984), Neves (1997, 2000, 2010), Netto (1996, 2005), Minto (2006), Lima (2006, 2008), Silva Júnior (2007), Cunha (2007), Saviani (2008), Mészáros (2008), Pereira (2008, 2013, 2019), Chaves (2010, 2018), Cordeira (2011, 2021, 2022), Seki (2020) Cantalice (2013, 2020 2022), Queiroz (2020), Abramides (2009, 2021), dentre outros/as.

Quanto aos documentos, analisamos aqueles vinculados aos órgãos oficiais do governo federal, a exemplo do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Tribunal de Contas da União (TCU), bem como os formulários de referência da Comissão de Valores Mobiliários (CVM). Em relação aos dados do MEC/INEP selecionamos 805 cursos⁴ de serviço social para análise. Destes, excluímos 73 ofertados por IES públicas e 243 por IES sem fins lucrativos. Cruzamos os dados dos 489 cursos privados com fins lucrativos com as informações presentes nos sites das

⁴ Estão inclusos cursos ativos, extintos e em fase de extinção.

empresas ofertantes a fim de identificarmos a vinculação destes com os conglomerados.

Das fontes não governamentais, notícias da Hoper Consultoria⁵, Associação Brasileira de Privaty Equitive Venture, Bolsa de Valores (B3), movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e dos organismos internacionais relacionados às diretrizes recentes para o ensino superior. Ainda lemos mais de 200 matérias de jornais (Folha de São Paulo, G1, O Globo, Valor, Carta capital, dentre outros) das quais 26 foram selecionadas como fonte de pesquisa.

Estudamos relatórios da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e de entidades vinculadas à representação dos/as trabalhadores/as, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Auditoria Cidadã da Dívida e das entidades organizativas do Serviço Social: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

No âmbito dos monopólios educacionais, analisamos as informações contidas nos sites dos 27 grupos que ofertam cursos de graduação de serviço social. Após uma primeira observação, fizemos uma seleção e coletamos dados sobre os grupos listados na B3 com oferta de cursos na região Nordeste: Cogna, Yduqs, Anima, Ser educacional e Cruzeiro do Sul. Após realizada a caracterização da oferta desses grupos na região supracitada, procedemos a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada um desses grupos, a fim de captarmos a concepção de educação pretendida para os cursos.

O universo da pesquisa é composto por 27 grupos educacionais com oferta de cursos de graduação em serviço social. A identificação foi feita a partir da autoindicação destes nos seus sites e da verificação da existência de rede de instituições sob o controle dos grupos. A amostra é formada por aqueles com oferta no Nordeste listados na B3: Cogna, Yduqs, Anima, Ser educacional e Cruzeiro do Sul.

⁵ Nos interessamos em analisar os relatórios da Hoper Educação, pois esta se constitui em importante consultora e produtora de informações para as empresas do mercado educacional, no entanto, o alto custo para o acesso aos relatórios nos inviabilizou.

O período temporal da pesquisa abrange de 2002 a 2022. Compreende o último ano do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando se forma o primeiro grupo educacional, e estendendo-se até o último ano do governo de Jair Messias Bolsonaro.

Para a coleta e análise de dados, priorizamos aspectos relacionados aos processos de fusão e aquisição, transações financeiras, concepção de gestão e de educação dos conglomerados educacionais. Mapeamos, ainda, os sujeitos à frente da direção destes. Com o suporte do Excel tabulamos os seguintes dados dos PDI's, matrizes curriculares, matérias de jornal, informações dos sites dos grupos, dentre outros.

Para fins de exposição, organizamos nossa análise em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução.

No capítulo segundo, discutimos as contribuições de Marx e de autores marxistas contemporâneos para apreensão teórico-metodológica acerca da educação. Apreendemos a educação enquanto complexo social, dinamizado pelo movimento mais amplo da sociedade em seus interesses e projetos, disputas e lutas sociais. Essa concepção se assenta nos fundamentos históricos ontológicos de gênese e desenvolvimento do ser social, cujo elemento determinante é o trabalho. Nosso entendimento nesse capítulo é o de que o trabalho produz materialmente a vida social e para tanto impulsiona, dentre outros, processos educativos. O complexo da educação, portanto, se constitui instância mediadora, a qual, vinculado ao trabalho, contribui para o desenvolvimento do gênero humano. No entanto, nas sociedades de classe, especialmente sob o capitalismo, essa potencialidade é perpassada por relações que promovem a alienação e desumanização do ser social, de modo que a educação assume, contraditoriamente, o papel de desmobilizar os/as sujeitos/as na construção das condições objetivas para sua liberdade e autorrealização.

No capítulo terceiro, analisamos os nexos entre as transformações societária em curso e a reorientação das políticas educacionais. A partir da crítica da economia política, discutimos os fundamentos explicativos das crises capitalistas, demonstrando como estas são inerentes ao sistema do capital. Buscamos indicar como as mudanças impulsionadas pelas crises recentes, em especial a acumulação flexível e a hegemonia do neoliberalismo, têm redefinido a função ético-política da educação, esta é capturada segundo a lógica da

financeirização e da *pedagogia da acumulação flexível*, constituindo-se em mercadoria rentável e estratégica ao capital quanto aos mecanismos de apassivamento da classe trabalhadora.

No capítulo quatro, examinamos o processo de mercantilização da educação, sua transformação em serviço-mercadoria a partir do movimento mais amplo de expropriação e financeirização dos direitos sociais. Abordamos o papel do Estado e dos organismos internacionais nesse processo, contribuindo para formação de conglomerados educacionais. Estudamos a incidência dessa dinâmica na particularidade brasileira e na região Nordeste, com destaque para a funcionalidade da contrarreforma do Estado e apropriação privada do fundo público para formação desses conglomerados país.

No capítulo quinto, analisamos a oferta dos cursos de graduação de serviço social pelos conglomerados educacionais. Primeiramente, abordamos o significado sócio-histórico da profissão, as diretrizes curriculares da ABEPSS e a descaracterização dessas diretrizes pelo MEC. Realizamos a caracterização da oferta desses cursos no Brasil e em seguida nos detivemos na realidade da região Nordeste. Na sequência, analisamos os PDI's dos monopólios e a incidência das diretrizes contidas nesse documento para a direção dos cursos de serviço social.

No último item desta tese, realizamos a conclusão, destacando nossas considerações acerca do objeto analisado.

2. O CARÁTER INCORRIGÍVEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NA SOCIEDADE BURGUESA

Neste capítulo analisamos o papel político-pedagógico da educação formal no capitalismo. A despeito das “reformas” educacionais burguesas, a natureza reificante e conservadora do sistema do capital é incorrigível, só superável se rompidas as condições histórico-sociais genéticas desse sistema. Discutimos, inicialmente, os fundamentos ontológicos da educação e a sua importância enquanto condição formativa no processo de desenvolvimento do ser social. Problematizamos a institucionalização da educação na sociedade de classes e os projetos que contribuíram ideologicamente para a constituição das políticas educacionais.

Nosso interesse é demonstrar que a educação configura um complexo social dinâmico, dialético e contraditório, a qual, no capitalismo, é incorporada pelas classes dominantes para moldar o perfil intelectual dos indivíduos segundo os interesses destas, garantindo a reprodução ampliada do capital, no entanto, se direcionada segundo os interesses coletivos da classe trabalhadora pode contribuir na construção de um projeto de sociabilidade orientado por valores emancipatórios.

2.1 A educação enquanto complexo social e seu caráter histórico-ontológico

Defendemos a concepção de que a educação consiste em um “complexo social”. Portanto, uma instância dinâmica da vida social, impulsionada de forma dialética e contraditória pelas relações de produção e reprodução da vida social. Este processo é constituído pelo conjunto de necessidades e anseios, consensuais ou não, das formações sociais em um determinado período histórico. Nas sociedades de classes, em particular, a educação é configurada pelo movimento histórico dessas classes e frações de classes, expresso nas lutas, projetos e interesses antagônicos das classes fundamentais em busca de imprimir hegemonia na sociedade.

Essa concepção é sustentada teoricamente na compreensão da categoria *educação* a partir da apreensão dos fundamentos histórico-ontológicos que

explicam a vida social e sua dinâmica, na perspectiva da teoria social crítica marxiana e da tradição marxista.

Saviani (2007) nos dá uma síntese sobre a compreensão desses fundamentos numa perspectiva da teoria social crítica:

Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (2007, p.155).

Embora Marx não tenha centrado seus estudos na categoria educação, o teórico alemão dedicou-se à análise de processos indispensáveis para compreender os complexos sociais que conformam a totalidade social. Ele destacou a indissociabilidade da educação na constituição do *ser social* e a imprescindibilidade deste complexo como campo de mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos sociais. Além disso, Marx abordou a temática educação ao tratar da formação politécnica e educação pública, e indiretamente, evidenciou o caráter pedagógico dos processos de constituição e sociabilidade do ser social (SOUZA JÚNIOR 2010, p.19). Não obstante, “se acredita que [a obra de Marx] ofereça grande contribuição para a análise do tema, especialmente se a concepção de educação se amplia para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados” (ibid.)

Segundo Souza Júnior (ibid., p.20), quando vista numa perspectiva mais ampliada, entendida como um momento essencial da vida humana presente em toda atividade humana, articulada à práxis, a educação pode ser considerada como elementos constitutivo das elaborações marxianas. Isso ocorre porque, na visão de Marx, a produção social da vida humana incorre, necessariamente, em um processo educativo. Esse processo articula conhecimentos e habilidades elementares para a transcendência da natureza biológica e desenvolvimento do ser social.

Nessa mesma concepção, Saviani (2007, p.7) defende a ideia de que o desenvolvimento do ser social não resulta de um processo natural, visto que este

não nasce sabendo *ser [social]*, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (grifos nossos).

Diferentemente dos animais irracionais, o ser social “não se faz naturalmente”. Na busca pelo suprimento de suas necessidades vitais, um

conjunto de atividades é colocado em movimento, desdobrando novas exigências e experiências fundamentais para a reprodução individual e coletiva. Isso implica em relações cada vez mais sociais e menos meramente biológicas, embora estas não desapareçam.

O processo de socialidade humana, na perspectiva defendida, tem no trabalho sua determinação ontológica predominante. É a partir do trabalho que os indivíduos, em seu intercâmbio orgânico com a natureza, transformam o ambiente natural, a si mesmos e a interação com outros indivíduos.

A partir da análise de Marx (2013., p.301) apreendemos que o trabalho se constitui enquanto

processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

Dessa forma, é por meio do trabalho que os indivíduos movem as condições vitais para superação de sua reprodução biológica, estabelecendo relações cada vez mais dinâmicas e sociais. É a partir do trabalho que se cristalizam as condições para a gênese do *ser social*, a formação social do indivíduo e sua universalização enquanto gênero humano.

Vale ressaltar que Marx não exclui outros componentes, como a linguagem, a consciência e a educação etc., no desenvolvimento do ser social. No entanto, ele compreende o trabalho como categoria determinante para o salto ontológico do ser, ou seja, sua transformação em um ser eminentemente social. Sobre o assunto, Lukács (2018), a partir das contribuições de Marx, questiona por que destacamos o trabalho nesse contexto e lhe atribuímos um papel tão central no processo e no salto da gênese. Ao que infere:

a resposta é, ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade, surgem apenas no ser social já constituído [...] apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza inorgânica [...] quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no

ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2018, p.9-10).

O trabalho, portanto, constitui a categoria fundante do ser social, sendo “a condição necessária do intercâmbio material entre [indivíduos] e natureza; é condição natural eterna da vida humana” (MARX, 2006, p.218). Assim, é também a “categoria responsável pelo processo de autoconstrução humana, desde sua gênese ao seu conseqüente processo de desenvolvimento social” (BERTOLDO, 2009, p.27).

O movimento indivíduos e natureza, mediado pelo trabalho, evidencia, pois, a especificidade deste/a em relação à espécie animal. Além de suprir suas necessidades e desejos, o ser social idealiza antecipadamente a finalidade de suas ações. Ao contrário dos animais irracionais, que se limitam à a dimensão instintiva para suprir às suas necessidades, o ser social, ao buscar satisfazê-las, orienta sua atividade em função de objetivos previamente concebidos, cujo produto é resultado do ato consciente deste/a em interação com a natureza. Lukács (2018, p.10) afirma que, “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. O trabalho pode ser considerado, portanto, como fenômeno originário; como modelo do ser social [...]”.

Daí decorre que o processo de trabalho coloca a *teleologia*, ou seja, esta ideação prévia, na posição de categoria essencial, a qual, associada à causalidade, é estruturante da dinâmica do trabalho. “Estes dois elementos são decisivos no processo de produção. A construção de algo novo, de uma nova realidade, só pode se efetivar a partir de uma interrelação dinâmica entre estes dois elementos” (BERTOLDO, 2009, p.29).

À medida que o por teológico direciona o ato do trabalho para uma determinada necessidade, a objetivação do trabalho pode materializar-se no produto previamente idealizado ou resultar em outro distinto, representando uma nova forma de autorrealização. Isso implica dizer que a relação indivíduos e a natureza têm como ponto de partida à satisfação das necessidades imediatas da sobrevivência humana, porém não se limita a essa exigência – é nesse sentido que Lukács (2018) afirma que o trabalho impulsiona o ser sempre para além de si mesmo.

Para produzir socialmente, o ser social precisa apreender dimensões que ultrapassam o processo de satisfação de suas necessidades biológicas. Ao interagir teleologicamente com a natureza, ele se transforma, adquire habilidades que, ao longo do seu desenvolvimento, possibilitam outras competências e experiências. Isso resulta na criação de novos pores teleológicos, novas categorias e complexos sociais, se distanciando das bases materiais, sem, contudo, romper seus vínculos fundantes. Destarte,

a própria dinâmica inerente ao trabalho faz com que seja incessantemente produzido o novo, de tal modo que a reprodução social desdobra um processo pelo qual novas mediações sociais são constantemente criadas, fazendo com que a vida social, sem perder por fundamento o trabalho, exiba dimensões cada vez mais heterogêneas em relação a ele. (LESSA, 1997, p.158)

A dinâmica posta pelo trabalho confere ao ser social a capacidade de se reproduzir ininterruptamente, sem, todavia, eliminar seu vínculo com a natureza orgânica – “sua reprodução [biológica] não é apenas o pressuposto inevitável do ser social, mas também um polo do próprio processo de reprodução, do qual o outro polo constitui a totalidade da própria sociedade” (LUKÁCS, 2018, p.156).

Portanto,

O ser social apenas é existente em sua ininterrupta reprodução; sua substância enquanto ser é por essência uma substância que ininterruptamente se altera; ela existe justamente em que a transformação que jamais cessa na reprodução produz renovadamente, de modo quantitativo e qualitativamente sempre mais intenso, os traços especificamente substanciais do ser social. (ibid.p.155)

A reprodução social impulsiona outras dimensões da vida humana, as quais, embora tenham no trabalho seu ponto de partida, não se limitam ou coincidem exclusivamente com essa categoria. Reproduzir-se socialmente significa criar possibilidades na relação indivíduos e natureza, desencadeando novas categorias e complexos sociais, como a linguagem, arte, cultura e a educação.

Os complexos sociais podem estabelecer conexão direta ou não com a categoria fundante do ser social; contudo, são dependentes dessa categoria para sua concretização e apreensão da totalidade social. É importante destacar que, à medida que o gênero humano se reproduz socialmente, ele ressignifica cada vez mais sua relação com suas bases biológicas e com o trabalho. Não é

o caso de afirmarmos que há a eliminação destas instâncias, mas uma relação dialética e mais socialmente mediada.

O trabalho, portanto, carrega em si a possibilidade de criar o novo, gerando as condições para o desenvolvimento do ser social em sua singularidade e genericidade. Em outros termos, a “troca que se dá entre natureza inorgânica e orgânica, mediada pelo trabalho, desencadeia um processo de universalização do indivíduo, que vai se tornando cada vez mais genérico, mais rico e socialmente desenvolvido” (BERTOLDO, 2009, p.114).

Neste sentido, podemos afirmar que é através do trabalho que o ser social, em sua singularidade e genericidade, produz sua práxis, criando e transformando tanto o mundo quanto a si mesmo/a. Distintamente dos animais, o ser social responde às demandas do mundo natural ao mesmo tempo em que cria necessidades socialmente e historicamente determinado.

Nessa perspectiva de apreensão sobre as bases fundantes do ser social, entendemos que, em Marx, a produção social do gênero humano implica essencialmente um processo educativo. Seria impensável a realização do momento ontológico predominante, ou seja, o ato do trabalho, sem a criação concomitante do componente pedagógico.

Sobre o assunto, Souza Júnior (2010, p.23-24), alinhado a essa perspectiva, observa:

O ser social produz linguagem, consciência, cultura, produz a si mesmo, portanto, através de sua práxis e do seu trabalho. Com efeito, se as relações sociais são a essência genérica do homem; se a linguagem e consciência são mediadoras de toda práxis, além de serem produtos dela; se o trabalho é atividade que produz materialmente a própria vida; se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem.

Não é o caso de afirmarmos que trabalho e educação se confundem, mas sim que esta última constitui uma dimensão inerente ao processo de produção e reprodução social dos indivíduos, sendo o trabalho seu elemento estruturante.

Lukács (2018, p.133), ao analisar os fundamentos da produção social do humano-genérico, destaca que a especificidade do ser social se manifesta mais explicitamente no complexo da educação: “possivelmente emergja ainda mais nitidamente a peculiaridade específica do ser social no complexo de atividade

que costumamos denominar como educação”. A esse respeito, Maceno (2017, p.92), estudioso do tema nas obras do referido teórico húngaro, observa que o vínculo desse complexo com as bases orgânicas é remoto, porém “possui um caráter tão social” e dissemelhante daquelas bases, que evidencia a natureza social do ser, “uma vez que nela [na educação] é explicitamente visível a tendência que possuem as categorias do ser social à subordinação a determinações cada vez mais sociais e cada vez menos biológicas”.

A educação dos indivíduos se diferencia, portanto, dos demais animais. Nos animais, o provimento de suas necessidades é determinado biologicamente, ausente de uma ação teleológica. Isso significa que, embora os animais reproduzam um conjunto de ações corriqueiras necessários à sobrevivência, eles o fazem dentro dos limites de sua determinação genética, não ultrapassam, tal como o ser social, essa esfera orgânica. “Uma vez incorporados, esses comportamentos [integrados pelos animais] permanecem tais como foram apreendidos, não se constituindo em base de desenvolvimento ulterior, como acontece na educação humana” (MACENO, 2017, p.92).

No caso do/a ser humano/a, a reprodução biológica por si só não é capaz de garantir a reprodução social do gênero e, conseqüentemente, sua sobrevivência. De modo que “o [indivíduo] é impulsionado para apropriações que são heterogêneas ao ser orgânico, apropriações que dizem respeito ao ir-sendo indivíduo socialmente determinado” (ibid., p.93). Noutros termos, não é a determinação biológica que capacita a espécie humana a se reproduzir, mas sim o caráter social que ela desenvolve, a partir do trabalho, na interação com o mundo orgânico.

Por conseguinte, a educação se constitui o complexo social que

[...] capacita os homens com um arsenal não material que lhes permite reagir às situações futuras que ocorrerão em sua vida, sendo uma atividade ativa e conscientemente posta, é que a educação expressa, em uma direção cada vez mais social, uma ampliação daquele salto ontológico que originou o ser social (MACENO, 2017, p.93).

Com base nos elementos anteriormente explicitados, defendemos que em Marx há uma perspectiva pedagógica no processo de transformação do ser social. Partindo desta apreensão, entendemos que a educação se constitui como uma necessidade para o processo de trabalho, mediado pelo trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, de maneira direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos indivíduos. Assim, o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem sujeitos/as e, por outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (ibid., p. 13).

Como observa Lukács (2018, p.133)

o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário [dos animais], em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas, que ocorrerão mais tarde em suas vidas.

Vale acrescentar que o *ser* se torna sempre mais social ao se reproduzir, e que quanto mais este se desenvolve socialmente, mais genérico da espécie humana se transforma, de forma que, enquanto complexo social carregado de componente pedagógico, a educação constitui uma mediação que contribui para o desenvolvimento do gênero humano. Neste sentido, podemos afirmar que ela se constitui portadora de elementos *genéricos e particulares* do gênero humano.

Conforme vimos anteriormente, o indivíduo não nasce “pronto”, precisa aprender a produzir sua existência. A produção da existência se dá através do trabalho, o que não quer dizer que este seja uma categoria exclusiva, mas que é predominante no curso histórico do salto ontológico e transformação do ser biológico em ser social.

O produzir-se indivíduo exige um processo dinâmico de aprendizagem, isto é, tem em si um componente essencialmente educativo. Nesse sentido, no vínculo entre trabalho e educação, estabelece-se uma relação de identidade, uma vez que no ato do trabalho os indivíduos aprendem a construir sua própria existência, bem como a educar a si e as gerações futuras (SAVIANI, 2007).

Assim, o caráter social da essência humana está intrinsecamente vinculado ao trabalho. Não no sentido weberiano, que propaga a ideia funcional ao capital de que é o trabalho que “dignifica” o indivíduo, mas na perspectiva da apreensão ontológico-histórica, segundo a qual

a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se

complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa relação *imediata* entre trabalho e educação prevaleceu por todo o período histórico estabelecido pelas comunidades primitivas. Como destaca Saviani (ibid., p.154-155), nessa época “a educação se identificava com a vida”, ou seja, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações [...] produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (ibid.).

O desenvolvimento das forças produtivas permitiu a produção dos bens necessários à reprodução social e biológica dos indivíduos para além de suas necessidades imediatas, originando o excedente da produção e, em decorrência, a possibilidade de diminuição do tempo de dedicação desses indivíduos às atividades do trabalho. O tempo livre daí resultante propiciou o desenvolvimento de outras potencialidades humanas, de outros pores teleológicos, e criou as condições para liberdade e, conseqüentemente, para autorrealização do ser social.

Não obstante, a exploração do trabalho alheio, a apropriação dos bens excedentes e o controle dos meios de produção por uma minoria social originaram a propriedade privada e a divisão social de classes, bem como inauguraram uma nova divisão social do trabalho, tornando inviável a forma de organização prevalecente nas comunidades primitivas⁶.

⁶ Sobre tal processo, Engels (2014, p.207-208) afirma: “A riqueza aumentava com rapidez, mas de forma individual; a arte de tecer, o trabalho com os metais e outros ofícios de crescente especialização deram variedade e perfeição maior à produção; [...] Um trabalho tão variado não podia mais ser realizado por um só indivíduo e se produziu a segunda grande divisão social do trabalho: o artesanato se separou da agricultura. O constante crescimento da produção, e com ela da produtividade do trabalho, aumentou o valor da força de trabalho do homem; a escravidão, ainda em estado nascente e esporádico na fase anterior, converteu-se em elemento básico do sistema social. [...] Ao dividir-se a produção nos dois ramos principais – agricultura e ofícios manuais – surgiu a produção diretamente para a troca, a produção mercantil, e com ela o comércio, não só no interior e nas fronteiras da tribo como também por mar. [...] A diferença entre ricos e pobres veio somar-se à diferença entre homens livres e escravos. A nova divisão do trabalho acarretou uma nova divisão da sociedade em classes. A diferença de riqueza entre os diversos chefes de família destruiu as antigas comunidades domésticas comunistas, em toda parte onde estas ainda subsistiam; acabou-se o trabalho comum da terra por conta daquelas comunidades. A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; [...] a transição à propriedade privada completa foi-se realizando

Tal realidade ressignificou a função social do trabalho, que, antes direcionado para subsistência e realização dos indivíduos, passou a ser reduzido à produção de bens destinados à troca. O trabalho, e o seu produto, resultaram estranhados ao/à trabalhador/a, de modo que, de categoria potencializadora da autorrealização humana, se transforma na condição de negação desta, sendo, portanto, um obstáculo à constituição sócio genérica do seu devir humano.

A emergência e consolidação da propriedade privada impôs a fragmentação do trabalho, dividindo-o entre trabalho intelectual e manual; e pressionou a especialização do trabalho segundo os interesses das classes dominantes, essencialmente. Isso provocou a separação do/a trabalhador/a dos meios fundamentais para sua reprodução social, implicando formas específicas de opressão e de disparidades sociais, as quais se reproduzem até a época atual, como a escravidão, o patriarcado, a exploração da força de trabalho (ENGELS, 2014).

2.2 A educação formal na sociedade de classes e os limites das reformas no capitalismo

A educação, enquanto complexo social historicamente determinado, é influenciada, direta e indiretamente, pelo trabalho, e redefinida na sociedade de classes. À medida que o trabalho se fragmenta e passa a ser determinado pelos interesses de classe, a educação também se divide. Sua substância, antes voltada para a elevação do humano-genérico, reorienta-se de acordo com a divisão do trabalho simples e complexo⁷, conforme as necessidades e concepção de mundo das classes dominantes – como afirmam Marx e Engels na Ideologia alemã: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...]. A classe que tem à sua disposição os meios da produção

aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. A família individual começou a transformar-se na unidade econômica da sociedade”.

⁷ Embora Marx não tenha trabalhado especificamente com a terminologia “trabalho simples” e “trabalho complexo”, sua análise sobre a fragmentação do trabalho nos permite compreender que na organização social fundada pela lógica da propriedade privada, a divisão do trabalho segmenta os/as trabalhadores/as. Alguns são designados para tarefas manuais e “práticas”, enquanto outros são direcionados para aquelas que exigem conhecimento especializado, normalmente de caráter “intelectual”.

material dispõe também dos meios da produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, posição 448-456).

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (SAVIAN, 2007, p.155-156).

Vale salientar que uma determinada forma de organização social, longe de constituir um conjunto de relações estáticas, é dinamizada pelas forças que colocam em movimento, dialética e contraditoriamente, suas bases materiais. A educação acompanha esse movimento, incidindo sobre si os interesses e tensionamentos das classes que protagonizam a dinâmica da produção e reprodução da vida social. Assim, a educação na sociedade de classes assume caráter contraditório: tanto contribui para a perpetuação da sociabilidade imposta pelas classes que detêm a hegemonia, quanto contribui para potencializar conhecimentos/práticas que visem à ruptura dessas relações.

No período histórico convencionalmente denominado “antiguidade clássica”, tem-se início a institucionalização da educação e a organização desta em duas modalidades: uma voltada para as pessoas livres e outra para as pessoas escravizadas e servas. “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155). A primeira modalidade se constituiu como espaço para o ócio e, posteriormente, originou a escola, consolidando a separação entre trabalho e educação.

Na antiguidade clássica, apesar do longo período histórico que a constitui, predominou um modelo educacional no qual as classes dominantes podiam dedicar-se à instrução intelectual e ao lazer, enquanto outro modelo radicalmente distinto era reservado para os servos e pessoas escravizadas, no qual a “socialização” de conhecimentos básicos se realizava no próprio processo de trabalho.

Entre a antiguidade clássica e a idade média, não houve transformações significativas nesse modelo. Destaca-se, no entanto, que a reconfiguração das

classes fundamentais, a partir da ascensão da Igreja Católica na idade média, culminou na reorientação dos espaços educacionais para o clero, a nobreza e seus descendentes. Neste período, houve a expansão das escolas e criação das primeiras universidades; os espaços de formação educacional (institucionais ou não) tinham por fundamento o escopo dogmático da Igreja.

Os acontecimentos que irromperam na Europa ocidental, particularmente a acumulação primitiva, a Reforma protestante e o Renascimento entre os séculos XV e XVI, e as revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, provocaram rupturas históricas em relação às bases político-econômicas e socioculturais do período medieval, reelaborando as sociedades ocidentais. As condições sociopolíticas resultantes desses eventos viabilizaram a emergência da burguesia como classe hegemônica e, com ela, uma nova concepção de mundo.

Cumprido, inicialmente, uma breve incursão no momento marcado pela acumulação primitiva, visto que “ela é o fundamento histórico da produção especificamente capitalista” (MARX, 2013, p.792-793), e nos permite situar os fenômenos que dominavam as sociedades burguesas no contexto da consolidação do capitalismo e a relação destes com as transformações no âmbito da educação.

De acordo com Marx (ibid, p.900):

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo.

Marx tratou da acumulação primitiva com a finalidade de explicitar os fundamentos originários do sistema global da produção capitalista, de como a natureza desse sistema, desde sua gênese, foi forjada a partir da expropriação, exploração e opressão das classes subalternas. O estágio em que tais fundamentos são edificados constituiu um período de transição do feudalismo para o capitalismo, no qual os meios de produção foram espoliados dos camponeses e artesãos europeus, em especial, e apropriados pela burguesia – nova classe social em expansão no período em questão. Vale acrescentar que,

embora estes camponeses e artesãos tenham constituído o alvo central da acumulação primitiva, Marx (2013) reforça que as formas violentas de expropriação e imposição de trabalho forçado não se restringiram a tal segmento, alcançando a população colonizada e comercializada via mercado internacional de escravizados/as.

Esse processo envolveu um período longo da história, desembocando na formação de uma massa de trabalhadores/as “livres”, sem a qual o capitalismo, tal como se consolidou a partir do século XIX, teria sido inviável. Como observa Marx (ibid. p. 898-899)

Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa [...]. Por outro lado, no entanto, esses recém libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo.

A produção e acumulação de riqueza no sistema do capital só se realiza se garantida a disponibilidade de amplas massas de trabalhadores/as ao empreendimento capitalista – ou seja, com a exploração do trabalho - e, assegurada esta condição inicial, a subordinação do trabalho vivo e dos recursos naturais ao domínio desse sistema. De modo que, conforme evidencia a crítica da economia política marxiana, somente é possível ao capitalista obter valor excedente se este se apropriar do trabalho não pago, ou seja, da mais-valia (ou mais-valor).

A força de trabalho, por sua vez, assume dupla característica, é incorporada ao processo de produção como mercadoria – de qualidade diferenciada – ao mesmo tempo em que se constitui único componente que gera valor adicional (MARX, 2013).

Deste modo, o capital requer força de trabalho para gerar valor; no entanto a necessidade de intensificar a extração desse valor, degrada a força de trabalho. Eis uma contradição particular do sistema capitalista: de um lado, a exploração da força de trabalho vivo é o único capaz de gerar mais-valia; de outro, como mercadoria que é, está sujeita à descartabilidade.

Esta degradante condição na relação capital-trabalho foi identificada por Marx ao analisar o processo de composição orgânica do capital: a tendência de formação de uma população sobrando, um *exército industrial de reserva*, nos termos do autor, de trabalhadores/as não absorvida na dinâmica de produção de mercadorias. E ante esta tendência, o sistema do capital se depara com um limite histórico: o processo que tem na força de trabalho o componente que promove a acumulação capitalista, é responsável por tornar esta mesma força em uma *mercadoria dispensável*. Noutros termos:

A dialética da questão – e isto é fundamental – está no fato de que, ao reproduzir este sistema e permitir que haja ampliação da riqueza ou do capital social, a população trabalhadora produz as condições que a tornam relativamente supérflua a este mesmo modo de produção (AMARAL; CARCANHOLO, 2008, p.168).

Atentemos para o fato de que, no sistema capitalista, o processo de produção de riqueza é cada vez mais socializado. Porém, a posse dos bens (materiais e imateriais) se concentra nas mãos da menor parcela dos/as sujeitos/as envolvidos/as em tal processo. Embora produzidos coletivamente, a maior parte destes/as, ou seja, os/as trabalhadores/as, é despojada das condições objetivas para sua reprodução social e autorrealização. Como podemos observar, a natureza desse sistema consiste na geração de riqueza para o/a capitalista, ao passo que, contraditoriamente, cria as condições de empobrecimento das classes que detêm apenas a força de trabalho para "garantir" sua existência.

Tal dinâmica cria uma realidade de empobrecimento e desigualdade para a classe trabalhadora peculiar e inédita na história, cujas problemáticas as forças personificadas do capital cuidaram de enfrentar por meio do controle moral e da violência estatal:

[...] expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, esse proletariado inteiramente livre não podia ser absorvido pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora trazido ao mundo. Por outro lado, os que foram repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiam se ajustar à disciplina da nova situação. Converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias. Isso explica o surgimento, em toda a Europa ocidental, no final do século XV e ao longo do século XVI, de uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os pais da atual classe trabalhadora foram

inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhes fora imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como delinquentes 'voluntários' e supunha depender de sua boa vontade que eles continuassem a trabalhar sob as velhas condições, já inexistentes (MARX, 2013, p.915).

A realidade de degradação das condições de existência da classe trabalhadora e as consequências decorrentes só foram apreendidas como "questão social" a partir do século XIX, devido à expansão do proletariado e às lutas mobilizadas por eles. Essa realidade tornou-se pauta tanto das forças políticas de caráter progressista quanto das conservadoras e reacionárias. Estas últimas temiam que a estrutura garantidora de seus interesses fosse abalada, em alguma medida.

Uma síntese teórica na literatura crítica acerca da "questão social" revela a natureza do fenômeno:

o crescimento da força de trabalho disponível é impulsionado pelas mesmas causas que a força expansiva do capital, expressando a lei geral da acumulação capitalista. Esta é modificada em sua realização pelas mais variadas circunstâncias, fruto do aperfeiçoamento dos meios de produção e do desenvolvimento da produtividade do trabalho social mais rápido do que a população trabalhadora produtiva. A lei da acumulação expressa-se, na órbita capitalista, às avessas: no fato de que parcela da população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de seu emprego para fins de valorização do capital. Gera, assim, uma acumulação da miséria relativa à acumulação do capital, encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista (IAMAMOTO, 2001, p.15-16, grifos da autora)

Conforme indicado anteriormente, o sistema do capital se sustenta, fundamentalmente, na seguinte contradição: a produção coletiva de riqueza contrasta com a apropriação privada dos bens resultantes dessa produção. A dinâmica social que produz riqueza, cria, contraditoriamente, uma massa de trabalhadores/as miseráveis, expropriados/as das condições objetivas essenciais à reprodução da sua existência.

A destituição desses/as trabalhadores/as em relação aos meios de produção os/as remete à única condição possível no sistema do capital: a submissão à lógica da mercadoria, ou seja, a disponibilização da força de trabalho como meio de troca a ser explorada, e quando necessário descartada, pelo capitalista. Noutros termos,

a existência do *trabalhador livre* – a separação do indivíduo das condições de seu trabalho, monopolizadas sob a forma capitalista de propriedade – enquanto condição histórica dessa forma de organização social da produção, torna o indivíduo que trabalha um *pobre virtual*. *Pobre enquanto inteiramente necessitado, excluído de toda a riqueza objetiva, dotado de mera capacidade de trabalho e alijado das condições necessárias à sua realização objetiva na criação de seus meios de sobrevivência* (IAMAMOTO, 2001, p. 16, grifos da autora).

Não obstante, vale acrescentar que a libertação dos/as trabalhadores/as dos grilhões que os aprisionam só pode se concretizar como uma possibilidade real através de um processo radical de ruptura e transformação das bases sociopolíticas que sustentam a ordem sociometabólica do capital, conforme apontado por Mészáros (2008). Essa é uma tarefa que cabe somente à classe trabalhadora realizar. Vejamos.

A ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica, entre os séculos XVII e XIX, provocou verdadeira revolução em todas as instâncias da vida social. Protagonista das lutas contra o antigo regime feudal, defendeu, inicialmente, a liberdade individual, os direitos econômicos, civis e políticos, inaugurando uma nova concepção de mundo, responsável pelo direcionamento de uma nova ordem societária.

Marx e Engels (2013, p.79) evidenciam como a burguesia, ao confrontar as relações sobre as quais se sustentavam o clero e a nobreza no feudalismo, foi originária ao provar a potencialidade da atividade humana: “criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas; conduziu expedições que ofuscaram a glória até das antigas invasões e das Cruzadas”, erguendo-se como classe social revolucionária. Como observam os autores, “a burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário”, enfatizando que ela “só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (ibid. p.78-79). Ainda de acordo com esses autores:

A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o

Oriente ao Ocidente. A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política. Províncias independentes, ligadas apenas por frágeis laços federativos, possuindo interesses, leis, governos e tarifas alfandegárias diferentes, foram reunidas em uma só nação, com um só governo, uma só lei, um só interesse nacional de classe, uma só barreira alfandegária. A burguesia, durante seu domínio de classe, de apenas cem anos, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto — que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social? (MARX, ENGELS, 2013, p.81-82).

Os eventos⁸ que ocorreram nos séculos anteriormente mencionados criaram as condições históricas para transformação da burguesia em uma força social determinante nas relações sociais em âmbito global. Ao agregar em seus processos de luta contra o antigo regime as aspirações democrático-populares, a burguesia conseguiu a legitimação e poder para disseminar como de interesse geral os seus interesses particulares, como se processou a partir da revolução francesa (1789), com a instituição no plano jurídico-normativo e político-ideológico dos fundamentos orientadores da cidadania e da democracia burguesa – cuja referência mais simbólica se expressa na bandeira *Liberté, égalité, fraternité*.

Entretanto, liberdade e a igualdade se consolidaram apenas como uma “possibilidade” meramente abstrata, e a fraternidade não significou mais do que uma estratégia moralista destinada a controlar ideologicamente a classe trabalhadora, como nos revela a história.

O desenvolvimento da cultura urbano-industrial a partir do século XIX na Europa intensificou a massa de proletariados/as, bem como as condições de pauperização dos/as trabalhadores/as. O acirramento dos antagonismos de classe decorrentes desse fenômeno pressionou a burguesia em duas direções:

⁸ Nos referimos especialmente à reforma protestante, o desenvolvimento da ciência moderna e às revoluções inglesa, americana e francesa.

a ruptura das condições que estruturaram tal realidade, de modo a empreender um projeto emancipatório radical, ou a manutenção de privilégios e da ordem social do sistema capitalista. A burguesia optou pela segunda, priorizando a estabilidade e a preservação de seus interesses.

A posição da burguesia em defesa da manutenção da ordem vigente delineou um quadro histórico inviabilizador daquele processo revolucionário originário. Neste sentido, analisa Fernandes (1981): “a estrutura de classes da sociedade capitalista delimita a natureza do drama burguês: o raio de revolução histórico da burguesia é fechado e estreito, esgotando-se rapidamente ao longo da conquista e da consolidação do poder”. Acrescenta o autor (ibid.):

Ela [a burguesia] proclama uma utopia, a do seu período de ascensão (efetivamente revolucionária), e pratica uma ideologia de mistificação sistemática nas relações entre meios e fins (a de seu período de consolidação), indispensável para que pudesse ser modernizadora, em um nível, e conservadora, reacionária ou ultrarreacionária, em outro (a história caminhava, no Ocidente, na direção de uma cadeia de ferro).

De classe revolucionária, a burguesia opta por conciliar seu cariz modernizador a um perfil de classe conservador, revelando sua incapacidade de desvencilhar-se da lógica da propriedade privada, configurando-se numa força repressora dos próprios direitos pelos quais lutou. Assim, o caráter progressista da burguesia foi reformulado no sentido de transformar as relações de produção e de troca, bem como o conjunto das instituições sociopolíticas, a fim de consolidar uma nova forma organizativa global, submetida à lógica da *mercadoria*, portanto, do movimento do sistema do capital⁹.

Essa contradição intrínseca à burguesia logo foi confrontada pelo proletariado em ascensão. A situação de desemprego e miséria provocou rebeliões emblemáticas, como as recorrentes paralisações do trabalho e destruição de máquinas, assim como as primeiras formas de organização de classe dos/as trabalhadores/as, a exemplo dos fundos de ajuda mútua,

⁹ Conforme explicitam Marx e Engels (2013, p. 78) “cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada administrando-se a si mesma na comuna; aqui, cidade-república independente, ali, terceiro estado, tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, pedra angular das grandes monarquias; a burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno”.

sociedades cooperativas e dos primeiros sindicatos. Isso porque, como observado por Marx e Engels (2013, p. 85-86):

com o desenvolvimento da indústria, não somente aumenta o número de proletários, mas estes são concentrados em massas cada vez mais consideráveis; sua força cresce e eles adquirem maior consciência dela. Os interesses e as condições de vida dos proletários igualam-se cada vez mais, na medida em que a máquina extingue toda diferença do trabalho e, quase por toda parte, os salários são reduzidos a um nível igualmente baixo. Em virtude da concorrência crescente dos burgueses entre si e devido às crises comerciais que disso resultam, os salários se tornam cada vez mais instáveis; o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna a condição de vida dos operários cada vez mais precária; os choques individuais entre o operário e o burguês tomam cada vez mais o caráter de choques entre duas classes. Os operários começam a formar uniões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se prepararem para esses choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em motim.

O movimento mais emblemático da reação operária no século XIX foi, certamente, o “cartismo”, movimento popular que se ocupou em denunciar a difícil situação dos/das trabalhadores/as e reivindicar a redução da jornada de trabalho, a liberdade sindical, o sufrágio universal masculino, o voto secreto, entre outros, constituindo-se em referência na formação do sindicalismo europeu (TRINDADE, 2002). É neste contexto, por exemplo, que surgem os primeiros movimentos anarquistas e socialistas, bem como os principais teóricos de referência da luta proletária: Proudhon, Feuerbach, Marx e Engels.

A ofensiva da burguesia não demorou a entrar em cena. Com o aparato do Estado, ela reagiu em todas as frentes: além da recorrente repressão policial, trabalhadores/as foram submetidos/as às prisões, deportação e até pena de morte na Europa. Leis foram criadas para punir os/as trabalhadores/as não incorporados/as pelas fábricas ou dispensados/as por elas, destacando-se castigos físicos, imposição do trabalho forçado e internação compulsória. O Estado, portanto, tornou-se indispensável ao projeto de dominação burguesa, como observaram Marx e Engels: “o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2013, p.78).

Acresce-se, ainda, uma forte ofensiva ideológica empreendida pelos intelectuais orgânicos da nova ordem burguesa, destinada à naturalização das

condições impulsionadoras dessa realidade. Isso se evidencia na reformulação conceitual das ideias iluministas e na constituição de uma ciência burguesa, o positivismo, principalmente; na redução dos parques e contraditórios direitos conquistados à abstração da lei; na intensificação do controle moral; e no reforço do patriarcado e da família monogâmica como a única “organização” social aceitável. Não podemos deixar de mencionar o alinhamento da religião católica e protestante segundo a visão de mundo dessa nova ordem.

Esse conjunto de fenômenos demandará a reformulação da escola para a formação do indivíduo segundo a visão de mundo e as requisições da sociabilidade burguesa. Destacam-se nesse processo a pressão para laicização da escola, a necessidade de participação do Estado e de orientação da escola segundo as necessidades da nova divisão de trabalho resultante da revolução industrial, bem como as requisições ídeo-culturais de formação do “cidadão” burguês.

Nesse mesmo contexto, o modelo educacional difundido pela Igreja Católica passa a ser questionado, enquanto a Reforma Protestante se alastra e impulsiona a criação das primeiras escolas públicas religiosas, influenciando o debate em torno do papel das instituições escolares na sociedade burguesa. Associados a esse fenômeno, os valores difundidos a partir das revoluções burguesas quanto à noção de cidadania e direito constituirão a base instrumental para as lutas sociais do operariado em torno da educação.

A primeira proposta educacional preocupada com a instrução de todos/as surge apenas no século XVII. Tal proposta decorreu da necessidade religiosa protestante de ensinar aos fiéis a doutrina inaugurada pela Reforma. João Amós Comênio, bispo protestante, conhecido como referência quando tratamos de escola moderna, influenciou a ideia de que a educação deveria ser universal.

Movido pela necessidade histórica do seu tempo, concebeu uma instituição social focada na instrução da escrita e da leitura. Inicialmente, a implementação da escola foi responsabilidade das famílias e, apesar dos limites existentes, as iniciativas das comunidades e da Igreja protestante foram um passo significativo para que, posteriormente, o Estado assumisse compromisso na oferta de instrução escolar (ALVES, 2007, p.62-65).

Apesar do marco anteriormente indicado, a universalização da escola e a instituição do ensino formal como direitos de todos/as, constituirão um processo lento, contraditório e tardio, conforme veremos adiante.

É importante enfatizar que a constituição da escola moderna não foi um processo consensual e livre de conflitos. Entre os próprios intelectuais burgueses existiam aqueles que viam na educação uma estratégia para “correção” das desigualdades sociais, bem como aqueles que viam com temor, pois receavam instrumentalizar a população contra seus interesses e privilégios.

A partir deste ponto, faremos uma breve incursão nas ideias que influenciaram as principais matrizes do pensamento educacional burguês e os aspectos orientados para a formação escolar da classe trabalhadora. Entre os intelectuais da burguesia destacam-se John Locke, Bernard Mandeville, Adam Smith, e Marquês de Condorcet.

Inspirado nas ideias iluministas, John Locke (1632-1704), filósofo inglês, publicou, em 1693, *Some Thoughts Concerning Education* (Algumas reflexões sobre educação), que, até o século XIX se tornou a principal referência sobre o assunto nos países da Europa ocidental. Esse filósofo burguês entendia que a instrução escolar era necessária para atender às necessidades político-econômicas de seu tempo e que a escola tinha um papel estratégico para alcançar tal objetivo. Defendia que as instituições de ensino deveriam ter um caráter científico, porém organizadas de forma distinta para a elite e para os demais membros da sociedade. Assim,

a proposta educacional destinada aos menos abastados consistia na constituição de escolas do trabalho, em que os indivíduos recebiam instruções elementares na língua vernácula, e em cálculo, formação técnica destinada a aprendizagem de um ofício, além de princípios de religião e moral. Para os filhos da burguesia e das classes dirigentes, os quais Locke denomina a sua formação como a do “Gentil Homem”, o ensino deveria pautar-se em virtudes essencialmente práticas. (GOMES; BRETTAS, 2021, p.9)

Mészáros (2008) destaca que Locke tinha como principal preocupação o disciplinamento moral dos pobres de sua época. Este temia que, sem tal disciplina, esses indivíduos se tornassem insubmissos e desinteressados pelo trabalho. Locke, amparado na sua posição no governo inglês, a qual lhe rendera privilégios e fortuna, defendia punições cruéis contra os trabalhadores/as que se recusassem a trabalhar. Conforme o autor (ibid. p, 42):

tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista, independentemente da forma como elas eram racionalizadas nos ‘primeiros anais da economia política’

O autor em tela ressalta que, gradativamente, as muitas das formas de punição defendidas por Locke foram sendo abandonadas, pois representavam um custo que desinteressava ao capital, de modo que as instituições de ensino, em particular tiveram de se adaptar às mudanças próprias do desenvolvimento capitalista: “elas foram abandonadas não devido a considerações humanitárias, mas porque uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico, ou era, no mínimo, supérflua. (ibid. p.43)

Outra referência de destaque é Bernard Mandeville, filósofo e médico Holandês (1670-1733), que abordou a temática educação ao explicitar suas ideias sobre a pobreza, especialmente no texto “Ensaio sobre a Caridade e as Escolas de Caridade” (FERRARO, 2009).

Em um contexto de aprofundamento do pauperismo e explosão de novas problemáticas sociais na Europa, Mandeville se ocupa com um conjunto de ideias voltadas para a coesão da sociedade. Longe de ocupar-se na apreensão das determinações histórico-sociais fundantes do fenômeno, pela conveniência particular de constituir-se membro das classes dominantes, propagou em seus ensaios não apenas uma visão conformista sobre a problemática, como defendeu a imprescindibilidade desta para o “equilíbrio” “natural” da sociedade.

Na lógica desse filósofo, a sociedade não deveria intervir nas condições de existência da população pobre, pois era preferível que esta, além de pobre, fosse ignorante. De acordo com suas ideias, essa população seria mais facilmente subjugada pelas classes dominantes. Por conseguinte, a educação deveria ser destinada exclusivamente aos segmentos dirigentes dessas classes. (ibid).

As ideias de Mandeville inspiraram o filósofo e economista Adam Smith no século XVIII, principalmente em suas elaborações sobre a divisão do trabalho e a liberdade econômica.

Adam Smith (1723-1790), principal teórico do liberalismo clássico, não apenas teve um papel central nos estudos sobre a produção de riqueza, como a partir destes contribuiu para a difusão dos pilares do projeto societário burguês,

a exemplo da defesa da propriedade privada, liberdade econômica, autorregulação do mercado e da “capacidade individual” para obtenção de riqueza. Embora Smith não tenha se dedicado extensivamente à educação, suas ideias influenciaram a constituição da escola moderna.

Entre os textos nos quais Smith aborda essa temática, destaca-se a obra “A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas”, volume II, especificamente o livro V. Ao tratar dos “Gastos com as obras e as instituições públicas”, ele problematiza a intervenção do Estado no âmbito educacional. Em determinado ponto da reflexão, indaga:

não deverá o Estado dispensar nenhuma atenção à educação das pessoas? Ou, se alguma atenção deve dispensar, quais são as matérias que deve reconhecer, nas diversas categorias da população? E de que maneira as deverá reconhecer?

Smith (1996) parte do pressuposto de que alguns indivíduos adquirem, naturalmente, habilidades destinadas à condução de uma vida de prosperidade e virtudes. Porém, para aqueles que não possuem essas habilidades inatas, ele argumenta que a “certa atenção do Governo para impedir a corrupção e degeneração quase total da maioria da população” (SMITH, 1996, p.244).

Diferentemente dos filósofos anteriores, Smith (1996) avança no entendimento de que o Estado deveria, excepcionalmente, direcionar investimento para instrução escolar dos/as trabalhadores/as. Apesar de, em geral, ser um ferrenho defensor da não intervenção estatal, ele reconhece que os efeitos da pauperização sobre a classe trabalhadora impediam-na de autofinanciar os estudos. Além disso, num explícito viés moralista sobre os efeitos perversos da produção capitalista sobre esta classe, argumentava que, ao contrário das pessoas afortunadas, a “gente comum”¹⁰ se acomodava nas tarefas simples, tornando-se, por opção, incapaz de elevar o pensamento e, em consequência, de participar dos espaços de prestígio na sociedade.

Na visão de Smith (ibid., p.244),

com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os

¹⁰ Expressão utilizada por Smith (1996).

mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades [...]. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. [...] Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. [...] Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres — isto é, a grande massa da população — a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça.

Smith considera esse estado de coisas como um obstáculo para “felicidade da sociedade”, sendo necessária a intervenção (excepcional) do Estado. É a partir desta concepção moralista que Smith sustenta o argumento de que a “gente comum” deve ter acesso a um nível mínimo de instrução, como podemos identificar no trecho a seguir.

A educação das pessoas comuns talvez exija, em uma sociedade civilizada e comercial, mais atenção por parte do Estado que a de pessoas de alguma posição e fortuna. Estas últimas costumam completar dezoito ou dezenove anos antes de iniciar-se nos negócios, profissão ou atividade específica com a qual pretendem distinguir-se no mundo. Até então, têm todo o tempo necessário para adquirir ou, ao menos, para preparar-se para adquirir mais tarde tudo o que possa recomendá-los à estima pública ou torná-los dignos dela. (ibid., p. 245)

O filósofo e economista entende que “as pessoas de posição e fortuna” têm tempo para dedicar-se às “atividades da mente”, dedicam-se às ocupações que não as molestam, dispõem de lazer e das condições para o refinamento de “certo gosto”, e que o mesmo não ocorre com os/as trabalhadores/as. No entanto, longe de uma crítica à dinâmica da produção social do seu tempo histórico, Smith, convenientemente, defende a ideia de que as contradições resultantes de tal dinâmica se constituem fenômenos inevitáveis.

Outrossim, as ocupações em que as pessoas de alguma posição ou fortunas gastam a maior parte de sua vida não são simples e uniformes como no caso das pessoas comuns. Quase todas elas são extremamente complexas, exercitando mais as faculdades mentais do que as corporais. [...] O mesmo não corre com as pessoas comuns. Tais pessoas dispõem de pouco tempo para dedicar à educação. Seus pais dificilmente têm condições de

mantê-las, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade, para sua subsistência. Este tipo de atividade é geralmente muito simples e uniforme para dar-lhes pequenas oportunidades de exercitarem a mente; ao mesmo tempo, seu trabalho é tão constante e pesado que lhes deixa pouco lazer e menos inclinação para aplicar-se a qualquer outra coisa, ou mesmo para pensar nisso. [...] Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações (ibid., p.246).

É importante enfatizarmos que Smith era essencialmente contrário à intervenção do Estado no financiamento da educação, em geral. Sua posição a favor da educação dos/as trabalhadores/as surge como uma excepcionalidade, motivada pela necessidade de adaptar a força de trabalho às demandas do capital e prevenir possíveis revoltas proletárias.

Portanto, a atenção de Smith à educação visava principalmente disciplinar moralmente a classe trabalhadora e estabelecer freios preventivos contra as rebeliões, em vez de promover uma educação abrangente e emancipatória. Como observa Mézáros (2008, p.29), Smith “não encontra outra solução a não ser uma denúncia moralizadora dos efeitos degradantes das forças ocultas, culpando os/as próprios/as trabalhadores/as em vez do sistema que lhes impõe essa situação.

Em síntese, a educação moderna se estrutura como uma tentativa de superar os resquícios do antigo regime e formar um novo perfil de indivíduo segundo a “civildade” burguesa. Não obstante, essa defesa da educação formal não foi consensual entre os pensadores burgueses, e mesmo quando se pretendeu revolucionar o âmbito educacional, se impôs as requisições do capital, como veremos a partir deste ponto da análise.

É importante destacar que, no curso histórico das revoluções burguesas, a França se particulariza pelo seu projeto educacional. O ideal de cidadania resultante da revolução de 1789 e 1848 inspirou os franceses a defenderem uma educação “pública, universal, laica, obrigatória e gratuita”, de modo que a escola passou a ser “concebida como instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos” (ALVES, 2007, p.67).

Nessa perspectiva, tem evidência o influente político e filósofo da época, Marquês de Condorcet (1747-1794). Distintamente dos filósofos apontados anteriormente, Condorcet defendia o fim das desigualdades entre as nações e os indivíduos, atribuindo a origem dessas desigualdades, entre outras coisas, à falta de instrução. Assim, ele defendia a universalização da educação e a responsabilidade do Estado na criação e manutenção das escolas¹¹.

De acordo com Ferraro (2009, p. 319), o principal texto de Condorcet sobre educação é o *Premier memoire* (1791), no qual ele desenvolveu cinco princípios: i) garantia de instrução pública pelo Estado; ii) igualdade na oferta de instrução para as diferentes profissões; iii) reconhecimento da educação pública como um meio para o progresso humano; iv) justificção da defesa da instrução pública; e, por último, v) a instrução deve ser isenta de opiniões, ocupada com função de “instruir”.

Condorcet, mesmo sob a visão liberal-burguesa de Mandeville e Smith, se destaca destes, especialmente por sua defesa da “igualdade” (formal) para todos/as, apontando a universalização da escola e a responsabilidade do Estado como estratégias para o referido fim. Como reforça Ferraro (ibid., p.318)

Tanto o pensamento de Mandeville como o de Adam Smith estão embasados radicalmente no princípio burguês da liberdade. O pensamento de Condorcet se assenta sobre o princípio, também burguês-revolucionário, da igualdade. Isso faz muita diferença. A luta pelo direito à educação, assim como pelos demais direitos sociais, andou sempre fortemente apoiada no princípio da igualdade.

Nessa mesma linha de reflexão, Alves (2006, p.68) observa que:

Condorcet contribuiu para a formulação dos princípios constitutivos da visão liberal clássica da escola pública: universal, gratuita, obrigatória e laica. Esse ideário produzido no interior do movimento revolucionário, jamais deixaria, desde então, de acompanhar e justificar as lutas visando ao aumento das oportunidades educacionais.

Entre os países que protagonizaram mudanças no âmbito educacional, a França se destaca ao idealizar a educação formal como política pública

¹¹ De acordo com Ferraro (2009, p.320) “para Condorcet, as desigualdades resultam de três causas. Primeiro, da desigualdade de riqueza; segundo, da ‘desigualdade de estado’, ou seja, da desigualdade entre aquele que pode transmitir à família os meios de subsistência e aquele para quem esses meios dependem da duração de sua vida, ou antes, daquela parte de sua vida em que ele é capaz de trabalhar; terceiro, da desigualdade de instrução”.

universal, especialmente a partir de 1848, quando o cenário revolucionário resultou nas camadas populares a expectativa pela socialização da política, dos direitos e da participação do Estado na garantia dos interesses coletivos.

Contudo, o recuo da burguesia e o esgotamento das mobilizações populares encerraram o clímax revolucionário e as condições para a materialização de um projeto civilizatório radicalmente distinto daquele empreendido pelas classes dominantes, encerrando a viabilização de um projeto educacional democrático e compatível com as necessidades da maioria da população. O Estado não se comprometeu com o financiamento da educação escolar, exceto pela provisão de espaço físico. Todavia, “o ideário liberal clássico de escola, produzido pela Revolução Francesa, tornou-se uma referência e foi brandido de forma sistemática por todos aqueles que fizeram a defesa da universalização dessa instituição social” (ALVES, 2006, p.69).

Diante da reorientação político-ideológica da burguesia em direção ao conservadorismo, não só na Europa, mas mundialmente, projetos educacionais sintonizados com a visão de mundo burguês ganharam destaque, naturalizando as contradições do capitalismo e suas conseqüentes problemáticas sociais. Isso inclui as ideias de Horace Mann, nos Estados Unidos, e de Pestalozzi, Basedow, Filangieri e Herbart, na Europa.

Horace Mann, político norte-americano (1796-1859), argumentava que a ignorância era responsável por vícios e crimes, em razão desse pensamento defendia que a escola teria como papel a eliminação da ignorância. O objetivo era “gerar um trabalhador moralmente mais talhado para o trabalho produtivo e, como consequência, criar as condições favoráveis para o incremento da riqueza material da sociedade (ALVES, 2006, p.70).

Na Europa, os pedagogos Pestalozzi, Basedow, Filangieri e Herbart propuseram como alternativa a conformação da “educação dos jovens às suas origens sociais”, estabelecendo um modelo educacional dualista: a “educação profissionalizante para os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as e a educação humanístico-científica para os filhos dos dirigentes da sociedade” (ibid., p.71).

Esse modelo dualista foi contestado por comunistas e anarquistas (ALVES, 2006, p.72), sendo posteriormente reelaborado com a eclosão do movimento escolanovista na passagem do século XIX para o XX. Esse movimento surgiu como forte crítica à lógica da instrução escolar da época. Em

essência, o movimento acusou o modelo dualista de agravar as desigualdades individuais e sociais. Defendeu como solução a instituição da “escola unitária”, espaço de articulação entre “teoria” e “prática”, na qual educação profissionalizante e humanístico-científica se materializariam de forma integrada. “Desde então, a unicidade da escolanovista somou-se ao conjunto de princípios setecentistas que resumiam o ideário da escola pública: universal, gratuita, obrigatória, laica e única” (ALVES, 2006, p.72).

Esse movimento tinha como objetivo promover uma ampla reforma educacional, não apenas reduzindo as disparidades educacionais, mas também superando as contradições da sociedade burguesa, projetando a ideia que a escola poderia contribuir para uma sociedade mais harmoniosa e igualitária. Como observa Alves (ibid., p.72) ao abordar o projeto educacional escolanovista,

coloque-se em relevo, tão-somente, que a unicidade, por ter como pano de fundo o canhestro diagnóstico segundo o qual a escola dualista produzia diferenças de classe, prometia implicitamente, superar antagonismos sociais enraizados na base material da sociedade capitalista por meio de uma instância da superestrutura, a escola única (ALVES, 2006, p.72).

O movimento escolanovista, intencionalmente ou não, desconsiderou o fato de que os processos educacionais estão intrinsecamente ligados aos processos que fundamentam as bases materiais de um determinado modo de produção. Sem uma transformação radical na estrutura dessas bases, qualquer tentativa de reforma se limita a fazer os ajustes necessários para adequar a educação ao modo de produção vigente.

Neste sentido, concordamos com a análise de Mészáros (2008, p.25, grifos do autor) que salienta que:

as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

Historicamente, observamos que as reformas educacionais, mesmo quando tensionadas por forças sociais contra hegemônicas, tendem a adequar a formação escolar (em todos os níveis) às necessidades das classes que detêm

a hegemonia na gestão da produção social, contribuindo predominantemente para a reprodução do conjunto de valores e práticas dessas classes.

Essa tendência se tornou mais evidente com a consolidação do capitalismo monopolista no século XX. Nesse contexto, o desenvolvimento das forças produtivas, a elevação da concentração e centralização de capitais, o revolucionamento técnico-científico, a expansão da cultura urbano-industrial, bem como a reconfiguração das lutas sociais promoveram mudanças político-econômicas e socioculturais globais.

A instituição e consolidação do fordismo nos EUA, tornando-se um padrão mundial de organização produtiva até aproximadamente a década de 1970, foi um elemento chave nesse processo. Esse modelo trouxe mudanças significativas na produção capitalista, no trabalho e no consumo em massa, desdobrando-se em transformações que abrangeram desde a forma de operar do Estado moderno e da sociedade civil, às lutas sociais protagonizadas pelas classes fundamentais.

Uma síntese sobre o significado do impacto da indústria fordista na vida social em todas as suas instâncias pode ser encontrada em Gounet (1999) e Gramsci (2008). Segundo Gounet, a indústria fordista rompe a cultura fabril até então predominante, na qual o trabalho artesanal era dominante, com os/as trabalhadores/as envolvidos/as em várias etapas da produção, sem exigência do conhecimento técnico mais rigoroso.

Com a implantação do fordismo, a produção, gestão do trabalho, e os hábitos de consumo passam por mudanças radicais. Esse novo modelo fundamenta-se na produção e consumo em massa, exigindo a racionalização dos processos de trabalho e resultando na fragmentação¹² das atividades dos/as trabalhadores/as, na uniformização do trabalho e sua redução à gestos repetitivos, na padronização dos produtos e na automatização das fábricas (GOUNET, 1999, p.18).

A consolidação desse modelo contou com as ideias de Taylor¹³, que definiu um conjunto de estratégias voltadas para regular e gerenciar a atividade

¹² Segundo o autor “o parcelamento significa que o trabalhador não precisa mais ser um artesão especialista em mecânica. Acontece a desqualificação dos operários”. (GOUNET, 1999, p.18)

¹³ Nos referimos à Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano, fundador da administração científica.

fabril, especialmente a força de trabalho, com o objetivo de intensificar a extração de mais-valia, aumentar a produção e maximizar os lucros da empresa capitalista. Outro componente essencial foi o desenvolvimento tecnológico e o estreitamento do vínculo entre ciência e produção industrial, permitindo um avanço extraordinário na produção em níveis globais.

Vale ressaltar, contudo, que a fórmula taylor/fordista não constituiu por si um fenômeno suficiente para transformar as bases produtivas, até então predominantes. Como evidencia Gounet (ibid), as mudanças no âmbito das relações de trabalho, já demasiadamente precárias, encontraram forte resistência dos/as trabalhadores/as, os quais, por diferentes estratégias, recusavam-se a aderir às novas formas de exploração da sua força de trabalho. Antunes (2002, p.39), em consonância com tal análise afirma: “esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotava o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho”.

Empresários das grandes indústrias empreenderam medidas voltadas ao convencimento dos/as trabalhadores/as, como a oferta de “maiores” salários e investimento em propaganda em torno da sua empresa¹⁴ (GOUNET, ibid.). No entanto, as medidas que garantiram o fordismo como modelo organizativo hegemônico internacionalmente concentraram-se na expressiva intervenção do Estado liberal.

O fordismo exigiu uma reformulação do Estado liberal para adequá-lo às mudanças desdobradas no âmbito da estrutura e da superestrutura. O Estado, portanto, expande suas fronteiras operacionais, desenvolvendo novas funções, desde o financiamento dos setores produtivos até estratégias político-ideológicas de coerção e convencimento em torno dos interesses das classes dominantes, conforme destacado por Gramsci (2008).

O Estado, além de garantir a propriedade privada, segurança liberdade comercial, deve agir como gerenciador estratégico dos interesses das classes dominantes. No plano ideológico, assumiu uma função essencialmente

¹⁴ “Dobrando a remuneração, Ford pensa atrair os operários que lhe faltam. O que ele não diz é que, para receber seus 5 dólares, o trabalhador deve dar provas de boa conduta, ou seja: não ser uma mulher, não beber, destinar seu dinheiro à família... A empresa cria um serviço social para controlar a situação nas casas dos beneficiários do prêmio Ford e, nos primeiros anos, ele recusará os 5 dólares a 28% do pessoal” (GOUNET, 1999, p.20)

pedagógica: educar para garantir a hegemonia “a fim de viabilizar a formação de novos padrões de cultura e de civilidade em torno do projeto burguês” (CORDEIRA, 2011, p .32).

Em linhas gerais, as forças políticas das classes dominantes e o Estado moderno incidiram para garantir o perfil de trabalhador/a demandando/a pela indústria, ou seja, “um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e processo produtivo” (GRAMSCI, 2008, p.42), possível graças ao controle que se estabeleceu sobre os/as trabalhadores/as na fábrica e para além dela, por meio de políticas sociais e políticas de “segurança” repressoras destinadas a garantir tanto a adequação quanto a sujeição do/a trabalhador/a.

Neste contexto, o Estado viabilizou as condições para o estabelecimento do que ficou conhecido como “compromisso fordista”, um pacto entre burguesia e o Estado para dirimir as ameaças proletárias e garantir a reprodução e disponibilização da força de trabalho. Para Bihl (1999, p.37-38):

esse compromisso permite a burguesia neutralizar em boa parte o conflito proletário, ao fazer da satisfação das necessidades fundamentais do proletariado não só fonte de sua legitimidade, como também o próprio motor do regime de acumulação do capital

Frente ao exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento industrial e a expansão crescente da vida urbana dinamizaram os processos de trabalho e ampliaram as fronteiras do trabalhador coletivo, demandando um novo perfil de trabalhador/a, capaz de se adequar às transformações culturais e técnico-científicas¹⁵ desse período. Se antes bastava a formação de um “exército” de trabalhadores/as com conhecimentos básicos para o trabalho fabril, a partir da instauração do fordismo tornou-se uma exigência uma força de trabalho preparada especificamente para as atividades de gerenciamento do conjunto da produção capitalista.

Na análise de Neves (1991, p.39)

não mais interessa aquele intelectual contemplativo das elites ou mesmo o artífice já mutilado pela manufatura. A sua atenção volta-se, agora, para um novo tipo de intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica.

¹⁵ Chamamos atenção nesse processo para a incorporação cada vez mais crescente da ciência nas bases produtivas, estreitando os vínculos entre produção científica e indústria, intensificando o ritmo de produção de novos valores e de extração de mais-valia.

Nesta mesma perspectiva de análise, Alves (2020, p.47) afirma:

A indústria, tendo o seu processo produtivo centrado nas máquinas e não mais no trabalho humano direto, e sendo a máquina resultado de conhecimentos científicos da física, da mecânica, da matemática etc., passou a exigir, gradativamente, dos trabalhadores que as operavam algum nível de conhecimento científico-tecnológico, mas, estes conhecimentos teóricos não podiam ser desenvolvidos somente pela observação empírica, como antes, no trabalho manual. Precisavam de estudos mais complexos, só acessíveis e veiculados por instituições específicas, conhecidas como escolas ou academias. Neste contexto, é que a escola, aos poucos, irá se converter na principal forma de educação da maioria, em substituição à educação empírica e espontânea das épocas anteriores [...].

A racionalização do processo de trabalho e a disseminação da cultura urbano-industrial impulsionada pelo fordismo impactaram diretamente na formação escolar, visto que as instituições de ensino passaram a ser incorporadas como o principal *locus* da formação do perfil intelectual mencionado anteriormente, direcionadas tanto ao aprendizado das tarefas simples e complexas quanto ao disciplinamento em torno da moral burguesa¹⁶.

Outro fenômeno de destaque no referido contexto diz respeito à expansão do proletariado e à ampliação de sua organização política, reconfigurando as lutas sociais para pressionar as classes dominantes e o Estado em busca de melhores condições de existência e de trabalho. Diversos foram os resultados dessas lutas: redução da jornada de trabalho, proibição de utilização da força de trabalho de crianças com menos de 12 anos, assistência aos/às trabalhadores/as afastados/as em decorrência de acidentes de trabalho, direito à sindicalização e à realização de greves. Como resultante, enfatizamos a instituição das primeiras políticas sociais, as quais, se para as classes dominantes têm o papel de conter os enfrentamentos do proletariado e garantir determinada disponibilização de força de trabalho, para estes constitui-se

¹⁶ Vale ressaltar que a disseminação da visão de mundo e do disciplinamento determinados pelas classes dominantes para a classe trabalhadora não se efetivou apenas pelas instituições de ensino e mesmo estas não passaram sem contradições. Gramsci (2008), por exemplo, evidencia como tais funções eram realizadas no cotidiano dos/as trabalhadores/as, contando, inclusive, com o trabalho de assistentes sociais, desde o ambiente das fábricas aos lares desse proletariado.

essenciais à reprodução da própria vida, frente à realidade degradante posta pelo capitalismo¹⁷.

A dinâmica anteriormente mencionada passou a exigir a ampliação do sistema educacional e a sua transformação em um ambiente destinado especificamente à formação para o trabalho manual e/ou intelectual. Assim,

a escola socializa-se, progressivamente, redefinindo ao mesmo tempo as suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras, passando a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo de homem, capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica. Um novo homem que produza ciência e tecnologia, organize a circulação de mercadorias, execute tarefas diretamente produtivas – quer qualificadas quer desqualificadas – que materialize nos aparelhos estatais as novas determinações das ações do Estado, atue nas organizações autônomas da sociedade civil, disponha de maior tempo livre para atividades políticas e de lazer, bem como de maior acesso aos bens e aos serviços coletivos, e resida predominantemente nos aglomerados urbanos (NEVES, 1991, p.46).

Cumprindo indicar que, a despeito das mudanças elaboradas em torno da função social da educação e sua organização político-pedagógica e administrativa, prevaleceu o caráter dualista que acompanha historicamente a constituição da educação formal: uma formação ampla para as classes dominantes e uma formação mínima para as classes subalternas.

Seguindo essa lógica, durante a primeira metade do século XX, os sistemas educacionais se generalizaram nos países do capitalismo central, dando origem à educação enquanto direito social universal e à implementação das instituições de ensino públicas, de responsabilidade estatal, em geral.

Nesses países, a expansão do ensino superior, por sua vez ocorreu mais lentamente e direcionada para segmentos específicos da elite, e apenas excepcionalmente para a classe trabalhadora, embora tenha se expandido significativamente na década de 1950, conforme atesta Hobsbawm (1995, p. 291):

era óbvio para planejadores e governos que a economia moderna exigia muito mais administradores, professores e

¹⁷ De acordo com Behring (2006, p.24) “constata-se, que a política social – que atende às necessidades do capital e, também, do trabalho, já que para muitos trata-se de uma questão de sobrevivência - configura-se, no contexto da estagnação, como um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho”.

especialistas técnicos que no passado, e que eles tinham que ser formados em alguma parte – e as universidades e as instituições semelhantes de educação superior vinham, por tradição, funcionando em grande parte como escolas de formação para o serviço público e as profissões especializadas.

Aos poucos, o ensino superior integrou o quadro dos direitos sociais, passando a compor as redes de ensino públicas das economias centrais, especialmente na Europa Ocidental. Até o final da década de 1980, prevaleceu a ideia de que esse nível de ensino deveria compor o conjunto desses direitos, tal como a educação escolar. Nos países da periferia do capital, como o Brasil, no entanto, mesmo a educação básica tardou a ser universalizada, tornando-se uma realidade apenas no final do século XX, e o ensino superior, no século XXI, ainda se constitui um direito de poucos.

Em síntese, tanto a educação escolar quanto a superior foram edificadas sob a dualidade indicada anteriormente: para a classe trabalhadora, as redes de ensino se estruturaram, fundamentalmente, em instituições escolares profissionalizantes, enquanto para a elite instituições escolares acadêmico-científicas. Para a primeira, instituições universitárias para formação segundo as necessidades mais imediatas do mercado, para a elite, universidades de “ponta” para formação da alta cúpula da administração do capital, via de regra.

Alves (2020) realiza uma importante reflexão sobre a natureza da educação escolar sob o capitalismo, válida, também, para pensarmos sobre a perspectiva de educação elaborada pelas classes dominantes para a classe trabalhadora nos diferentes níveis de ensino. Para o autor (ibid. p. 52):

a escola, em especial a escola pública, ao contrário do que se imagina e se espera, na realidade, foi criada para controlar e limitar tanto quanto possível o acesso dos trabalhadores ao conhecimento sistematizado, científico e aos instrumentos de produção do conhecimento teórico, não por alguma situação conjuntural, por ignorância ou equívoco dos governantes de plantão, mas que isto faz parte estrutural da própria concepção da escola pública popular.

É importante destacar que o autor em questão não é contrário à existência da educação pública; sua crítica se direciona à natureza da educação burguesa, a fim de desmistificar discursos e práticas que reduzem à luta em defesa da educação ao aspecto da ampliação e materialização do direito. É fundamental que nós, classe trabalhadora, indaguemos qual concepção de educação

contribuirá para uma formação que contribua para construção de outra sociabilidade.

Concordamos com Alves (ibid. p.52) na afirmação de que

apesar desta situação adversa, não se deve perder de vista que a escola é muito importante para a classe trabalhadora. Qualquer ideia em contrário tende a condenar os trabalhadores a uma “miséria” cultural ainda maior e que lhes seria muito mais prejudicial, em última instância, negar o valor da educação escolar em sua vida. A questão da escola para os trabalhadores implica algumas contradições as quais, se consideradas, podem converter-se em ganhos para esta classe.

Entendemos que a crítica a educação pública é complexa e exige para sua elucidação buscarmos a perspectiva de totalidade na análise da vida social para apreender as contradições postas na realidade e estabelecer mediações, especialmente no contexto atual, no qual o capital avança com seu “rolo compressor” contra os direitos sociais. Realidade que trataremos no próximo capítulo na análise sobre o exaurimento do fordismo e as transformações societárias que encerraram o século XX.

2.3 A perspectiva contra-hegemônica da classe trabalhadora como potencial transformador na educação

Na introdução deste capítulo, afirmamos que a educação não é intrinsecamente capitalista ou um complexo social a-histórico, desvinculado das ramificações resultantes do movimento mais amplo de produção e reprodução das relações sociais. Esta é, ao contrário, determinada historicamente, cuja configuração se vincula à dinâmica dos indivíduos produzindo e reproduzindo as condições necessários para sua própria existência social. Portanto, tecida no interior das formações sociais em cada época histórica.

Na sociedade de classes, na qual o trabalho é alienado e há o enquadramento dos processos de aprendizagem e de institucionalização do saber, a educação é reconfigurada segundo os interesses das classes dominantes e seu projeto de sociedade. Cumpre enfatizarmos, no entanto, que se trata de um movimento dialético e contraditório, permanentemente tensionado pelas classes sociais em disputa. De modo que, a classe com maior poder material, tende a ter seus interesses mais amplamente materializados.

O conjunto de análises de Gramsci (2007) oferece estudos indispensáveis para o entendimento acerca do domínio exercido por uma determinada classe. Ao investigar como uma classe social direciona o bloco histórico – ou seja, sobre o conjunto de relações que se processam no âmbito da estrutura e superestrutura da sociedade – o teórico italiano afirma que é necessário construir a capacidade de exercer a direção política e disseminar a visão de mundo que guiará determinada sociedade, portanto, a capacidade de exercer a hegemonia.

Gramsci (2007) aborda esse tema em diferentes Cadernos, especialmente ao analisar a relação entre sociedade política e sociedade civil, apontando nessa relação a forma como a burguesia exerce a hegemonia. De acordo com Gramsci (2007, p. 95):

O exercício 'normal' da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações -, os quais por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente), com o objetivo de lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias.

Segundo Gramsci, o Estado cumpre uma função estratégica no estabelecimento da hegemonia de uma determinada classe, visto que possui os mecanismos para viabilizar, seja pela força ou pelo consenso, os valores e a concepção de mundo dessa classe. Nessa perspectiva, o teórico enfatiza o caráter pedagógico do Estado moderno, uma vez que este também atua para “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades de contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2007, p. 23).

Vale ressaltar que, na concepção de Gramsci (2007), com a qual concordamos, embora o Estado se direcione predominantemente para as requisições das classes dominantes, também incorpora demandas das classes subalternas. Esse entendimento é importante para apreender que o Estado é

uma instância da vida social que se move dialética e contraditoriamente, passível de “ceder” às pressões mobilizadas pelas classes subalternas. Estas, ao longo da história, têm desempenhado um papel fundamental, advogando uma educação sintonizada com as demandas dos/as trabalhadores/as e orientada por princípios emancipatórios.

O horizonte de mudança que se abre a partir do movimento contraditório no interior do Estado, e para além dele, representa uma ameaça para as classes dominantes, as quais, além do aparelho estatal, passam a demandar um conjunto cada vez mais amplo e articulado de instâncias disseminadoras do seu projeto de sociedade, dentre as quais a família, religião, instituições de ensino, partidos políticos, empresas, entre outros.

Considerando que a contradição é imanente à superestrutura e à reprodução social em sua totalidade, a própria hegemonia estabelecida pelas classes dominantes se constitui uma categoria também contraditória. Portanto, “quanto mais uma classe é hegemônica, maior possibilidade ela dá às classes adversárias de ‘se organizarem e de se constituírem em força política autônoma’, o que torna os efeitos da hegemonia contraditórios” (BAPTISTA, 2010, p.187).

Portanto, podemos afirmar que o movimento histórico das relações sociais e dos sujeitos sociais que produzem tais relações, ao mesmo tempo que viabiliza as condições para sobrepor o domínio de uma determinada classe social, cria as condições para sua derrocada.

Outro desdobramento dessa análise em Gramsci (2007) refere-se ao papel dos intelectuais orgânicos na constituição da hegemonia. Contrariando a concepção vigente em sua época, segundo a qual apenas os estudiosos, com conhecimento elaborado sobre o mundo podiam ser considerados intelectuais, para esse teórico todo indivíduo se constitui um intelectual, alguns/as dos/as quais exercem especificamente a função como tal.

Formam-se categorias especializadas de intelectuais, as quais surgem “em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2004, p. 18-19). Ao elaborar uma concepção ampliada sobre o assunto, o teórico sardo apreende que as classes dominantes contam com intelectuais (indivíduos, partidos, instituições, empresas) responsáveis por arquitetar e organizar o

conjunto de estratégias necessárias ao exercício da hegemonia e expansão dessas classes.

Para o autor,

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] (GRAMSCI, 2004, p.15).

Seguindo essa linha analítica, Baptista (2010, p.187) indaga: “como a classe subalterna pode vir a se tornar hegemônica, em uma sociedade de classes?” Depreende a autora:

compreender a concepção do mundo dos sujeitos, no conjunto das relações sociais, entre elas a educação, possibilita compreender o movimento do real, suas contradições, e abrir espaço para a superação dessas contradições e do próprio real (ibid.).

Conforme discutimos no subtópico anterior, nas sociedades de classes, em geral, a educação é resignificada para atender à dinâmica da exploração e da propriedade privada, resultando numa instância predominantemente mistificadora da realidade social.

Sob o capitalismo, essa dinâmica não apenas persiste, mas se complexifica, visto que a totalidade da vida social é direcionada segundo a lógica da mercadoria. Rebaixada à sua dimensão utilitarista, a educação burguesa forma a classe trabalhadora para a venda da força de trabalho segundo as necessidades pré-definidas do mercado, educando-a para o trabalho explorado e para o conformismo em relação ao sistema que a explora e degrada sua existência. Por isso, independentemente do quão bem-intencionados/as estejam alguns/as propositores/as das reformas educacionais, por exemplo, essas reformas sempre estarão sob pressão para orientar a educação a “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Segundo Mézáros (2008, p.35-36)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos

devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito.

Daí a necessidade das classes dominantes de difundir no imaginário social a (falsa) ideia de neutralidade da ciência, da educação e da política. Essas classes advogam uma formação “neutra” para os/as sujeitos/as, ao mesmo tempo em que exigem a adequação dessas e de outras instâncias ao seu arcabouço ideológico e, conseqüentemente, à sua visão de mundo. Ao difundir a ilusão da “neutralidade” ideológica, elas consolidam uma estratégia essencial que obstaculiza a apreensão crítica da realidade, fazendo com que o sistema do capital e suas contradições sejam vistos como fenômenos naturais insuperáveis.

Contrário a esta estratégia empreendida pelas classes dominantes, Mézáros (2008, p.82) afirma:

quer os indivíduos particulares tenham ou não consciência disso, não podem sequer encontrar a mínima gota de “fundamento neutro de valor” em sua sociedade, muito embora a explícita doutrinação ideológica lhes garanta de forma enganosa o oposto, pretendendo – e convidando os indivíduos a se identificarem “autonomamente” com essa pretensão – que eles sejam plenamente soberanos em sua escolha dos valores em geral, assim como se afirma que eles são consumidores soberanos das mercadorias produzidas capitalistamente, adquiridas com base nas escolhas soberanas nos supermercados controlados de modo cada vez mais monopolista. Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural.

Interessa às classes dominantes a reprodução de uma concepção “estreita de educação e de vida intelectual”, a fim de “manter o proletariado no seu lugar”. A depender da conjuntura histórica, como foi a que marcou o compromisso fordista no século XX, as forças personificadas do capital permitem, no máximo, que a educação seja orientada no sentido de formar o/a trabalhador/a para o exercício da cidadania burguesa.

Em tempos neoliberais, como os que estamos vivendo, sequer essa perspectiva se mostra viável. Nesses tempos, a dinâmica do capital demanda uma educação que forme a classe trabalhadora para processos de trabalho

ainda mais degradantes, para lidar passivamente, por exemplo, com o desemprego, a naturalização da desigualdade social, da xenofobia, misoginia, do racismo e das consequências destes processos; uma educação ainda mais apassivadora e esvaziada de sentido histórico e de reconhecimento das necessidades e interesses das classes sociais antagônicas. Tudo se passa como se apenas um projeto de educação fosse possível e este supostamente atenderia aos interesses de todos os indivíduos sociais.

No entanto, além dessa estratégia política-ideológica que conforma a educação sob os parâmetros e necessidades da sociabilidade burguesa, nas últimas cinco décadas, que marcaram a trajetória da crise capitalista e suas dificuldades de alcançar um revolucionamento das condições de valorização do valor, a educação torna-se uma nova fonte de acumulação capitalista. Portanto, além do caráter de dominação social, há uma inserção exponencial das relações capitalistas na educação formal, metamorfoseando-a de valor de uso em um valor de troca. Em outras palavras, a educação é subsumida à lógica da mercadoria. Trataremos, no próximo capítulo, de apreender os nexos teóricos, políticos e históricos da crise do capital e seus desdobramentos na expansão das relações capitalistas na educação.

3. CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, REAÇÃO BURGUESA E INFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

No cenário contemporâneo a educação passa por um amplo processo de reorientação, a partir do qual, os sistemas educacionais têm sido alvo de recorrentes “reformas” para adequar os processos educativos institucionais aos “novos tempos”. Por “novos tempos” nos referimos a dinâmica capitalista em curso a partir dos anos 1970, expressa na consolidação da acumulação flexível, hegemonia do “mundo das finanças” e na difusão do neoliberalismo enquanto projeto global do sistema político-econômico e sócio-cultural do capitalismo. Tal dinâmica passou a exigir novos nichos de rentabilidade para o capital, bem como um novo arcabouço ideológico no sentido de formar os intelectuais orgânicos da burguesia e um novo perfil de trabalhador, conformado às novas exigências de produção de mais-valor e valorização do capital.

Portanto, para o entendimento do nosso objeto de estudo em suas determinações históricas é necessário apreender no cenário contemporâneo da crise do capital, como se desenvolve a “captura” dos Estados nacionais, notadamente nos países da periferia do capital e como as oligarquias multiplicaram-se e diversificaram-se em corporações nas diferentes áreas, especialmente na educação com a formação de grandes organizações monopólicas. Buscaremos, então, os fundamentos da crítica da economia política para depurar o sentido e implicações da crise do capital, na perspectiva de desmistificar o ideário burguês da crise como algo natural, de responsabilidade e consequências semelhantes na vida de todos indistintamente. E em seguida, abordaremos a crise contemporânea do sistema do capital para análise de suas características e tendências no âmbito da educação, com o objetivo de entender como o sistema atua na criação de novos campos viáveis à sua reprodução ampliada e à recomposição hegemônica da burguesia internacional.

3.1 Crise do capital: fundamentos da crítica da economia política

“O verdadeiro obstáculo à produção capitalista é o próprio capital” (MARX, 2017a, p.391)

Historicamente, as crises do sistema capitalista não constituíram uma problemática preocupante e teoricamente aprofundada na economia clássica burguesa. Teóricos como David Ricardo e Simonde de Sismonde, por exemplo, reconheciam a existência das crises enquanto um entrave externo ao processo de reprodução ampliada do capital, “que poderia ser contornado pelo sistema econômico” (GRESPLAN, 2021, p.59).

A crise de 1929 e a Grande Depressão, porém, evidenciaram a insuficiência da concepção do liberalismo clássico. O escopo teórico incorporado, hegemonicamente, pela economia burguesa a partir desses acontecimentos, foi desenvolvido pelo economista britânico John Maynard Keynes, segundo o qual as crises econômicas se manifestam quando há desequilíbrio entre investimento, emprego e consumo, comprometendo a dinâmica “natural” do conjunto das relações mercantis.

Diante da possibilidade de tal desequilíbrio perturbar o sistema econômico, Keynes¹⁸ apresentou como solução a amplificação das funções político-econômicas do Estado e o direcionamento do aparelho estatal para viabilizar os mecanismos necessários à livre movimentação da acumulação capitalista – incluindo a reprodução e o controle sobre a classe trabalhadora – bloqueando, em seu entendimento, os detonadores deflagrantes das crises.

Outra vertente dentro do liberalismo que se consolidou como referência intelectual da economia burguesa contemporânea, é Friedrich August von Hayek. Contrariando as soluções apresentadas por Keynes, Hayek defende o Estado mínimo e a ampla desregulamentação do mercado, argumentando que

¹⁸ “O problema, tal como o via um economista como Keynes, era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidade, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam. É nesse contexto confuso que temos de compreender as tentativas altamente diversificadas em diferentes nações-Estados de chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução” (HARVEY, 2013, p. 124).

apenas a radical liberdade de mercado e a diminuição dos “gastos” do aparelho estatal poderiam garantir um cenário de estabilidade econômica.

A história nos revela, no entanto, que o empenho dos Estados nacionais em proteger o sistema econômico e, conseqüentemente, as relações sociais sob o sistema do capital, não foi capaz de evitar a recorrência das crises e, tampouco, o impacto destas para a própria reprodução ampliada do capital – lembremo-nos do alcance global e destrutivo da crise que irrompeu nas últimas décadas do século XX (1960/1970), a crise financeira dos primeiros anos deste século (2006/2008) e a crise aprofundada, em 2020, com a erupção da pandemia da Covid-19, ambas com conseqüências incontornáveis e irrefreáveis até os dias atuais. Isso, também, evidencia que a ciência econômica burguesa se constitui, estrategicamente, incapaz de desvelar a dinâmica dialética e contraditória do sistema do capital, ou seja, de elucidar as condições histórico-sociais, a partir das quais, de um lado, se desenvolvem as forças produtivas na sociedade mercantil-capitalista e se produz a riqueza social dessa sociedade, e, de outro, se originam crises catastróficas para a humanidade. Por mais bem intencionados (ou não) estivessem e/ou estejam os/as intelectuais das classes dominantes, não interessa a estas classes, obviamente, uma ciência voltada à desmistificação do caráter irracional e destrutivo da ordem sociometabólica do capital¹⁹, mas, em última instância, a manutenção do domínio destas classes.

Contrariamente aos teóricos da ciência burguesa, o teórico alemão Karl Marx analisou a estrutura da sociedade mercantil-capitalista para além da aparência fenomênica das relações engendradas no interior dessa sociedade, no sentido de superar o engano e a aceitação dessa aparência “como essência dos fenômenos econômicos” (RUBIN, 1980, p.19).

Conforme Marx (2017a, p.391) atesta após longa e contundente trajetória de estudo sobre o sistema do capital:

O verdadeiro obstáculo à produção capitalista é o próprio capital, isto é, o fato de que o capital e sua autovalorização aparecem como ponto de partida e ponto de chegada, como mola propulsora e escopo da produção; o fato de que a produção é produção apenas para o capital, em vez de, ao contrário, os meios de produção serem simples meios para um desenvolvimento cada vez mais amplo do processo vital, em

¹⁹ Nessa perspectiva Wellen (2023, p.5) atesta: “Por praticamente se restringir – e de forma equivocada – à análise dos capitais fixo e circulante, a economia burguesa não consegue captar fundamentos importantes das crises capitalistas”.

benefício da sociedade dos produtores. Os limites nos quais unicamente se podem mover a conservação e a valorização do valor de capital, as quais se baseiam na expropriação e no empobrecimento da grande massa dos produtores, entram assim constantemente em contradição com os métodos de produção que o capital tem de empregar para seu objetivo e que apontam para um aumento ilimitado da produção, para a produção como fim em si mesmo, para um desenvolvimento incondicional das forças produtivas sociais do trabalho. O meio – o desenvolvimento incondicional das forças produtivas sociais – entra em conflito constante com o objetivo limitado, que é a valorização do capital existente. Assim, se o modo de produção capitalista é um meio histórico para desenvolver a força produtiva material e criar o mercado mundial que lhe corresponde, ele é, ao mesmo tempo, a constante contradição entre essa sua missão histórica e as relações sociais de produção correspondentes a tal modo de produção.

A síntese sistematizada pelo teórico alemão evidencia, antes de tudo, que o capital configura relação social dinamizada, dialética e contraditória, no conjunto das múltiplas instâncias da vida social. O objetivo do sistema consiste em produzir o máximo de valor possível, não importando as condições e consequências engendradas nos processos de produção e valorização do capital. Tal lógica carrega em sua essência contradições fundamentais, dentre as quais: a apropriação privada da riqueza produzida coletivamente, resultando em uma realidade de acúmulo de riqueza e, simultaneamente, generalização da miséria; aqui se impõe outra contradição do sistema capitalista: as mesmas condições que permitem a intensificação da exploração da força de trabalho e produção da riqueza capitalista resultam, paradoxalmente, em crises, as quais confrontam os próprios limites do sistema do capital.

Tendo esses aspectos gerais em perspectiva é importante situarmos os pressupostos que orientam nossa discussão.

Primeiramente, cumpre indicar que Marx não elaborou especificamente uma teoria da crise, embora o tema tenha sido tratado ao longo de seus estudos,

especialmente em *O Capital*²⁰. Sua perspectiva de análise da *totalidade*²¹ tratou o fenômeno adjacente à abordagem de outras categorias, como observa Wellen (2023, p.2): “antes de uma elaboração detalhada acerca das determinações que as consubstanciam, o que se pode encontrar nas obras de Marx é um conjunto de observações nem sempre agrupadas ou que apontem para um tratamento unívoco”.

Nessa perspectiva de apreensão, Rosa (2023, p.20) afirma:

O tema das causas das crises nos estudos de Marx é extenso, e, isso se dá por conta da natureza de sua discussão. [...] em *O Capital*, pode-se encontrar referências à crise desde o início da obra, em sua parte mais abstrata, quando trata das especificidades da circulação simples (MARX, 2010, p. 122), quanto no final do livro III, quando o assunto é a fórmula trinitária da renda, e o autor analisa contradições ocasionadas pelas relações de distribuição.

Outra observação importante é que em Marx, as causas das crises são as mais variadas possíveis, e sua apreensão é complexa, visto que exige a captura de um escopo abrangente de determinações, mediações, tendências e contratendências que dinamizam, dialética e contraditoriamente, a reprodução ampliada do capital. Não sem sentido, as interpretações em torno do tema, no âmbito da própria tradição marxista, resultam em um arcabouço teórico diversificado e divergente em seu interior.

²⁰ Wellen (2023, p.2) observa que “ao longo das obras de Marx, importantes inflexões em relação ao tratamento das crises, com destaque para o nível de complexidade adotado diante das múltiplas contradições manifestadas. Nos primeiros textos do autor alemão que aportavam análises econômicas, as crises tendiam a aparecer de forma mais linear, profetizando um horizonte revolucionário mais imediato. [...] Mesmo que, ao longo das suas obras, Marx apresente as crises capitalistas a partir de contradições inerentes a esse modo de produção, o teor e a profundidade das suas análises sofreram alterações. Diferentemente da sua interpretação juvenil, que aponta para um sentido quase que linear de erosão econômica, as crises são analisadas, em suas obras maduras, também como uma forma capitalista de restaurar momentaneamente, por meio das contradições econômicas, o equilíbrio econômico perdido. Nessa direção Rosa (2023, p.25) identifica que “no livro I de *O Capital*, geralmente, há duas tônicas principais sobre como tratar a crise. De um lado, tem-se a tônica da crise como possibilidade. [...] A outra tônica da crise presente no Livro I se dá quando a crise aparece como um dado. Essa dimensão é muito mais empírica, e tem mais a ver com as consequências causadas pela crise do que com as causas propriamente ditas. Esse é o caso, por exemplo, quando Marx trata das relações entre a evolução da maquinaria e os ciclos do comércio de algodão; ou quando quer analisar o nível de emprego e de salários dos trabalhadores diante do ciclo econômico geral no contexto de *O Capital*, é nos livros II e III que se pode buscar mais elementos capazes de converter a crise de possibilidade em realidade.

²¹ Concordamos com Wellen (2023, p.1) ao afirmar que “o exame crítico e reflexivo do autor alemão abarcou uma grande quantidade de temáticas e categorias, que se configurou em amplo escopo analítico. A busca pela apreensão da totalidade social conduziu-o a estudos conectados que, na teoria social fragmentária de hoje em dia, seriam separados em ciências distintas, como filosofia, economia, sociologia, ciência política, antropologia ou mesmo crítica estética”.

Para esta discussão nos referenciamos no estudo dos fundamentos da *teoria dialética do valor-trabalho*²², elaborada por Marx²³ e por teóricos/as dedicados/as à apreensão da obra marxiana e à atualidade desta. Em linhas gerais, essa *teoria* objetiva a análise da “natureza da riqueza capitalista e, particularmente, sobre a produção dessa riqueza. Não é por outra razão que o primeiro parágrafo do capítulo sobre a Mercadoria d’O Capital [...] pergunta-se justamente sobre isso [...]” (CARCANHOLO, 2011, p.13).

Ao iniciar sua exposição pela análise da mercadoria, Marx não apenas pretende apresentar a estrutura econômica do modo de produção capitalista (MPC), como desvelar o fetiche existente nesse modo de produção de riqueza; isso, porque, “a estrutura da economia mercantil leva as *coisas* a desempenharem um papel social particular e extremamente importante e, portanto, a adquirir propriedades sociais específicas”. Conforme Rubin (1980, p.24 grifos nossos)

Numa sociedade mercantil, uma *coisa* não é apenas um misterioso “hieróglifo social” (C., I, p. 39), não é apenas um “receptáculo” dentro do qual se ocultam as relações sociais de produção entre as pessoas. Uma *coisa* é um intermediário das relações sociais, e a circulação das *coisas* está indissolúvelmente vinculada ao estabelecimento e realização das relações de produção entre as pessoas. [...] A *coisa* adquire características sociais específicas, numa economia mercantil (por exemplo, as propriedades de valor, o dinheiro, o capital etc.), graças às quais a *coisa* não só oculta as relações de produção entre as pessoas, como também as organiza, servindo como elo de ligação entre as pessoas. Mais exatamente, oculta as relações de produção precisamente porque as relações de produção só se realizam sob a forma de relações entre as *coisas*.

Diferentemente do momento histórico em que as bases materiais de produção estavam orientadas para o atendimento das necessidades dos indivíduos, e estes, a partir do trabalho, constituíam-se sujeitos da sociabilidade construída entre si e destes com a natureza, no capitalismo as *coisas*, ou seja, os produtos do trabalho, aparecem como sujeitos das relações sociais e estes como coisas renegadas e suas relações reificadas. Entender os processos que

²² Para este debate sugerimos a discussão de Carcanholo (2011) e de Wellen (2019).

²³ As análises de Marx acerca da lei do valor é fruto de seus estudos sobre a natureza e o funcionamento do MPC, inicialmente apontada nos Grundrisse, porém desenvolvida nos três volumes de “O Capital”.

determinam nosso objeto de pesquisa exige a apreensão acerca dos processos que resultam na ressignificação do trabalho, na mercantilização e reificação da vida social.

No livro I, Marx (2013b, p.113) afirma que “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar”.

Em Marx,

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estomago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2013, p.113).

A mercadoria é um objeto externo ao ser social, voltada ao suprimento das necessidades humanas, independentemente da natureza dessas necessidades, se do “estomago ou da imaginação”. É constitutiva de propriedades qualitativas e quantitativas responsáveis por lhe atribuir a capacidade de ser útil, e ser inserida em uma relação de troca.

As mercadorias são, portanto, portadoras de *valor de uso* e *valor de troca*, de modo que “a *utilidade* de uma *coisa* faz dela um valor de uso” (MARX, 2013, p.114, grifos nossos). Os valores de uso constituem-se suporte material para relações de troca de uma mercadoria, possibilitando que seja trocada por uma outra de qualidade distinta – tal capacidade confere a uma dada mercadoria o seu valor de troca. Para Marx “o valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (ibid).

Assim, “toda mercadoria tem valor de uso e tem valor de troca. E, de forma mais enfática, para ser uma mercadoria ou, para ter a forma mercadoria, uma coisa precisa ter sempre esses dois elementos” (WELLEN, 2019, p.46), de modo que o valor de uso tem intrínseco ao objeto a propriedade de ser uma *coisa útil*, cuja relação se efetiva entre sujeito e objeto; enquanto o valor de troca se manifesta na sua relação com outras mercadorias, seu valor de uso é determinado não mais pelo produtor, mas por aqueles que irão adquiri-la no

processo de troca, de modo que a mesma mercadoria pode ter inúmeros valores de troca.

Em outros termos: “a mercadoria é *um valor de uso* pela sua capacidade de satisfazer necessidades, e é um *valor de troca* (ou tem valor de troca) devido a sua capacidade de comprar outras mercadorias” (CARCANHOLO, 2011, p.30, grifos do autor), de modo que uma mercadoria só tem *valor* se tiver valor de troca.

Nesse sentido, Marx (2013, p.118-119) ressalta que:

uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social.

Acresce-se, ainda, que o valor de troca de uma mercadoria x, tem de ser *permutável* com outros valores de troca da mercadoria y, z etc., para tanto é necessário que estas mercadorias, ainda que distintas entre si, possuam um elemento em comum que as tornem intercambiáveis²⁴. Esse elemento é o *valor*.

Marx observou que o *valor* constitui o atributo de uma mercadoria poder ser trocada por qualquer outra. Tal atributo não se manifesta por si só, expressa-se, pois, na forma valor de troca, ou seja, os valores de troca de determinada mercadoria possuem “algo em comum” em relação as demais, no entanto, enfatiza: “o valor de troca não pode ser mais do que o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ [Erscheinungsform] de um conteúdo que dele pode ser distinguido” (MARX, 2013, p.115).

O teórico alemão enfatiza, ainda, o seguinte

na própria relação de troca das mercadorias, seu valor de troca apareceu-nos como algo completamente independente de seus valores de uso. No entanto, abstraindo-se agora o valor de uso dos produtos do trabalho, obteremos seu valor como ele foi definido anteriormente. *O elemento comum, que se apresenta na relação de troca ou valor de troca das mercadorias, é, portanto, seu valor* (ibid. p116, grifos nossos).

²⁴ “Certa mercadoria, 1 quartera de trigo, por exemplo, é trocada por x de graxa de sapatos ou por y de seda ou z de ouro etc., em suma, por outras mercadorias nas mais diversas proporções. O trigo tem, assim, múltiplos valores de troca em vez de um único. Mas sendo x de graxa de sapatos, assim como y de seda e z de ouro etc. o valor de troca de 1 quarter de trigo, então x de graxa de sapatos, y de seda e z de ouro etc. têm de ser valores de troca permutáveis entre si ou valores de troca de mesma grandeza [...]” (MARX, 2013, p.114-115)

Isso ocorre, porque, *o valor não constitui uma propriedade física da mercadoria*, mas sim “uma qualidade entregue às coisas pela sociedade, mas não por qualquer sociedade, exclusivamente pela sociedade mercantil-capitalista. Assim, “*o valor é uma qualidade social e histórica das coisas*” (CARCANHOLHO, 2011, p.36, grifos nossos).

Essa definição é crucial para compreender que o valor na sociedade capitalista se manifesta através da mercadoria em seu processo de produção, circulação e realização. Notadamente, nesta sociedade o valor expressa a qualidade que esta atribui ao valor de uso, metaforizando-o em mercadoria. O valor, portanto, é uma “relação social mercantil expressa nas *coisas produzidas pelo trabalho* como uma propriedade”, com o objetivo de estabelecer “determinado poder de compra sobre as demais coisas” (ibid. p.36 grifos nossos).

Ao analisar a formação do valor, Marx (2013) identifica que, tal como o valor é o “elemento comum, que se apresenta na relação de troca”, o trabalho é o que iguala os produtores de mercadorias. Como chegou a essa conclusão? O autor expõe esse entendimento ao examinar as propriedades da mercadoria²⁵. Marx deduz que, ao abstrair o valor de uso das mercadorias, resta apenas a seguinte propriedade: “a de serem produto do trabalho” (ibid. p.116). Se se abstrai o valor de uso de uma mercadoria, resta-lhe, apenas, a qualidade de ser produto do trabalho. Feito isso, contudo, o valor de uso do *trabalho concreto* também é abstraído, de forma que o trabalho deixa de ser reconhecido por suas características específicas (aquelas que fazem o produto do trabalho do pedreiro ser distinto do trabalho do carpinteiro, por exemplo). Nessa condição, o trabalho perde suas propriedades particulares, tornando-se indiferenciado, ou seja, *trabalho abstrato*.

Abstraindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes [Bestandteilen] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas

²⁵ “Como valores de uso, as mercadorias são, antes de tudo, de diferente qualidade; como valores de troca, elas podem ser apenas de quantidade diferente, sem conter, portanto, nenhum átomo de valor de uso” (MARX, 2013, p.116).

qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (ibid. p.116).

Ao impor a *indiferenciação do trabalho*, a sociedade mercantil-capitalista institui o *caráter mercantil do trabalho*, transformando-o em “substância formadora de valor” (MARX, 2013; GRESPAN 2021). Assim, se a característica do valor é o trabalho, como mensurar a quantidade do valor? qual quantidade de trabalho?

Como vimos, uma mercadoria é composta por valor de uso e valor de troca e este, por sua vez, a expressão do *valor*, de forma que *a magnitude do valor* só pode ser observada na quantidade de trabalho contida no valor de uso. Nas palavras de Marx (2013, p.116): “como medir a grandeza de seu valor [de uso]? Por meio da quantidade de ‘substância formadora de valor’, isto é, da quantidade de trabalho nele contida”²⁶. Assim, “é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (ibid. p.117)

Vale salientar, que Marx se refere ao tempo médio do trabalho e não ao tempo que cada trabalhador dispense na produção de uma mercadoria. Portanto, adverte: o “tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (ibid. p.117).

Outra determinação fundamental no processo de desenvolvimento do valor e, portanto, da mercadoria refere-se ao seu *equivalente geral*. De acordo com Marx (2013, p.126):

aqui, duas mercadorias diferentes, A e B – em nosso exemplo, o linho e o casaco –, desempenham claramente dois papéis

²⁶ Segundo Marx (2013, p.116-117) “Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante sua produção, quanto mais preguiçoso ou inábil for um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois ele necessitará de mais tempo para produzi-la. No entanto, o trabalho que constitui a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana”.

distintos. O linho expressa seu valor no casaco; este serve de material para essa expressão de valor. A primeira mercadoria desempenha um papel ativo, a segunda um papel passivo. O valor da primeira mercadoria se apresenta como valor relativo, ou encontra-se na forma de valor relativa. A segunda mercadoria funciona como equivalente, ou encontra-se na forma de equivalente²⁷.

O equivalente desempenha um papel fundamental na análise da troca de mercadorias. Duas mercadorias A e B têm funções diferentes: A desempenha um papel ativo, expressando seu valor no produto (B), que serve como material para essa expressão de valor. A primeira mercadoria atua como valor relativo, enquanto a segunda assume o papel de equivalente. O equivalente é essencial porque é a expressão relacional e comparativa entre as mercadorias, medindo-as com base em uma qualidade compartilhada, tornando-as uma unidade e identidade expressa em ambas. A análise da troca começa a partir da manifestação dessa equivalência, permitindo a troca de uma unidade de uma mercadoria por uma unidade de outra²⁸.

Conforme Wellen (2019, p.85):

O equivalente é a expressão relacional e comparativa entre as mercadorias, medindo-as a partir da manifestação de uma qualidade não somente presente em cada uma delas, mas relevada, nessa mediação, como uma unidade e uma identidade expressa nas duas. Na análise da expressão dessa simples troca exemplificada pela simples quantidade (de existência das mercadorias), ao se trocar uma unidade de uma mercadoria por uma unidade de outra mercadoria, a manifestação da equivalência já se encontra determinada. Sem isso não seria possível desenvolver a análise da troca entre as mercadorias.

A partir do desenvolvimento da produção mercantil, uma mercadoria tornou-se o parâmetro e o meio de troca para outras mercadorias: o *dinheiro*.

²⁷ Para Marx (2013, p.126) a “forma de valor relativa e forma de equivalente são momentos inseparáveis, inter-relacionados e que se determinam reciprocamente, mas, ao mesmo tempo, constituem extremos mutuamente excludentes, isto é, polos da mesma expressão de valor; elas se repartem sempre entre mercadorias diferentes, relacionadas entre si pela expressão de valor. Não posso, por exemplo, expressar o valor do linho em linho. 20 braças de linho = 20 braças de linho não é nenhuma expressão de valor. A equação diz, antes, o contrário: 20 braças de linho não são mais do que 20 braças de linho, uma quantidade determinada do objeto de uso linho. O valor do linho só pode, assim, ser expresso relativamente, isto é, por meio de outra mercadoria. A forma de valor relativa do linho pressupõe, portanto, que uma outra mercadoria qualquer se confronte com ela na forma de equivalente. Por outro lado, essa outra mercadoria, que figura como equivalente, não pode estar simultaneamente contida na forma de valor relativa. Ela não expressa seu valor; apenas fornece o material para a expressão do valor de outra mercadoria”.

²⁸ Não é nosso objetivo a discussão da forma valor do equivalente geral. Para tal problematização indicamos Marx (2013), Carcanholo (2011) e Wellen (2019).

Gradativamente, o dinheiro adquiriu qualidade especial como equivalente geral, expressando o valor de todas as outras mercadorias²⁹. Na sociedade capitalista, a manifestação do valor, por meio da forma-dinheiro, adquiriu tal predominância, que é mais comum pensarmos a medida de valor a partir do preço de uma mercadoria do que pela sua propriedade social, o trabalho.

No capitalismo, o dinheiro desempenha papéis duplos como meio de circulação e de pagamento. Como meio de pagamento assume duas condições distintas entre si: funciona enquanto medida de valor e como realização de valor (MARX, 2013). Essas condições carregam em si contradições, pois a troca de uma mercadoria por dinheiro, não necessariamente que esse dinheiro seja imediatamente trocado por outro, interrompendo, assim, o processo de circulação e, conseqüentemente, a realização do valor. Se o valor não realiza abre-se a possibilidade para a instalação de uma crise.

Outra indicação importante, refere-se ao fato de que a “forma-dinheiro” aparece como se a mercadoria e seu valor resultassem das relações entre os produtos do trabalho e não das relações estabelecidas entre os produtores no processo de produção e troca. Por que a mercadoria se revela desta forma? Ou, nos termos de Marx (2013, p.147): “de onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria?”

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores.

Com o avanço da produção mercantil, a divisão social do trabalho também se transformou, à medida que a produção de uma dada mercadoria passou a exigir a mediação de outras e a interdependência do conjunto dos produtores. Essa interdependência, no entanto, é metamorfoseada: o produtor controla os meios de produção e realiza seu trabalho (privado) independente dos outros produtores. O caráter social do seu trabalho só aparece quando

²⁹ Segundo Marx (2013, p.145), “o tipo específico de mercadoria em cuja forma natural, a forma de equivalente, se funde socialmente torna-se mercadoria-dinheiro [Geldware] ou funciona como dinheiro. Desempenhar o papel do equivalente universal no mundo das mercadorias torna-se sua função especificamente social e, assim, seu monopólio social”.

confrontado com outros produtores no mercado.

Nesse contexto, as relações sociais entre os produtores são reificadas, tornando-se aparentemente relações entre coisas (objetos), ou seja, entre as próprias mercadorias. Ao mesmo tempo, a mercadoria passa a ser percebida como portadora e expressão das relações entre os indivíduos. Partindo de tal constatação, Marx (ibid. p.148) identifica que a mercadoria assume a forma fetichizada, na qual as relações sociais “entre pessoas em seus próprios trabalhos” aparecem “como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas”.

É fundamental destacar que no contexto do capitalismo, as relações subjacentes ao desenvolvimento da mercadoria expressam um estágio mais complexo e sofisticado. O trabalho torna-se cada vez mais coletivo e o controle dos meios de produção fica ainda mais concentrado nas “mãos” de poucos produtores, resultando na transformação do trabalhador e, particularmente de sua força de trabalho, em mercadoria³⁰. Enquanto nos modos de produção em que o comércio era pouco desenvolvido, o objetivo do produtor era simplesmente vender o produto do seu trabalho para suprir suas necessidades, no capitalismo, o produto do trabalho transformado em mercadoria atende à uma lógica específica: a busca pelo lucro.

Marx constata que a produção capitalista não tem por objetivo o atendimento das necessidades sociais, mas sim produzir mercadorias visando o lucro e a concentração de riqueza pela classe detentora dos meios de produção. Por essa razão, a “taxa de lucro é a força motriz na produção capitalista, na qual só se produz aquilo que se pode produzir com lucro e na medida em que se possa produzi-lo com lucro (MARX, 2017b, p.257).

Portanto, o capitalista investe na produção de mercadoria não para obter o mesmo montante dos recursos empregados e suprir suas necessidades, mas para ter valor acrescido sobre o que investiu. Para garantir tal objetivo, o capitalista necessita controlar os meios de produção e ter acesso à força de trabalho. Essa condição foi historicamente viabilizada através de processos

³⁰ A esse respeito Mézáros (2000, p.8) chama atenção para fato de que “o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica”.

sanguinários de expropriação e formação compulsória de trabalhadores “livres”. Sem acesso aos meios de produção, o trabalhador é compelido a vender sua força de trabalho – “como vendedor de qualquer outra mercadoria, [o trabalhador] realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (MARX, 2013, p.270).

O fato é que, ao comprar a *força de trabalho*, o capitalista paga ao trabalhador um salário X, correspondente, em princípio, ao necessário para sua reprodução social. No entanto, o que o capitalista adquire não é apenas a força de trabalho, mas também sua qualidade intrínseca como mercadoria: a potência, sua capacidade produção. Em outros termos, “o que o capitalista compra do trabalhador não é o resultado da sua atividade humana, mas a potência [...], uma capacidade abstrata do trabalhador para realizar determinadas atividades” (WELLEN, 2019, p.63).

Nesse sentido, a *mercadoria força de trabalho* possui uma qualidade especial: ela cria valor, “produz mais valor do que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa” (NETTO e BRAZ, 2009, p.100). Cria, pois, excedente econômico, ou seja, mais-valor (ou mais-valia), nos termos de Marx. Esse mais-valor pode ser extraído do trabalhador de diferentes formas, seja aumentando a jornada de trabalho (mais-valia absoluta) ou intensificando a exploração da força de trabalho dentro do período habitual (mais-valia relativa) da jornada de trabalho, por exemplo. Segundo Marx (MARX, 2017b, p. 283)

não se pode jamais esquecer que a produção desse mais-valor – e a reconversão de parte dele em capital (ou seja, a acumulação) constitui parcela integrante dessa produção do mais-valor – é a finalidade direta e o motivo determinante da produção capitalista.

Quanto mais intensa for a exploração da força de trabalho, maior será a precarização das condições de existência dos/as trabalhadores/as e o montante de lucro adquirido pelo capitalista³¹. “O mais-valor estará produzido tão logo a

³¹ De acordo com Marx (2017b, p. 251) “Assim como a massa do trabalho vivo empregado sempre decresce em relação à massa do trabalho objetivado que o trabalho vivo mobiliza, isto é, em relação aos meios de produção produtivamente consumidos, também a parte desse trabalho vivo que não é paga e que se objetiva em mais-valor tem de encontrar-se numa proporção sempre decrescente em relação ao volume de valor do capital total empregado. E essa proporção entre a massa de mais-valor e o valor do capital total empregado constitui a taxa de lucro, que tem, portanto, de diminuir constantemente”.

quantidade espoliável de mais-trabalho estiver objetivada” (MARX, 2017a, p.383)

No entanto, a produção de mais valor incorre em uma contradição fundamental: a tendência à queda da taxa de lucro³² e, por sua vez, a possibilidade da eclosão de uma crise no conjunto do sistema do capital.

Segundo Marx, no impulso de obter mais lucro, os capitalistas implementam diversas estratégias para produzir mais-valor, como intensificação da exploração da força de trabalho, aquisição de novas tecnologias, adoção de novos mecanismos de escoamento das mercadorias etc. Por um tempo, um capitalista pode se destacar dos demais, até que estes, movidos pela concorrência, também passam a adotar medidas semelhantes, ocasionando a generalização das condições de oferta de determinada mercadoria, reduzindo, assim, não somente as vantagens daquele primeiro, como o lucro para o conjunto de capitalistas. “Quando esse processo se generaliza entre os muitos capitais, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria específica se reduz, e desse modo, reduz o seu valor” (ROSA, 2023, p.51).

Em termos gerais, o avanço das forças produtivas e as mudanças que elas causam no processo da reprodução do capital tendem a ampliar a composição orgânica do capital. Isso ocorre porque, à medida que mais capital é investido em capital constante, o valor excedente produzido pelos trabalhadores/as é distribuído por um capital total maior, reduzindo a taxa de lucro. Como explica Marx (2017a, p. 337):

A mesma taxa de mais-valor, com um grau de exploração constante do trabalho, seria expressa assim numa taxa decrescente de lucro, porque, com seu volume material, também aumenta, ainda que não na mesma proporção, o volume de valor do capital constante e, com isso, do capital total.

Em outro momento, acrescenta o teórico:

³² Ao analisar a lei tendencial de queda da taxa de lucro, Wellen (2023, p.6) aponta que “vários elementos podem ser extraídos da análise do autor alemão, que manifestam sentidos diferentes desta tendência: a intensificação do processo de exploração ou o barateamento do capital constante (que pode compensar efeitos do aumento da composição orgânica do capital); a possibilidade de venda de mercadorias com preços que não equivalem aos seus valores (que pode incidir em salários abaixo do valor da força de trabalho); as diferenças entre lucro, taxa de lucro e massa de lucro, e entre mais-valia, taxa de mais-valia e massa de mais-valia; ou, ainda, a existência do comércio internacional e do capital portador de juros”

[...] chegaremos necessariamente à conclusão de que o crescimento gradual do capital constante em proporção ao variável tem necessariamente como resultado uma queda gradual na taxa geral de lucro, mantendo-se constante a taxa do mais-valor, ou seja, o grau de exploração do trabalho pelo capital (ibid.)

A tendência à queda da taxa de lucro demonstra novamente a possibilidade intrínseca de crises do modo de produção capitalista (MPC), já que, se o valor não se realiza, a reprodução do capital é perturbada e a taxa média de lucro não é assegurada. Portanto, é necessário para o capital completar seu ciclo de rotação e realizar o valor no menor tempo possível, caso contrário, há a possibilidade contraditória de superprodução e superacumulação do capital. Como observa Mandel (1982, p. 210), “o modo de produção capitalista é, ao mesmo tempo, produção mercantil generalizada e produção para o lucro”.

Marx (2017a, p.383) afirma que: “essa produção do mais-valor está consumada apenas o primeiro ato do processo de produção capitalista, o processo direto de produção”. Ainda, nas palavras do autor:

o capital absorveu certa quantidade de trabalho não pago. Com o desenvolvimento do processo que se expressa na queda da taxa de lucro, a massa do mais-valor assim produzido aumenta monstruosamente (ibid, p.383).

Após o processo de absorção do trabalho não pago, o movimento que culmina na queda da taxa de lucro aumenta a massa de mais-valor, a qual necessita ser escoada e vendida. “É preciso vender a massa inteira das mercadorias, o produto total, tanto a parte que repõe o capital constante e variável como a que representa o mais-valor” (ibid. p.383) e esse consiste no segundo ato, no entanto não há nada que garanta que estes dois momentos se realizarão e se, uma vez realizado, se efetivará sem interrupções ou desequilíbrios. Logo,

se não se conseguir vendê-la ou se conseguir apenas em parte ou a preços inferiores aos de produção, o trabalhador terá sido explorado, certamente, mas sua exploração não se terá realizado como tal para o capitalista, não terá alcançado em absoluto a realização do mais-valor espoliado ou o terá alcançado apenas parcialmente, podendo inclusive acarretar a perda parcial ou total de seu capital³³ (ibid., p.383)

³³ É nesse sentido que Marx (2017a, p.385) afirma: “A taxa de lucro diminui não porque o trabalhador seja menos explorado, mas porque se emprega menos trabalho em proporção ao capital investido em geral”

Considerando que a produção de mais-valor não implica, necessariamente, sua realização, o capital precisará completar seu processo de rotação e a mercadoria realizar o seu valor de troca. Essa realidade revela uma importante contradição: o capital direciona a relação valor de uso e valor de troca e reduz essa relação à lógica do lucro, porém a mesma dinâmica que permite a produção e valorização do valor, pode implicar o processo inverso. Para Mandel, é, pois, “contradição entre o valor de uso e o de troca dessa mesma mercadoria” que se identifica “a possibilidade primeira das crises de superprodução” (MANDEL, 1990, p. 210).

A teoria dialética do valor-trabalho de Marx revela que a lógica de produção de mais-valor insere a reprodução do capital em uma dinâmica de *looping* infinito, visto que o movimento de amplificação do capital requer a produção de mais-valor e, conseqüentemente, a produção de mais-valor incorre em superprodução a qual, por sua vez, implica em superacumulação³⁴, levando a uma nova queda da taxa de lucro.

Como observou Marx (2017a, p.392)

Com a queda da taxa de lucro, aumenta o mínimo de capital de que o capitalista individual precisa dispor para um emprego produtivo do trabalho; trata-se do capital requerido tanto para sua exploração em geral como para que o tempo de trabalho empregado seja o necessário à produção das mercadorias, isto é, para que ele não ultrapasse a média do tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-las. Em paralelo, aumenta a concentração, porque para além de certos limites, um grande capital com uma taxa pequena de lucro acumula-se mais rapidamente do que um capital pequeno com uma grande taxa de lucro. Por sua vez, essa crescente concentração, atingindo certo nível, provoca uma nova queda da taxa de lucro.

Trata-se de um movimento que aponta para o colapso dessa lógica de produção, não fossem as estratégias contra tendentes, colocadas em curso pelas forças personificadas do capital para barrar a queda da taxa de lucro, ou manter a taxa viável por um período maior, minimizando seus impactos. Em vista disso, essa tendência não pode ser captada isoladamente, pois existem

³⁴ “Por isso, a superprodução de capital, e não de mercadorias individuais – apesar de a superprodução de capital implicar a superprodução de mercadorias –, não significa outra coisa senão a superacumulação de capital” (MARX, 2017a, p.393).

tendências contrarrestantes, a exemplo da variação da intensidade da exploração; redução dos salários abaixo do valor da força de trabalho; superpopulação relativa; o barateamento dos elementos do capital constante e o comércio internacional (ROSA, 2023, p.52-55).

Outra tendência analisada por Marx, diz respeito à *superprodução* de mercadorias enquanto objetivo e, paradoxalmente, como entrave do capital. Lembremos que a lógica da acumulação capitalista pressupõe uma produção ampliada de excedentes; no entanto, a realização do valor desses excedentes não é uma condição pré-determinada. Não necessariamente o valor se realizará, pois não há previsão de quando ou se será realizado. Diferentemente da concepção da teoria econômica burguesa, a qual parte da prerrogativa de que a demanda e a oferta se auto equilibram, não há garantia de que a capacidade do consumo acompanhará o ritmo de produção desses excedentes.

A causa de que as mercadorias existentes não sejam totalmente consumidas não se estabelece, portanto, na ausência de produtos ofertados para venda. Essa dinâmica deriva da falta de capacidade de compra de grande parcela da população que, por sua vez, tem esse déficit fundado na repartição bastante assimétrica da riqueza socialmente produzida. Diante desse fato, é inevitável que uma parcela significativa das mercadorias termine não sendo vendida, consumida e, assim, seja desperdiçada (Wellen, 2023, p.4)

Outro aspecto que contribui para o fenômeno da superprodução de mercadorias, trata-se do prolongamento do tempo social médio de durabilidade do capital fixo. Diante do desequilíbrio na capacidade de consumo das mercadorias, a tendência é de que os capitalistas comercializem seus produtos por meio de débitos e créditos, cujo dinheiro real só retornará valorizado posteriormente, ou seja, a realização do valor apenas se efetivará no futuro, podendo, contudo, não se concretizar. Esse capital à espera de valorização impacta o ritmo de realização do valor e renovação do capital como um todo, criando obstáculos no curso de rotação do capital. Portanto, a acumulação capitalista, envolve um "processo de desgaste e substituição" (MARX, 2014), o qual pode potencialmente deflagrar uma crise, reafirmando a premissa de que se a mercadoria não completar seu ciclo de rotação, o valor não se realiza e cria uma perturbação no processo de reprodução do capital, resultando conseqüentemente, em crise.

Para Mandel (1990. p. 211), “a crise econômica capitalista é sempre uma crise de superprodução de mercadorias”. Na visão do autor (1990, p. 211-212), “a superprodução significa sempre que o capitalismo produziu tantas mercadorias que não havia poder de compra disponível para adquiri-la ao preço de produção, isto é, a um preço que fornecesse a seus proprietários o lucro médio esperado”.

Ao analisar os ciclos de expansão e contração do movimento mais amplo de reprodução do capital³⁵, Mandel (ibid.) observa que as “etapas” de produção da mercadoria, criação do mais-valor, bem como a valorização e acumulação de capitais, não são processos idênticos. A dissimetria entre estes processos implica oscilações (movimentos ascendentes e descendentes)³⁶ capazes de provocar crises, pontuais ou sistêmicas. Para o autor:

durante a fase de oscilação ascendente, a acumulação do capital se acelera. Todavia, quando esse movimento atinge determinado ponto, torna-se difícil assegurar a valorização da massa total de capital acumulado; a queda da taxa de lucros é o indício mais claro dessa linha divisória. [...] Ao contrário, na fase da crise e da subsequente depressão o capital é desvalorizado e parcialmente destruído, em termos de valor (ibid. p.75-76).

O modo de produção capitalista, segundo a abordagem de Mandel (ibid, p.85), tem como característica ciclos marcados por “ondas longas” de expansão e “ondas longas” de recessão. No período de expansão do capital, a taxa de lucro é ampliada, ou se mantém na média, e o ritmo de acumulação se acelera, alcançando patamares elevados. Nesse ciclo, as crises existem, mas são rapidamente contornadas, predominando um período de prosperidade – a exemplo da realidade socioeconômica que marcou os países centrais entre a Segunda Guerra Mundial e 1970. Esse movimento de expansão resulta, contraditoriamente, na superprodução de valor e superacumulação de capitais, pressionando a desvalorização do montante acumulado e consequente estagnação e depressão econômica. O teórico ressalta

que essas “ondas longas” não se manifestam de maneira mecânica [...]. Numa fase de expansão, os períodos cíclicos de prosperidade serão mais longos e mais intensos, e mais curtas

³⁵ Conforme Mandel (1990, p.75) “O ciclo econômico consiste, assim, na *aceleração e desaceleração sucessivas da acumulação*”.

³⁶ Segundo Mandel (1982, p.75) “Num período de oscilação ascendente, há um acréscimo tanto na massa quanto na taxa de lucros, e um aumento tanto no volume quanto no ritmo de acumulação. Ao contrário, numa crise e no período subsequente de depressão, a massa e a taxa de lucro declinarão, e o mesmo acontecerá ao volume e ao ritmo da acumulação de capital.

e mais superficiais as crises cíclicas de superprodução. Inversamente, nas fases da longa onda [recessiva], em que prevalece uma tendência à estagnação, os períodos de prosperidade serão menos febris e mais passageiros, enquanto os períodos das crises cíclicas de superprodução serão mais longos e mais profundos. (ibid. p.85)

Com base nos aspectos mencionados anteriormente, Mandel enfatiza (ibid. p. 211): “a crise econômica capitalista é sempre uma crise de superprodução de mercadorias”³⁷. A partir dessa concepção, o autor evidencia a imanência das crises no modo de produção capitalista: crescimento acelerado até 1823 e desacelerado entre 1824/47; acelerado entre 1848/73 e desacelerado entre 1874/93; o mesmo entre 1894-1913 e 1914/39; entre 1948/66 acelerado e a partir de 1974/75 desacelerado (ibid., p. 84-85).

Outro fenômeno causal das crises está localizado no sistema de crédito (capital portador de juros, fictício e monetário). Embora no momento histórico vivido por Marx esse sistema não estivesse plenamente desenvolvido, o teórico indicou a importância do fenômeno no processo de reprodução ampliada do capital. Marx observou que o sistema de crédito expressava o potencial de acelerar a rotação do capital e diversificar as formas de extração de mais valor, ampliando, assim, a acumulação do capital. Vale ressaltar, que a dinâmica do capital de créditos se manifesta, no primeiro momento, como uma estratégia contra tendente à queda da taxa de lucro, à medida que, dentre outras possibilidades, contribui para mobilidade do movimento de rotação do capital e sua valorização num período temporal reduzido.

Neste sentido, o sistema creditício constitui uma expressão indispensável ao processo de reprodução ampliada do capital, pois

se o capital possui uma fonte insaciável de mais valia; se ele busca a maior mobilidade possível, tendo como campo de atuação o mercado mundial; se ele precisa se manter em constante movimento, procurando diminuir ao mínimo o tempo em que se encontra imobilizado em alguma de suas formas e acelerar ao máximo o seu tempo de rotação; se ele busca subordinar explorar infinitamente os recursos naturais e a força de trabalho, na maior escala possível, ele precisa, necessariamente, desenvolver a forma capital portador de juros e o sistema de crédito (SOTO; MELLO, 2021, p.73).

³⁷ Para Mandel (1990, p. 211-212), “a superprodução significa sempre que o capitalismo produziu tantas mercadorias que não havia poder de compra disponível para adquiri-la ao preço de produção, isto é, a um preço que fornecesse a seus proprietários o lucro médio esperado”.

Quando a esfera da produção não produz a quantidade de mais-valor pretendido, a tendência é de que o capital busque outras formas de valorização. O sistema de créditos, por exemplo, desempenha um papel estratégico nesse processo, já que, embora não produza valor, tem a capacidade de mobilizar a esfera produtiva e pressionar pela intensificação da exploração da força de trabalho. Neste aspecto, cabe ressaltar que, apesar da interdependência entre esfera produtiva e financeira, a autonomia que esta assumiu no curso do seu desenvolvimento criou, contraditoriamente, entraves ao processo mais amplo de reprodução do capital, como observam Soto e Mello (2021, p. 76), a partir das contribuições de Marx: “na produção mercantil desenvolvida, uma grande massa de mercadorias circula graças ao crédito, tornando-o mais independente e contraditório o movimento do valor de uso e do valor³⁸.”

Com o avanço das forças produtivas, na transição do século XIX para o XX, as atividades econômicas foram sendo cada vez mais mediadas pelo sistema bancário, e o capital portador de juros se constituiu em uma nova mercadoria-capital (ibid). As formas de manifestação do mais-valor também se diversificaram, complexificando as bases materiais de sua origem, implicando na percepção de que a esfera financeira independe do mais-valor para gerar lucro. Não sem sentido o capital portador de juros se comporta como uma das relações mais fetichizadas e irracionais do capital (ibid, p.78).

Para Marx (2017a, p. 677-678)

a valorização do capital, baseada no caráter antagônico da produção capitalista, só consente até certo ponto em seu desenvolvimento real, livre, pois na realidade constitui um entrave e um limite imanentes à produção, que são constantemente rompidos pelo sistema de crédito. Por conseguinte, o crédito acelera o desenvolvimento material das forças produtivas e a instauração do mercado mundial, que, por constituírem as bases da nova forma de produção, têm de ser desenvolvidos até um certo nível como tarefa histórica do modo de produção capitalista. O crédito acelera ao mesmo tempo as

³⁸ “Seja na forma de mercadorias, como máquinas que podem ser alugadas, seja na forma de dinheiro, que pode igualmente ser emprestado, o capital portador de juros adquire independência e funciona como o capital e potência, que pode ser empregado produtivamente, de modo a extrair mais valia. Nesse sentido, o crédito permite que o capitalista industrial disponha de capital alheio para explorar trabalho alheio, numa extensão que é tanto maior quanto mais desenvolvido o sistema bancário e financeiro, e quanto maior a confiança de que o tomador de empréstimos irá cumprir com seus compromissos, devolvendo, no devido prazo, o dinheiro que tomou emprestado acrescido de juros” (SOTO; MELLO, 2021, p.79).

erupções violentas dessa contradição, as crises e, com elas, os elementos da dissolução do antigo modo de produção.

O desenvolvimento das forças produtivas e a conseqüente expansão da produção e criação de mais-valor possibilitaram que um novo segmento de capitalistas se dedicasse exclusivamente à gestão do capital monetário, buscando na especulação as oportunidades para sua valorização. Isso reconfigurou extraordinariamente o ritmo e as condições de criação de valor e valorização do capital, ao ponto de, na contemporaneidade, o capital financeiro se impor sobre as demais formas de capital e dinamizar o conjunto das relações sociais em âmbito global, conforme veremos no próximo tópico.

Por último, porém não menos determinante, um elemento central do processo de produção que pode provocar perturbações e desequilíbrios na dinâmica da reprodução ampliada do capital e resultar em crises diz respeito ao polo antagônico do sistema: o âmbito do trabalho.

Diferentemente do que pretende a ciência econômica e política burguesa que tenta criar o convencimento em torno da “harmonização” das classes, no sentido de fazer os interesses individuais das classes dominantes como interesses gerais de toda a sociedade, a classe trabalhadora se constitui como principal ameaça à perpetuação desse sistema. Uma vez que “ela tudo produz”, e só por meio do trabalho se produz mais-valor, o capital têm na força de trabalho seu motor propulsor de riqueza, no entanto, as condições que permitem a produção de riqueza no capitalismo, contraditoriamente, desdobram-se nas condições de degradação e descartabilidade dessa força.

O antagonismo na relação *capital-trabalho* foi identificado por Marx ao analisar o processo de composição orgânica do capital: a tendência de formação de uma população sobranter (exército de reserva, nos termos do autor) de trabalhadores não absorvida diretamente na produção de mercadorias. Frente essa realidade, o sistema do capital se depara com um limite histórico: o processo que tem na força de trabalho o componente que promove a acumulação capitalista, é responsável por tornar esta mesma força de trabalho em uma mercadoria dispensável. Noutros termos:

A dialética da questão – e isto é fundamental – está no fato de que, ao reproduzir este sistema e permitir que haja ampliação da riqueza ou do capital social, a população trabalhadora produz as

condições que a tornam relativamente supérflua a este mesmo modo de produção (AMARAL; CARCANHOLO, 2008, p.168)

É importante enfatizarmos que a classe trabalhadora não se comporta estaticamente, como desejam as classes dominantes. Historicamente, os/as trabalhadores/as têm se mobilizado como um vetor de oposição às condições de reprodução do capital, a exemplo das lutas permanentes contra as condições de expropriação e exploração do capital, expressas nas reivindicações por proteções trabalhistas; redução de jornada de trabalho, bem como por direitos de acesso a bens fundamentais como moradia, saúde, educação, cidade, cultura e lazer; além de liberdades democráticas, incluindo as condições concretas orientadas ao respeito à diversidade humana e cultural.

No plano mais geral, a classe trabalhadora é a única classe potencialmente capaz de romper com as bases sociopolíticas do sistema do capital. Não por qualquer outro motivo, esse sistema tenta de todas as formas deslegitimar e criminalizar os processos de luta e o potencial revolucionário dessa classe.

As lutas sociais tangenciadas pela classe trabalhadora foram determinantes, por exemplo, para a implementação do Estado social durante o fordismo nos países centrais e para a construção das redes de proteção nos países da periferia do capital. Tal foi a força do pacto taylor-fordista que este se colocou como um entrave à produção durante os anos 1960-1970 e foi duramente alvo dos ataques dos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos. As redes de proteção constituídas ou em formação nos países da periferia do capital, nesse período, foram radicalmente desmanteladas por governos autocráticos, como no Chile, Argentina e Brasil.

Finalmente, acerca da tese das crises do capital como manifestações intrínsecas à genética desse sistema, cumpre assinalar: o movimento de expansão e retração provoca perturbações no “equilíbrio” da produção capitalista, as quais, em determinadas conjunturas podem levar a crises explosivas e irreversíveis; não obstante, a dinâmica particular do MPC “tende constantemente a superar esses limites que lhes são imanentes, porém consegue isso apenas em virtude de meios que voltam a elevar diante dela esses mesmos limites, em escala ainda mais formidável” (MARX, 2017a, p.391).

As estratégias de superação da crise pelo capital são determinadas de acordo com cada conjuntura histórica. Em geral, renovação de tecnologias, eliminação da concorrência, intensificação das expropriações e exploração do trabalho, redução de salários, flexibilização ou eliminação de direitos sociais, criação de novos nichos lucrativos, diversificação do comércio exterior, com destaque ao aprofundamento da dependência dos países periféricos (MARX 2013, 2017; HARVEY 2011).

Nessa linha de análise, Araújo (2014, p.109), a partir da análise marxiana, apresenta uma síntese elucidativa:

crise econômica é o momento da ruptura, da separação dos elementos constituintes do processo de produção (produção e circulação), elementos esses que têm sua unidade interna restabelecida de forma violenta, restabelecendo um “equilíbrio” pré-existente que fora perturbado. Ou seja, crise representa tanto a restauração violenta da unidade dos elementos do processo produtivo que se tornaram independentes quanto a afirmação violenta da independência de elementos que, na verdade, formam uma unidade.

Apesar do quadro destrutivo, o sistema do capital manifesta capacidade de se recompor, ainda que submetendo a humanidade às condições de barbárie. Como observa Mota, “as crises não ocasionam, mecanicamente, um colapso do capitalismo. Elas deflagram um período histórico de acirramento das contradições [...] que afetam sobremaneira o ambiente político e as relações de força entre as classes” (MOTA, 2009, p.54).

Do mesmo modo, a restauração do capital não é determinada pelo acaso. As respostas de enfrentamento da crise impulsionam um conjunto de estratégias, com particularidades em cada momento histórico, responsáveis por colocar em curso ampla ofensiva político-econômica e sociocultural, mas só consegue operar dessa forma graças à ativa associação à força político-institucional, socioeconômica e cultural do Estado, conforme discutimos no capítulo anterior.

Consideramos importante finalizarmos este tópico da discussão com seguinte síntese de Marx:

A contradição, expressa de maneira bem genérica, consiste no fato de que o modo de produção capitalista implica uma tendência ao desenvolvimento absoluto das forças produtivas, abstraindo do valor – e do mais-valor nele incorporado – e também das relações sociais no interior das quais se dá a

produção capitalista; por outro lado, esse modo de produção tem como objetivo a conservação do valor de capital existente e sua valorização na máxima medida possível (isto é, o incremento cada vez mais acelerado desse valor). Seu caráter específico orienta-se para o valor de capital existente como meio para a maior valorização possível desse valor. Os métodos pelos quais ela atinge esse objetivo incluem: o decréscimo da taxa de lucro, a desvalorização do capital existente e o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho à custa das forças produtivas já produzidas. A desvalorização periódica do capital existente, que é um meio imanente ao modo de produção capitalista para conter a queda da taxa de lucro e acelerar a acumulação do valor de capital mediante a formação de capital novo, *perturba as condições dadas nas quais se consoma o processo de circulação e reprodução do capital e é, por isso, acompanhada de paralisações súbitas e crises do processo de produção* (MARX, 2017a, p.390, grifos nossos).

3.2 Crise contemporânea e transformações no sistema do capital

Ao analisar a dinâmica do capital no trânsito do final do século XIX para o XX, Lenin (2012, p.124)³⁹ apreendeu o processamento de um movimento em ascensão: a formação dos monopólios, cuja capacidade de concentração e dominância conduziu o capitalismo “para uma ordem superior”: o *imperialismo*⁴⁰. Na análise do autor, o imperialismo abre um novo estágio no desenvolvimento capitalista, no qual a formação dos monopólios⁴¹ e a consolidação do capital financeiro se sobressaem como fenômenos fundamentais. Desse modo,

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas de suas características fundamentais começaram a transformar-se em seu contrário,

³⁹ A escolha desse teórico se justifica pela contribuição e atualidade dos seus estudos para apreensão das condições e estratégias que impulsionaram a fase monopólica do capital, especialmente no que se refere ao desvendamento da natureza imperialista e as bases que culminaram na financeirização contemporânea.

⁴⁰ Em Lenin (2012, p.124) o imperialismo “é o estágio monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com capital de grupos monopolistas de industriais, e, por outro, a partilha do mundo é a transição da política colonial, que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista, para a política colonial de dominação monopolista dos territórios de um mundo já inteiramente repartido

⁴¹ De acordo com Lenin (2012, p.17): “os monopólios são frutos da intensificação da concentração e da centralização do capital. a concentração se baseia na ampliação do capital constante na produção, na produção de maquinaria e equipamentos pode ver a centralização do capital se refere à conformação das fusões e aquisições que formarão enormes blocos de capital organizados na grande típica empresa capitalista sob a forma de sociedades anônimas”.

quando as características de uma época de transição do capitalismo há uma ordem econômica e social superior ganharam corpo e se revelaram em todas as esferas. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas (ibid., p.123)

A elevação da produção a patamares inéditos e a maior interpenetração entre capital bancário e capital industrial, no período em questão, viabilizou as condições para a consolidação do capital na sua forma monetária e fictícia, impulsionando um fenômeno que se tornou central no estágio contemporâneo do capital: o *capital financeiro*, vejamos.

O desenvolvimento das forças produtivas em graus elevados formou uma massa de capitais (capital dinheiro) remunerada sob a forma de juros, permitindo, inicialmente sob o protagonismo dos bancos, que um segmento de capitalistas passasse a viver exclusivamente desse capital (capital monetário) e buscasse na especulação as condições para sua valorização.

A crescente diversificação dos mecanismos de valorização do capital monetário abriu espaço para valorização de volumes de capitais muito além das condições (de base industrial) das quais partiram, alcançando tal nível de complexidade que, associado ao seu derivativo, o *capital fictício*, aparece como fenômeno independente da produção. A síntese a seguir exemplifica esse processo identificado por Marx e desenvolvido, posteriormente, por Hilferding (1985)⁴² e Lenin (2012)⁴³:

Em primeiro lugar, devemos esclarecer que o capital a juros, que financiar a produção ou a circulação, e capital fictício são coisas totalmente diversas, ainda que o segundo nasça como consequência da existência do primeiro. O primeiro a considerar-se é que o capital a juros, por si mesmo produz uma ilusão social e é exatamente a partir dela que surge o capital fictício. No capitalismo a existência generalizada do capital a juros, cujo significado aparente é o fato de que toda a soma considerável de dinheiro gera uma remuneração, produz a ilusão

⁴² Hilferding (1985) é considerado um dos primeiros teóricos da tradição marxista a adentrar no debate acerca do capital financeiro. Lenin, apesar das divergências de análise em relação a Hilferding, parte da abordagem deste para elaborar sua teoria acerca do imperialismo e suas manifestações.

⁴³ Cabe ressaltar que no contexto histórico analisado por Lenin (ibid., p, 124), o capital financeiro se constituía essencialmente do “capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com capital de grupos monopolistas de industriais”. No entanto, a expansão do universo no qual se processa o capital fictício na contemporaneidade, diversificou as possibilidades e estratégias dessa forma de capital.

contrária, isto é, aqui toda a remuneração regular deve ter como origem a existência de um capital. [...] Contudo, quando o direito a tal remuneração está representado por um título que pode ser comercializado, vendida a terceiros, converte-se em capital fictício. O título comercializável é a representação legal dessa forma de capital (CARCANHOLO; SABADINI, 2015, p.127).

As condições que propiciaram o desenvolvimento da forma capital-fictício, possibilitaram a formação de um mercado específico, sustentado eminentemente no capital especulativo parasitário, o qual, por sua natureza própria, em nada impulsiona o setor industrial, ao contrário, “chega a contaminar inclusive as empresas ou corporações dedicadas especialmente a funções produtivas e, assim, o que constituía capital industrial converte-se em capital especulativo” (CARCANHOLO; NAKATANI, 2015, p.33).

A autonomização do capital fictício em relação ao capital industrial, permitiu que este passasse a se movimentar quase como “ente desencarnado”, aparentemente “deslocado” do capital funcionante, e a impor para o centro dos processos de reprodução do capital uma lógica distintamente nova: a lógica das finanças. Pelo seu volume e capacidade de transferência de valor sem se conectar diretamente com a esfera produtiva, o capital fictício assume a aparência de uma instância produtora de valor, na qual o capital-dinheiro, por si só, produz mais-valor, manifestando sua forma fetichizada no circuito de criação e valorização do valor. Como atestam Carcanholo e Nakatani (2015, p.44-47)

o desenvolvimento, a expansão, a existência generalizada do capital a juros no capitalismo desenvolvido, transforma todo tipo de rendimento regular em uma receita que parece provir de um capital a juros. [...] No entanto, a ideia sobre esse ‘capital criado’ é ‘puramente ilusória’.

Nesta linha de análise, Sabadini (2015, p.87) afirma que “o capital fictício faz com que o proprietário do capital tenha uma remuneração sem contrapartida em capital produtivo”, mistificando “o processo real de valorização do capital, consolidando a imagem de um capital independente, que se valoriza por si mesmo nos mercados de compra e venda especulativos”. Conforme o autor:

a substantivação do valor-capital e a desmaterialização do dinheiro assumem um movimento ainda mais autonomizado na constituição do sistema monetário e financeiro. Assim, o capital fictício é real e irreal ao mesmo tempo. Na aparência, é real em relação ao ato individual de cada capitalista, que recebe remuneração sob a forma de juros ou lucro; na essência, na

perspectiva da totalidade, é real e fictício ao mesmo tempo, pois não tem substância do valor-trabalho, se multiplicando a partir do movimento especulativo (ibid., p. 88).

O desenvolvimento do capital monetário à condição de *capital financeirizado* constituiu a força motriz para a consolidação dos monopólios e a abertura do estágio imperialista do capital (LENIN, 2012). Sob a lógica dos monopólios redefiniram-se as estratégias de expansão e concentração do capital, redimensionando os mecanismos de exploração e expropriação, dentro e fora das fronteiras nacionais, assumindo uma natureza essencialmente social. Nos termos de Lenin (2012, p.48), “o capitalismo em seu estágio imperialista conduz praticamente a socialização integral da produção; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra a sua vontade e sem que disso tenham consciência, para uma nova ordem social”. Desse modo,

a produção passa a ser social, mas a apropriação continua privada. [...] Mantem-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, e o julgo de uns quantos monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável (id.p.48)

É importante destacar que o desenvolvimento do capital monopolista, especialmente do capital financeiro, só foi possível à medida em que foram garantidas as condições fundamentais para produção e reprodução do capital: a expropriação, em diferentes modalidades e níveis, para disponibilização de trabalhadores “livres” e, conseqüentemente, intensificação da exploração da força de trabalho. Como afirma Fontes (2010, p.44):

expandir relações sociais capitalistas corresponde, portanto, em primeiro lugar, à expansão das condições que exasperam a disponibilidade de trabalhadores para o capital, independentemente da forma jurídica que venha a recobrir a atividade laboral de tais seres sociais.

Se num primeiro momento do desenvolvimento capitalista, as formas arcaicas⁴⁴ de expropriações – observadas por Marx ao analisar a acumulação primitiva – foram fundamentais, no imperialismo essas formas são modificadas, alcançando instâncias até então não capturadas pelo capital, a exemplo da esfera dos direitos, do mercado de trabalho, da educação, da produção do conhecimento, da biodiversidade e da diversidade humana e cultural.

⁴⁴ Nos referimos as primeiras formas de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores, analisados por Marx nos estudos sobre a acumulação primitiva, no livro I de O Capital e sobre o processo global da produção, no livro III da mesma obra.

Cumpramos ressaltar que os processos de expropriações são imbuídos de forte componente político-ideológico, destinados à legitimação e ao convencimento em torno desses processos. No início do século XX, por exemplo, Lenin (2012) chamou a atenção para o papel desempenhado pelas oligarquias financeiras. Estas atuaram como sujeitos essenciais na partilha geoeconômica do mundo e reatualizaram os processos de colonização, as disputas por matérias-primas e a “captura” dos Estados nacionais, especialmente dos países da periferia do capital⁴⁵. No cenário contemporâneo, estas oligarquias multiplicaram-se e diversificaram-se, como as corporações nas áreas de finanças, tecnologia e educação; fundos de pensão e seguros; acionistas e corretores das mais diferentes áreas dos mercados nacionais e internacionais.

Assim, as relações sobre as quais se consolidou o imperialismo impulsionaram a formação de grandes organizações monopólicas e a diversificação dos sujeitos operadores do capital – composto por conglomerados nos diferentes ramos industriais e não industriais, fundações, instituições filantrópicas, organizações sociais – os quais, articulados à esfera das finanças, e amparados no aporte dos Estados nacionais, passaram a atuar como potências mundiais, configurando um modo específico de ordenamento sócio-político e de dominação dos países do centro do capitalismo sobre os países periféricos, os quais passam a ter aprofundada sua condição heteronômica.

A despeito da importância e atualidade das análises de Lenin (2012), as mudanças que ocorreram em meados do século XX complexificaram a dinâmica analisada, conduzindo o capital, em todas as suas dimensões de autorreprodução, ao reordenamento nas estratégias de produção e reprodução social, incidindo um momento específico no movimento mais amplo da dinâmica capitalista, fenômeno identificado por Fontes (2010, p.149, grifos nossos) como *capital-imperialismo*, “*uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico da Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrentes de capitais, mas tendencialmente consorciando-os*”.

⁴⁵Como analisou Lenin (2012, p.166): “o monopólio nasceu da política colonial. Aos numerosos “velhos” motivos da política colonial, o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas “esferas de influência”, isto é, as esferas de transações lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas, etc., e, finalmente, pelo território econômico em geral”.

O capital-imperialismo coloca em movimento o deslocamento das formas até então consolidadas de extração de mais-valor, expropriações e lutas de classes, desencadeando novas estratégias de dominação, processos de expansão e novas determinações. As relações dinamizadas no período entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, impulsionaram a reestruturação dos países imperialistas, com destaque para ascensão dos EUA como potência hegemônica global. Junto a esse processo, o acirramento das lutas dos/das trabalhadores/as contra a expropriação e a exploração que acompanhou o padrão de produção taylor-fordista, redefiniram a direção das lutas sociais e da dominação burguesa.

Soma-se a esse cenário, a ameaça do avanço “socialista” e a necessidade, pelos países imperialistas, de isolar o bloco soviético, pois, como observou Fontes (2011, p.7), independente da força dessa ameaça “havia um contexto internacional completamente novo, no qual a possibilidade de processos revolucionários endógenos na própria Europa, especialmente França e Itália, não era a descartar”.

De acordo com Fontes (2010, 2011), situar esse cenário é fundamental se quisermos desvelar as particularidades em processamento no capitalismo contemporâneo⁴⁶. É importante destacar que não há ruptura com o imperialismo, mas avanços e recuos “adequados ao fenômeno atual, que retoma as formas mais clássicas de concentração de capital” (FONTES, 2010, p.150).

Para a autora, se ao longo da expansão capitalista, especialmente no seu estágio imperialista, as expropriações resultaram em intensa privatização e perda de soberania sobre o patrimônio público, extinção de direitos e mercantilização de várias instâncias da vida, no capital-imperialismo estas assumem uma nova face, além das características anteriormente assinaladas, com o objetivo de criar novos campos viáveis à reprodução ampliada do capital e à recomposição hegemônica da burguesia internacional. No capital-imperialismo

⁴⁶ “Falar, pois, de capital-imperialismo é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico da Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrentes de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. (FONTES, 2010. p.149)

a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica (FONTES, 2010, p. 149).

Se a natureza destrutiva do sistema do capital constitui uma condição genética, e, portanto, *incorrigível* (ANTUNES, 2020), no capital-imperialismo suas contradições alcançam níveis devastadores para a humanidade, como demonstra Hobsbawm (1995) ao estudar acerca do “Breve Século XX”.

De acordo com o autor, ao analisar o acúmulo de riquezas alcançado no final do referido século, “o mundo estava incomparavelmente mais rico em sua capacidade de produzir bens e serviços e na interminável variedade destes” – a exemplo dos progressos no âmbito da comunicação, da biotecnologia e da robótica – “por que então o mundo terminara não com uma comemoração desse processo inigualável e maravilhoso, mas num estado de inquietação?” (ibid, p.1995, p.21-22).

Sobre essa aparente contradição, ele assevera: “não apenas porque sem dúvida ele foi o século mais assassino de que temos registros [...] como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático” (ibid). Um século marcado pelo progresso extraordinário, do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas, e, contraditoriamente, pela radicalização das formas de expropriação e exploração da força de trabalho, mercantilização e destruição dos recursos naturais, comprometendo as bases objetivas/subjetivas de reprodução biológica e social da vida.

A partir do final da década de 1960, o modo de produção capitalista incorreu em períodos de crises sucessivas. O crescimento econômico foi interrompido por várias depressões, 1974-5, 1980-2 e no final dos anos 1980 (HOBBSAWN, 1995), desdobrando mudanças no sistema de autorreprodução do capital, capazes de transformar o conjunto das relações sociais e impactar tais relações até os dias presentes.

Essa nova crise do capitalismo que irrompe no cenário global a partir de 1970, tem como traços particulares ou detonadores dessa crise, especificamente, no seu centro, o desemprego em âmbito global, mas de forma inédita nos países do centro do capitalismo; a ineficácia do sistema de taxas de

câmbio fixadas no acordo de Bretton Woods, contribuindo para elevação da crise fiscal dos Estados nacionais; desvinculação do padrão ouro-dólar, por iniciativa unilateral dos EUA; a crise do petróleo e o fortalecimento da incidência da política dos/as trabalhadores/as nas disputas contra o capital (MANDEL, 1982; BIHR, 1998; ANTUNES, 2009; HARVEY, 2011).

O impacto desses fenômenos atingiu o conjunto das relações sociais sob o sistema do capital, elevando ao limite as contradições e a capacidade de restauração desse sistema. Conforme analisou Mandel (1990, p.13), essa crise se constitui

uma crise social do conjunto da sociedade burguesa, uma crise das relações de produção capitalistas e de todas as relações sociais burguesas, que se imbrica com a diminuição durável do crescimento econômico capitalista, acentua e agrava os efeitos das flutuações conjunturais da economia, e recebe por sua vez novos estímulos dessa flutuação.

Mais adiante, a análise do autor (ibid., p.73) evidencia que a crise que atingiu os países capitalistas a partir de 1970, “não foi nem produto do acaso, nem de algum ‘acidente de percurso’ (a alta do preço do petróleo) da economia capitalista internacional”,

ela é o resultado de todas as contradições fundamentais do modo de produção capitalista, que vieram progressivamente à superfície, após haverem sido parcialmente contidas graças à inflação durante dois decênios (nos EUA, durante dois decênios e meio) de crescimento acelerado. (ibid. p.73)

O agravamento da crise nas últimas décadas do século XX, foi revelador da irracionalidade capitalista na engrenagem do seu sistema, ou seja, ao criar as condições para seu processo de reprodução ampliada, cria, concomitante e contraditoriamente, as condições bloqueadoras das bases que movimentam as relações de reprodução em seu interior, exigindo mecanismos de recomposição desse processo em todas as suas instâncias. Logo,

Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (ANTUNES, 2009, p.49-50).

As estratégias políticas e econômicas que passaram a movimentar o capital pós-1970 se articularam, fundamentalmente, em torno de três frentes

principais: reestruturação produtiva, projeto neoliberal – adjacente ao neoliberalismo a refuncionalização dos Estados nacionais expressa no consequente desmantelamento dos sistemas de proteção social, sobretudo para garantir a liberalização econômica, desestruturação do trabalho e mercantilização dos direitos sociais – e a financeirização.

Em linhas gerais, a reestruturação produtiva deslocou o padrão taylor/fordista para uma nova estrutura, flexível e desconcentrada: o *Toyotismo*⁴⁷. Este padrão tem na flexibilização da produção e das relações de trabalho o seu eixo estruturante, impulsionando revolucionamentos inéditos no capitalismo monopolista. De acordo com Antunes (2009, p.54), esse modelo

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc.

Esse novo padrão tornou-se hegemônico em todo o globo, instaurando uma nova cultura não apenas no setor produtivo, como se estendeu para o conjunto das relações sociais em todas as suas dimensões, moldando a organização do trabalho, os mercados e os hábitos de consumo e comportamentos. No âmbito econômico, combina seu modelo organizacional com processos de comercialização (desregulamentação econômica, liberalização dos fluxos do capital, privatizações etc.) também flexíveis, viabilizando uma nova estratégia para criação de mais-valor e valorização do capital: a acumulação flexível. Segundo Harvey (2013, p. 140), essa estratégia é própria da fase contemporânea do capital e

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

⁴⁷ A explicação sobre esse modelo de produção foi amplamente desenvolvida, dentre outros, por Bihl (1998), Gounet (1999), Harvey (2013, 2014) e Antunes (2009).

No âmbito do trabalho, em particular, novas formas de organização articularam-se a um significativo desenvolvimento tecnológico, em contraste com relações de trabalho extremamente regressivas, como a flexibilização dos métodos e das relações de trabalho, a terceirização e a subcontratação (CORDEIRA, 2011; HARVEY, 2013; ANTUNES, 2009).

Não podemos deixar de enfatizar o sentido principal da acumulação flexível: a expansão da criação de mais-valores e, para tanto, a intensificação das condições de exploração da força de trabalho – não é ocasional que “o toyotismo reinaugur[e] um novo patamar de intensificação de trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia” (ANTUNES, 2009, p.58).

A acumulação flexível, impulsionada pela reestruturação produtiva, dentre outros, se consolidou mantendo, de um lado, “um número reduzido de trabalhadores mais *qualificados, multifuncionais* e envolvidos com o seu ideário”, e, de outro, um amplo contingente de trabalhadores “flexíveis” às novas formas de exploração do trabalho e extração de mais-valor, tais como “o aumento das horas extras, da terceirização no interior e fora das empresas, da contratação de trabalhadores temporários etc.” (ibid. p.59, grifos do autor).

Do ponto de vista político e cultural, a pressão sobre a classe trabalhadora se orienta no sentido de formar um *novo perfil de trabalhador/a*, capaz de incorporar não apenas os códigos de “conduta” da *empresa flexível*, como a reproduzir valores (tais como competitividade, individualismo, empreendedurismo e colaboracionismo), para além da esfera do trabalho; valores estes destinados à legitimação das relações de trabalho desprotegidas, e conseqüente tentativa de *ajustamento* dessa classe. Merece destaque o fato de o Estado assumir um papel funcional em relação à ofensiva capitalista, ao impor políticas regressivas dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, e implementar políticas voltadas ao *disciplinamento* dos/das trabalhadores/as em torno da *cultura da acumulação flexível*.

Vale acrescentar que a “sofisticação” desses processos nas décadas seguintes, especialmente após a crise econômica de 2008, desdobrou novas formas de exploração da força de trabalho, ocasionando novas divisões no interior da classe trabalhadora, a exemplo da formação da categoria de

infoproletariados⁴⁸, sobressaindo-se fenômenos como o “trabalho de plataformas” e a “uberização”⁴⁹.

A racionalização do trabalho específica da cultura de produção flexível, defrontou-se com o fortalecimento da classe operária em âmbito mundial.

E mais, em fins da década de 70 e na década de 80, os partidos socialistas (social-democrata e trabalhista) estavam mais à esquerda que nos anos 60. Influenciados pelas lutas operárias, adotaram posturas mais progressistas, tanto no âmbito nacional como Internacional. Por exemplo, todos os partidos socialistas de países membros da OTAN (com exceção dos franceses, italianos e portugueses) contra a atuação de mísseis nucleares norte-americanos na Europa. Também houve um aumento na filiação aos sindicatos. Em 18 dos 23 países capitalistas mais importantes, houve um crescimento substancial dos sindicatos nos anos 60 e 70 (NAVARRO, 2009, p.97).

A resposta das forças personificadas do capital, dentre as quais os Estados nacionais, se materializaram para desmontar os fundamentos da regulação fordista em torno do trabalho e reestruturar toda a cadeia de produção, deslocando indústrias para regiões nas quais a força do trabalho e os custos de trabalho fossem mais flexíveis e baratos; destruindo ou remodelando a natureza dos contratos de trabalho; amplificando o exército de trabalhadores/as disponíveis no mercado de trabalho; combatendo as formas de organização política da classe trabalhadora, com destaque para o ataque às experiências socialistas emergidas pós Segunda Guerra Mundial.

A manifestação concreta dessa ofensiva é, assim, observada por Bihl (1996 p.85-86): a) proletários estáveis e com garantias - porém cada vez mais ameaçados diante da ofensiva capitalista; b) os proletários excluídos de trabalho, aqueles que são mantidos por muito tempo ou definitivamente fora do mercado de trabalho e c) no interior desse movimento se encontra a massa flutuante de trabalhadores/as instáveis segmentados/as nas seguintes categorias: proletários que trabalham por terceirização e por encomenda; trabalhadores em tempo parcial; trabalhadores temporários; estagiários; e trabalhadores da economia subterrânea.

Nesta linha de análise, Gounet (1999) enfatiza que

⁴⁸ Nos referimos à análise de Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009) Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.

⁴⁹ Cf. a análise desenvolvida por Virgínia Fontes (2018) Capitalismo em tempos de UBERização: do emprego ao trabalho.

Essas diferentes categorias de trabalhadores têm em comum a submissão a um conjunto de constrangimentos: instabilidade de emprego e, portanto, de renda; desregulamentação mais ou menos forçada de suas condições jurídicas de emprego e de trabalho (em relação às normas legais ou convencionais); conquistas e direitos sociais em regressão; com frequência, ausência de qualquer benefício convencional; a maior parte do tempo, ausência de qualquer proteção e expressão sindicais; enfim, tendência à individualização extrema da relação salarial.

Esse processo não ocorre sem a permanente tentativa de resistência por segmentos organizados politicamente no universo heterogêneo da classe trabalhadora. No entanto, não podemos deixar de considerar que as investidas do capital tendem a complexificar o terreno histórico em que as lutas sociais são travadas, desafiando as condições e a força de organização/enfretamento desta classe.

A reestruturação produtiva articulou-se a um projeto global: o neoliberalismo. Suas diretrizes são amplas e abarcam um universo intelectual heterogêneo⁵⁰. Num quadro geral, visa à reorganização das bases econômicas da produção capitalista, bem como à reatualização do ideário burguês em torno do seu projeto supostamente “civilizatório”. Para tanto, a programática neoliberal tem provocado a reestruturação ética, política e jurídica dos Estados nacionais, bem como a efetiva redefinição da sociedade civil.

Podemos indicar como central desse projeto: a superioridade e autorregulamentação do mercado; o culto ao individualismo; “liberdade” e “igualdade”, no sentido da realização de esforço pessoal como condição para ascensão social, pois entende-se que “a desigualdade no mercado seria necessária para que pudesse funcionar a liberdade e a iniciativa otimizada” (TOLEDO, 2009, p. 80; HARVEY, 2014).

Harvey (2014, p.12) identifica que o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio

⁵⁰ Embora o neoliberalismo tenha como principais expressões intelectuais os ideólogos Hayek e Friedman, o escopo ideológico é amplo e diverso, organizado pela Escola de Chicago, Escola austríaca, Escola do Public Choice e o Anarco-capitalistas. Para o resgate dessa discussão sugerimos Teixeira e Oliveira (orgs.) (1998); Laurell (org.) (2009), Hayek (2010) Harvey (2014), Friedman (2023).

O conceito central do neoliberalismo é o estabelecimento do mercado “como instância mediadora societal elementar e insuperável” (NETTO, 2012, p.84), colocando como condição fundamental, a reconstituição do livre mercado e, por conseguinte, a desregulamentação e a liberalização dos fluxos de capitais financeiros, o acirramento da competição e a refuncionalização dos Estados nacionais e da sociedade civil.

Como resultante, as estratégias neoliberais têm se efetivado no sentido de deslegitimar o pacto taylor-fordista, especialmente o Estado social, e transferir para o centro do Estado as “causas” e consequências da crise que assolou as economias capitalistas a partir de 1970. É importante indicar que aqueles posicionados em torno dessa ideia justificam que o referido pacto, ao criar as condições para a elevação da produtividade, provocou uma crise de superprodução e acumulação, pressionando o empresariado a reduzir a taxa de investimento e a combater a rigidez da regulação trabalhista. Segundo essa percepção, esse pacto, associado ao liberalismo keynesiano, fez com que o Estado realizasse investimentos e mantivesse uma política de salários acima da sua condição fiscal, comprometendo as receitas do fundo público e, em decorrência, o equilíbrio fiscal; realidade que, segundo seus defensores, exigiu a reformulação do Estado em direção ao neoliberalismo.

Para os neoliberais, o Estado tem a função de garantir as condições sociopolíticas ao efetivo andamento do mercado, e, onde não houver mercado, o Estado deve cria-lo. Nesta lógica,

[...] se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação de Estado. Mas não deve se aventurar para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque os poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2014, p.12)

Nas últimas décadas, observamos o avanço cada vez mais brutal do neoliberalismo, redefinindo o conjunto da vida social. No âmbito dos direitos sociais, em particular, a implementação desse projeto se efetiva promovendo a

desresponsabilização do Estado no âmbito das políticas sociais públicas; mercantilização, com destaque para o movimento de empresariamento de bens fundamentais como água, terra, saúde, moradia, educação etc.; desregulamentação da proteção trabalhista; eliminação de postos de trabalho e exponenciação da informalidade e do desemprego, agravando as condições de pauperização da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva de análise, Toledo (2009, p 80-81) observa que o neoliberalismo “combina-se frequentemente, com o conservadorismo no plano cultural e com autoritarismo no plano político”. No plano cultural resgata discursos em torno da defesa de concepções conservadoras e até reacionárias sobre pátria, família, tradição, autoridade e respeito às hierarquias (autoritárias). Recorrentemente, esses discursos se aliam a argumentos destinados à desqualificação do Estado e à destruição do Estado democrático. Este é acusado de “gastar”, desnecessariamente, com direitos sociais e de proteger os sujeitos desses direitos.

Em outro nível a cultura neoliberal tem-se disposto a conformar um ethos sem raízes tradicionais precisas: o mito da mobilidade pelo esforço pessoal; as generosidades da livre empresa (‘somos todos empresários’); o direito à diferenciação; a liberdade como valor máximo, embora com autodisciplina; e uma solidariedade não problemática para aqueles que não são beneficiados pelo mercado (são um custo necessário dos ajustes, não causam dor, são uma percentagem que é preciso diminuir (ibid., p.80).

Neste sentido, a sociedade civil, na perspectiva neoliberal, é apresentada como o espaço privilegiado para a “resolução” dos antagonismos sociais. Os neoliberais – em particular os defensores da Terceira Via – preconizam a “promoção” da coesão, colaboração e harmonia social (em torno de seu projeto individual de sociedade), a fim de restaurar as “solidariedades danificadas” e a “coesão cívica” (LIMA, 2005, p. 56). Essa apropriação indébita da “sociedade civil”, constitui um reflexo da “crise de identidade política e democrática e das ‘perplexidades que assolam os diferentes discursos ideológicos’, tanto da direita como da esquerda” (ACANDA, 2009, p. 25) no cenário contemporâneo, contribuindo para o fortalecimento das investidas político-ideológicas da ofensiva burguesa.

Na visão de Acanda (ibid, p. 25) essa realidade tem como solo histórico:

[a] crise da esquerda revolucionária, que, diante do esgotamento histórico dos velhos esquemas vanguardistas de luta pelo poder e do padrão de idolatria ao Estado na estruturação do projeto anticapitalista, vê-se forçada a buscar novos conceitos e novas formas de se manifestar e existir. Mas também, crise política da direita, em sua ânsia por dismantelar o Estado keynesiano e suas estruturas redistribucionistas que garantem a governabilidade, mecanismos que foi obrigada a adotar entre os desafios impostos pela ascensão do movimento operário e revolucionário e que agora, com o desaparecimento ou enfraquecimento desses desafios, converteram-se em obstáculos a seus interesses de dominação.

No campo político, a liberdade de mercado se coloca acima da democracia, criando um terreno fértil para o autoritarismo. Defende-se a desresponsabilização do Estado, porém, não dispensa um Estado forte para os interesses capitalistas. O entendimento neoliberal, em sua essência, é o de que a democracia conduz o Estado à ingovernabilidade, visto que (supostamente) o acúmulo de demandas e sujeitos acolhidos pela democracia, tornaria o governo sem controle. Nesta lógica, a programática neoliberal transmite a ideia de que “democracia é perigosamente ingovernável” (TOLEDO, 2009, p. 83).

O projeto neoliberal tem contribuído para a difusão de concepções e projetos de cariz conservadores e reacionários, tais como a Terceira Via, as “Teses do fim” e o paradigma Pós-moderno⁵¹, cimentando a decadência ideológica que alimenta os discursos naturalizantes da irracionalidade do capital e das consequências desse sistema sobre as condições de vida da maior parte da população mundial: a classe trabalhadora. A ofensiva cultural neoliberal, no entanto, não ocorre ocasionalmente: se propaga em um contexto de acirramento das contradições entre capital/trabalho e de criação das condições para o avanço das lutas anticapitalistas e emancipatórias dessa classe.

3.3 Financeirização e a função social da educação no contexto da crise contemporânea do capital

Consideramos importante acrescentar que a educação assume dupla função nesse processo: é incorporada pelas classes dominantes enquanto aparelho privado de hegemonia da burguesia, estratégico (embora não o único)

⁵¹ Fizemos estas discussões em Silva (2011). Sugerimos os trabalhos de Anthony Giddens (2001), Harvey (1993) e Santos (2008).

para a difusão de uma *nova pedagogia de hegemonia*, ou seja, “uma nova educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.14); no mesmo ritmo em que o direito à educação é eliminado e as instâncias público-estatais envolvidas na oferta desse direito vão sendo desmanteladas pelo próprio Estado, ampliam-se as fronteiras de exploração lucrativa e rentabilização para o capital.

Na América Latina, as estratégias de valorização do capital se intensificaram, fortalecendo os vínculos de subalternidade, dependência e a natureza antidemocrática dos Estados nacionais, culminando em processos ainda mais profundos de ofensiva sobre a classe trabalhadora, suas lutas e direitos conquistados, a exemplo da educação, que desde os anos 1990, é alvo das contrarreformas neoliberais, e do avanço do mercado financeiro no setor.

Destarte, podemos seguramente afirmar que o neoliberalismo, em essência, constitui-se a política econômica e sociocultural da acumulação flexível e da ofensiva capitalista no cenário contemporâneo, reordenando as bases materiais da reprodução ampliada do capital em todas as suas instâncias, com consequências drásticas para a classe trabalhadora, especialmente frente a radicalização desse projeto no século XXI.

Em relação à financeirização, após os primeiros anos da crise (1970-1980), a concentração de capitais alcançou patamares tão elevados e desproporcionais que impôs a riqueza fictícia de várias modalidades e o domínio da lógica do capital especulativo e parasitário sobre as demais formas funcionais do capital (GOMES; NAKATANI, 2014, p.72). A internacionalização desse fenômeno colocou em curso uma forma particular de valorização de capital. Chasnais, ao analisar esse movimento no cenário após 1970, categorizou esse fenômeno como processo de *mundialização do capital*.

Conforme Chasnais (1996, p.34),

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thacher e Reagan.

A mundialização tem no centro de sua dinâmica, o capital financeiro, ou a *financeirização*, manifesta na generalização da fusão entre o capital bancário e industrial, resultando na integração entre instituições financeiras e o setor produtivo. Ainda no final do século XX, a esfera financeira se desenvolveu ao nível de se impor sobre as demais formas de capital, exercendo domínio no processo geral de acumulação da riqueza capitalista. A expressão concreta dessa dinâmica é, assim, evidenciada por Iamamoto (2008, p. 101)⁵²:

Nesse processo de monopolização verifica-se uma ampla concentração e centralização bancária. Pequenos bancos são absorvidos pelos grandes, passando a ser incluídos em seus grupos ou consórcios, e unidades antes independentes são subordinadas a um centro único, que funciona com o capitalista coletivo, congregando capitalistas antes dispersos. O sistema bancário mantém sua função de converter o capital monetário inativo em ativo, isto é, em capital que rende lucro ao reunir todo tipo de rendimento monetário a serviço da classe capitalista, inclusive os de pequenos proprietários e camadas dos trabalhadores. O capital bancário concentrado e centralizado passa a subordinar as operações comerciais e industriais de toda a sociedade.

Dentre os fenômenos que particularizam a financeirização, destacam-se: a) transformação do setor bancário, visto que, com o surgimento de grandes instituições não bancárias, este perde o monopólio da criação e/ou operação de crédito; b) diversificação da oligarquia financeira, pois esta passa a ter em sua composição representantes diretos e indiretos de fundos (de aposentadoria, seguros de vida) administradores de carteiras de títulos, acionistas, dentre outros; c) a dependência do capital financeiro em torno da dívida pública e do fundo público dos Estados nacionais como fonte de acumulação de capitais; d) a radicalização dos processos de expropriação e exploração da classes trabalhadora e, e) a mercantilização dos direitos historicamente constituídos.

A partir das últimas décadas do século XX (1980-1990), a financeirização passa a “comandar o conjunto da acumulação, configurando um modo específico de dominação social e política do capitalismo, com suporte dos Estados nacionais” (IAMAMOTO, 2008, p. 108), capturando para si todas as instâncias

⁵² De acordo com Iamamoto (2008, p.101): “a estreita relação entre os bancos e as empresas industriais e comerciais consolida-se, estimulando a sua fusão mediante a posse de ações e a participação de diretores bancários nos conselhos de administração das empresas e vice-versa, o que completa com a presença de agentes governamentais”.

da vida social: política, econômica, social e cultural. Não sem sentido, a financeirização engendra a mundialização do capital, de modo que, “o espaço mundial torna-se o espaço do capital” (ibid., p.110).

A dinâmica da financeirização tem no Estado seu aporte fundamental, pois, apesar do neoliberalismo defender um Estado mínimo, necessita de um Estado forte e ampliado, capaz de incidir na competição intercapitalista, favorecendo os grupos empresariais na conquista de mercados externos e internos; bem como de estabelecer condições satisfatórias para realização de pactos comerciais, políticas alfandegárias e de incentivo ao desenvolvimento de pesquisa e tecnologias, que auxiliem no conjunto desse processo; além disso construir influência política junto às entidades internacionais do grande capital e criar condições de controle sobre a classe trabalhadora. Todos estes aspectos sem comprometer, no entanto, a parcela de fundo público apropriado por setores do capital (IAMAMOTO, 2008, p.122).

Portanto,

O Estado funciona como esteio do capital privado, oferecendo-lhe, por meio de subsídios estatais, possibilidades de investimentos lucrativos nas indústrias de armamento, proteção ao meio ambiente, empréstimos aos países estrangeiros e infraestrutura. A hipertrofia do Estado propicia maior controle sobre os rendimentos sociais, o que amplia os interesses dos grupos de capitalistas em interferir nas decisões do Estado (ibid., p.120-121).

Cabe acrescentar que o movimento mais amplo de mundialização do capital, longe de reduzir as funções do Estado, o reconfigura de forma mais voraz em direção aos interesses do capital, em vista disso, não suprime suas funções, todavia, reorganiza a posição deste na gestão dos desequilíbrios econômicos “sob vigilância estrita das instituições financeiras supranacionais, consoante a sua necessária submissão aos constrangimentos econômicos, sem que desapareçam suas funções de regulação interna” (ibid., p.121). Daí a criação de mecanismos de estruturação institucional, voltadas especialmente à segurança legal, política econômica, e até mesmo cultural, para operação dos monopólios nacionais e internacionais.

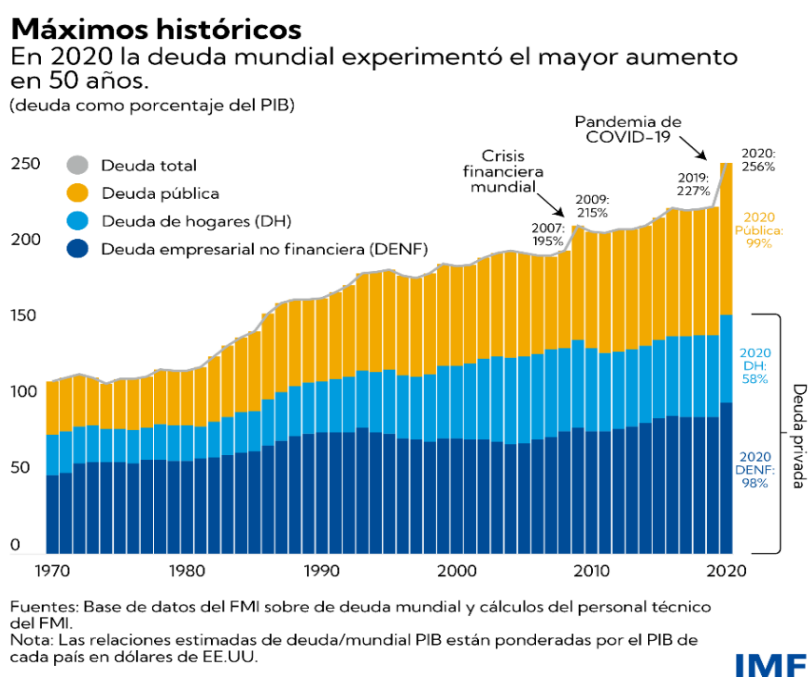
O Estado se tornou, também, um importante e indispensável fonte lucrativa para o capital financeiro. Vejamos.

A superacumulação de capital alcançada no intervalo de 1940-1980 criou um volume de capitais à espera de valorização. A massa de excedentes de capital, demandou novos nichos de valorização. “Esses recursos foram aplicados fundamentalmente em títulos públicos, títulos privados e em bolsas de valores, característicos do mercado de papeis que representam o capital fictício” (NAKATANI, 2000, p.216).

O aumento da volatilidade no cenário do capitalismo global, impulsionou os capitalistas a buscarem novas formas de segurança para o capital-dinheiro. A resposta a essa exigência resultou na criação de novos instrumentos financeiros, como os *derivativos*, exponenciando o capital fictício. Contraditoriamente, provocou a instabilidade do sistema internacional de créditos, elevando o endividamento externo em escalas nunca vistas. Por outro lado, os pagamentos dos produtos da dívida pelos Estados nacionais não só intensificaram a massa de capital monetário, como elevou as aplicações especulativas, favorecendo ainda mais a expansão do mercado financeiro (NAKATANI; GOMES, 2014, p.73-74).

O gráfico a seguir demonstra o volume e a tendência crescente de endividamento dos Estados nacionais em meio século.

Gráfico 2 – Dívida mundial (pública e privada) de 1970 - 2020⁵³



⁵³ Gráfico coletado em artigo do FMI (GASPAR; MEDAS; PERRELLI) disponível em <https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2021/12/15/blog-global-debt-reaches-a-record-226-trillion>

Além da sustentação do capital financeiro por meio da dívida pública, o Estado assume a função de estimular a formação de novos nichos lucrativos para o capital, seja para extração de valor e/ou transferência de valor. São várias as estratégias, dentre as quais a flexibilização do aparato legislativo no sentido de legitimar formas de apropriação de bens sociais rentáveis (como saúde, educação, moradia, lazer, dentre outros); transferência para o setor de serviços privados desses bens, tanto para comercialização quanto para gestão destes; privatização do patrimônio público; realização de parcerias público-privadas, facilitando a incidência do mercado no âmbito da atuação estatal.

A essa realidade, articula-se a transferência de recursos do fundo público para setores vinculados ao capital financeiro. Essa apropriação indébita se expressa de diferentes formas: emissão de títulos do tesouro, isenção fiscal, renegociação e/ou perdão de dívidas, empréstimos, oferta de infraestrutura e de insumos, dedução de impostos, são alguns exemplos.

Vale lembrar que o fundo público, portanto, se constitui um campo particularmente contraditório, cujo orçamento e direcionamento é permeado de interesses conflitantes e em permanente disputa, visto que estratégico para realização do capital e, noutro polo, para a classe trabalhadora (SALVADOR, 2012, p.3). É importante destacar que em conjunturas de crise, o fundo público assume um caráter ainda mais estratégico: “seja para fazer o capital rotar e gerar causas contrariantes à queda da taxa de lucros, seja para a configuração de blocos de hegemonia” frente às disputas das classes fundamentais pela apropriação e direcionamento da aplicação dos recursos (BEHRING, 2016, p.1).

Outro aspecto estratégico e indispensável no processo de valorização do capital no seu estágio financeirizado, trata-se das Novas Tecnologias da Informação da Comunicação (NTIC's). Em seu estudo intitulado “A mundialização do Capital”, Chasnais (2008) evidencia o significado desses fenômenos para a dominância mundial do capital financeiro na virada do século, desde o financiamento privado, à produção de insumos tecnológicos; da apropriação dessa produção por instituições não estatais, até organização de métodos de gestão e redes de serviços em diversas áreas, incluindo a educação.

Neste cenário, o desenvolvimento em pesquisa e tecnologia exerce um papel crucial na valorização do capital. Conforme a análise de Chesnais (1996),

uma tendência contemporânea é a dependência dos setores industrial e financeiro por ciência e tecnologia⁵⁴.

A vinculação entre conhecimento científico fundamental e tecnologia tornou-se sensivelmente mais estreita. Mais do que em qualquer outra época, assiste-se a uma interpenetração entre a tecnologia industrial, de finalidade competitiva, e a pesquisa de base 'pura', sem falar na 'pesquisa fundamental orientada' [...] todas as tecnologias críticas contemporâneas caracterizam-se por sua alta capacidade de difusão intersectorial. Elas oferecem oportunidades de renovar a concepção de muitos produtos e de inventar novos (CHASNAIS, 1996, p.142).

A ciência e a tecnologia assumem aspectos particulares no referido estágio do capitalismo: o carácter privado, embora que, em certos limites, possa se tornar "acessível", isso decorre apenas após apropriação via obtenção de patentes, restringindo o amplo acesso ao conhecimento produzido apenas aos grupos empresariais financiadores; a tendência de controle por parte de grupos e corporações sobre a produção científica e aquisição de insumos especializados junto às instituições acadêmicas e centros de pesquisa – estes desempenham um papel crucial ao proporcionar insumos complementares e acelerar o processo de inovação; a formação de alianças entre determinados grupos empresariais, a fim de criar estratégias competitivas, frente ao poder concorrencial das corporações; a criação, por parte desses grupos, de normas e novos padrões globais de competição e conduta concorrencial, e, por fim, a internacionalização da tecnologia produzida por um determinado grupo/corporação e sua incorporação generalizada nos circuitos de valorização do capital (CHASNAIS, *ibid.*).

O controle exercido pelos grandes conglomerados empresariais sobre o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico desempenha um papel estratégico no reordenamento societário, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, no sentido de viabilização a criação de novas possibilidades de valorização do capital e reatualização dos mecanismos de difusão ideológica dos valores de mundo das classes dominantes.

⁵⁴ Durante as décadas de 1970 e 1980, países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sob o domínio dos Estados Unidos, direcionaram mais de 285 bilhões de dólares para Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), com uma dinâmica semelhante observada em nações como Japão, França e Reino Unido (CHASNAIS, 1996).

Sob a direção do capital, as NTCl's são predominantemente utilizadas para potencializar a exploração do trabalho, extração de mais-valor, contribuir nos processos de redistribuição de valor e de valorização do capital. Além disso, têm contribuído para diversificar e agilizar as estratégias de expropriação e controle da classe trabalhadora.

Destarte,

O efeito combinado das novas tecnologias e das modificações impostas à classe operária, no tocante à intensidade do trabalho e à precariedade do emprego, foi proporcionar aos grupos americanos e europeus a possibilidade de constituir, com a ajuda dos seus Estados, zonas de baixos salários e de reduzida proteção social, bem perto de suas bases principais, dentro dos próprios polos 'triádicos' (CHASNAIS, 1996, p.35).

No plano cultural, as transformações provocadas a partir da contribuição das NTCl's (mas não exclusivamente em razão destas) têm sido, equivocadamente, utilizadas como estratégia para propagar o suposto "fim da modernidade" e início de uma "nova era", baseada na "sociedade do conhecimento" ou "sociedade da informação".

A justificativa é de que as transformações em curso desde 1970, evidenciaram a impossibilidade de materialização das promessas da modernidade, pautadas especialmente na emancipação política e realização dos indivíduos por meio de mecanismos de cidadania; por trás de certo "desencantamento" com o mundo, seus defensores alegam que as mudanças na esfera produtiva e na de serviços tornaram o trabalho cada vez mais dispensável, ao ponto em que, a supremacia do "conhecimento" passa a ser defendida como a alternativa capaz de superar as "deficiências" do capitalismo e do comunismo (CORDEIRA, 2011).

Para Neves e Pronko (2008, p.148):

esse conceito constitui um reforço de uma visão meritocrática e segmentada da sociedade, entendida como um conjunto complexo, indeterminado, imprevisível e marcado pela interação (livre e racional). Assim, as quatro grandes virtudes da chamada "sociedade informacional" se colocam como nova panacéia para humanidade: descentralizar, globalizar, harmonizar e dar pleno poder para fazer".

No "mundo do trabalho", Antunes (2018, p.33) reforça que os processos mediatizados pelo revolucionamento tecnológico têm sido determinantes para

configuração de “*nova morfologia da classe trabalhadora*” e para formação de um “*novo proletariado dos serviços da era digital*” (ibid.), cujos desdobramentos no âmbito da classe trabalhadora têm implicado em amplos processos de expropriação, exponenciação da informalidade, terceirização e desemprego, degradando radicalmente as condições de existência dessa classe, conforme vimos anteriormente.

No âmbito da educação, a acumulação flexível exige um novo perfil de indivíduo segundo a *pedagogia da acumulação flexível*. Esse novo perfil parte de uma formação profissional também flexível, direcionada à adaptabilidade dos/as sujeitos/as às mudanças tecnológicas e às transformações incidentes no mundo do trabalho. Passa-se a demandar, por exemplo, um perfil de trabalhador/a capaz de se adequar à rotatividade do mercado de trabalho; ao trabalho terceirizado, pejetizado; às plataformas digitais do trabalho uberizado; um trabalhador flexível também em relação à aprendizagem, que incorpore com facilidade a cultura empresarial gerencial e transite entre os diferentes segmentos do mercado sem a necessidade de altos investimentos na sua formação profissional.

Em linhas gerais, um/a trabalhador/a multitarefas, apenas com o conhecimento “tácito” para responder as demandas cotidianas mais imediatas, capaz de tomar decisões rápidas, de liderar, trabalhar em equipe e reproduzir comportamentos segundo os valores da empresa, sem a exigência (para a maior parte da classe trabalhadora) de conhecimentos especializados. Espera-se do/a trabalhador/a:

A capacidade de atuar em (e mesmo liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se com os objetivos empresariais, passaram a ser requisitos cada vez mais procurados e incentivados aos/às trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2018, p.61)⁵⁵.

Trata-se, portanto, de uma aprendizagem flexível, “livre” da “rigidez” da formação profissional fordista, uma substituição da “estabilidade” pela

⁵⁵ Antunes e Pinto (2018) observam que tais competências, no entanto, se enquadram dentro da lógica da gerencial das empresas, acirrando a competitividade, o monitoramento e as cobranças entre os próprios trabalhadores.

“dinamicidade”, da formação especializada (ainda que fragmentada) por cursos profissionalizantes/“educação continuada” (também fragmentada), complementados pela formação no trabalho” (KUENZER, 2016, p.3).

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado (ibid., p.4).

A ideia central é a de que ao longo da sua trajetória profissional o/a trabalhador/a terá diferentes ocupações e educação profissional, sendo desnecessário o investimento em formação especializada (ibid. p.3). A acumulação flexível não elimina totalmente a formação especializada, na verdade carece dela, contudo essa é reduzida a um segmento minoritário.

Na prática, essa concepção reforça a dualização do sistema educacional, promovendo uma formação de qualidade para uma elite historicamente privilegiada e uma formação básica para classe trabalhadora. Como observa a autora em tela:

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (ibid. p.4).

Para Kuenzer (ibid., p.4), em sua abordagem acerca da aprendizagem flexível, “o objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica”.

Nesse sentido, todos os níveis de ensino devem ser incorporados dentro da lógica da aprendizagem flexível: a educação básica deve ser universalizada e transmitir os “conhecimentos gerais”, o ensino superior deve ser organizado em duas realidades, uma com formação técnica, aligeirada, voltada para soluções práticas em relação às demandas do mercado, outra para especialização complexa, destinada à formação daqueles intelectuais que se ocuparão pelas principais tomadas de decisão nos diferentes espaços de poder.

Portanto, se no taylorismo vigorou uma formação técnica minimamente profissionalizante, no toyotismo o que prevalece na formação é a desespecialização multifuncional (ANTUNES; PINTO, 2018, p.63). Daí a demanda sobretudo do empresariado pela reorientação das políticas educacionais e flexibilização dos currículos segundo a lógica da pedagogia flexível.

Dessarte,

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista. Não foi por acaso que as grandes corporações inventaram a “universidade corporativa”. Se as universidades, com especial destaque às públicas, produzem pesquisa e avançam na discussão das possibilidades e da necessidade premente de uma sociedade baseada em outro modo de produção e de vida, as corporações privadas desenharam, por sua vez, sua própria universidade para forjar trabalhadores/as dentro dos seus valores empresariais. **Feito o experimento da “universidade corporativa”, é hora de propagá-lo para todo espaço da educação formal, em todos os seus níveis, do ensino básico à pós-graduação** (ibid. p.63, grifos nossos).

É importante chamarmos atenção para o fato de que uma das características da metodologia da aprendizagem flexível, além do aligeiramento e o foco apenas na dimensão “tácita” do trabalho, é a adoção em todos os níveis da formação do ensino à distância, pela viabilidade financeira (vez que os cursos são mais baratos e possibilitam maior rentabilidade), bem como pela cultura própria instaurada com a disseminação das NTCIs.

Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas. Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) dirigem-se a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada”. Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, alcunhada “generalista”, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (ANTUNES; PINTO, 2018, p.64).

Não sem sentido no capitalismo contemporâneo a exigência do capital para a classe trabalhadora no que se refere à formação profissional, é mais de adaptação do que de qualificação, requer-se muito mais um/a trabalhador/a com *competência para adaptar-se*, sob o lema a *aprendizagem é por toda a vida*, do que com competências cognitivas da especialização complexa. É nesse contexto que ganha escopo a Teoria do Capital Humano (THC)⁵⁶, “uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”, conforme veremos no próximo capítulo.

Outro aspecto diz respeito aos discursos sob os quais a flexibilização da educação vai sendo executada: em relação ao Ead, por exemplo, usa-se o termo inovador, digital, moderno, enquanto ao ensino presencial são atribuídas terminologias como rigidez, tradicional, conservador; a responsabilização do/a estudante por sua aprendizagem passa a ser concebida como “autonomia”, segundo a qual o/a estudante passaria de espectador/a para “protagonista” da sua formação. Kuenzer (ibid, p.1) aponta outro discurso bastante recorrente entre os defensores da aprendizagem flexível: a formação que acompanhou o fordismo tem caráter conteudista, tende à disciplinarização e à centralidade no professor; em oposição apresentam como proposta pedagógica “as comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram na solução de problemas, de forma aberta e constante” (ibid.).

Embora esses discursos tentem passar a ideia de que a aprendizagem flexível é uma solução modernizadora para as problemáticas das políticas educacionais, o que não revelam é a necessidade do capital em adequar massas de trabalhadores/as às novas estratégias de expropriação e exploração para garantia dos processos de reprodução ampliada do capital em um cenário marcado pelos efeitos irreparáveis da crise que se arrasta desde final do século XX. Como observa Kuenzer (ibid. p.5) “esta forma de consumo da força de

⁵⁶ “A força de trabalho, apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental” (ANTUNES; PINTO, 2018, p.64)

trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento” e a fragmentação no interior da classe trabalhadora, uma vez que apenas uma parcela (mínima) desta classe terá acesso ao conhecimento mais amplo e complexo e a maioria a um conhecimento de caráter mais utilitarista e menos sofisticado.

De acordo com Kuenzer (ibid, p.5-6)

a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

Vimos no capítulo anterior que o trabalho coloca em movimento o processo educativo, este por sua vez produz conhecimento. Conhecimento que tem as bases materiais como estrutura central, fruto da realidade e para transformação da realidade. Logo, o processo de produção de conhecimento é intrinsecamente vinculado à constituição do ser social; as bases que tornam possíveis o desenvolvimento do ser propiciam as potencialidades que permitirão aos indivíduos a formação das habilidades e a orientação do conhecimento adquirido para a formação de novas potencialidades.

Nessa concepção, só podemos falar de conhecimento reconhecendo a natureza da práxis de constituição do ser social. A implicação é a de que não existe conhecimento sem práxis social, bem como não existe conhecimento sem reflexão, sem ‘teorização’ e sem transformação do ser social e da realidade em que está inserido. Para conhecer é necessário superar o aparente, aprofundar-se no objeto a ser desvendado, atividade que requer trabalho investigativo. A partir de então, “definem-se as dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres” (ibid., p.7).

Na perspectiva que orienta o nosso trabalho, o materialismo histórico-dialético, teoria e prática constitui uma unidade, embora estas se configurem

distintas entre si são inseparáveis, de modo que “não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram” (ibid. p.7).

Diferentemente dessa perspectiva, a pedagogia da aprendizagem flexível, “ao apresentar a produção de conhecimentos como resultante da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias, inscreve-se em outro campo epistemológico, o das teorias pós-modernas” (ibid. p.8). Nestas teorias, em geral, há a negação do trabalho enquanto categoria fundante do ser social; as bases materiais que conformam a realidade social são reduzidas à esfera da cultura e das relações de poder, entendidas de modo autônomo da totalidade social, descartando-se, portanto, as condições sócio-históricas dos sujeitos e do objeto ‘analisado’. O que predominam

são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos [...] e não pelo confronto entre pensamento e materialidade (ibid.p.8).

As teorias pós-modernas partem da concepção de que há a impossibilidade de apreender o real, uma vez que existem diferentes narrativas, linguagens, ‘jogo de poder’ e manifestações culturais. Concepção que contribui para o reducionismo teórico da aprendizagem flexível, o qual, em detrimento ao conhecimento aprofundado, desmistificador da realidade social, prima pela simplificação dos discursos.

Realidade a qual, segundo Kuenzer (ibid. p.8), é identificada, sobremaneira, nos cursos à distância “em que se propõe um único percurso”:

são apresentadas leituras selecionadas pelo conteudista, que serão interpretadas em exercícios previamente propostos, que geralmente não atingem os níveis mais complexos dos comportamentos cognitivos, atendo-se, na maioria das vezes, à reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou situações comuns, por operações mentais tais como descrição, identificação, indicação; ou ao estabelecimento de relações que permitem tecer explicações para os fenômenos observados. São pouco frequentes os exercícios que demandem operações mentais mais complexas, como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejem múltiplas respostas, criticar resultados, fazer diagnósticos e assim por diante.

O resultado desse processo é a negação do conhecimento a partir da práxis social; a redução teórica, o pragmatismo e o presentismo, expressos na superficialização e imediatismo da aprendizagem e precarização dos processos formativos. A pedagogia da aprendizagem flexível, em tempos de restauração e ofensiva capitalista, impõe a epistemologia da prática, a qual passa a ser incorporada em seu viés utilitarista, enquanto a teoria é tida como nociva (ibid., p.9). A teoria é substituída pelo senso comum, ação que busca legitimar a intervenção profissional teoricamente vazia ou superficial, pois o entendimento é de que “não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora” (ibid., p.10).

Finalmente, o conjunto das mudanças provocadas pelo movimento de crise e restauração do capital, impulsionou novos campos de expropriação, possibilitando a formação de novos nichos lucrativos para o capital, os quais, sob a lógica da dinâmica monopólica e financeira consolidada no capital-imperialismo, incorporou bens sociais fundamentais, a exemplo da educação, no circuito do capital fictício, reorientou políticas públicas e eliminou direitos, favorecendo a criação de verdadeiros conglomerados nos diferentes setores: saúde, educação, previdência, moradia, lazer etc.

Sobre o assunto Granemann (2007, p.58) observa que

para a dinâmica da acumulação do grande capital comandada pelas finanças, os equipamentos públicos formatados com base no acesso universal [...] tornaram-se obsoletos. Se as políticas sociais do *Welfare State* não mais se constituem para o capital como mediações para a elevação da extração de mais-valia e se as lutas de classe não apresentam potencialidade suficiente para questionar a propriedade privada e promover a superação do presente modo de produção, elas devem ser superadas pela redução dos direitos do trabalho – direitos, em grande medida, viabilizados por políticas sociais – e por sua metamorfose em serviços privados.

A dinâmica do capital-imperialismo, abordada até este momento da nossa discussão, cimeta as bases do capitalismo contemporâneo, com implicações e tendências que se expressam já nos primeiros anos do século XXI, com a manifestação de uma nova crise sistêmica do capitalismo, a exemplo da crise dos “subprimes” iniciada nos EUA (2007-2008), com efeitos até os dias atuais, a

qual teve como epicentro o “mundo das finanças”, levando economias do centro e da periferia do capital à falência – estes ainda sob o reflexo dessa crise –, bem como à quadros de desemprego estrutural e miséria.

Como a história evidencia, o capital se revitalizou dessa crise, e mais recentemente da crise pandêmica, radicalizando mais e mais a ofensiva sobre a classe trabalhadora. Destarte, os processos de expropriação se complexificaram, impondo-se em todas as instâncias da vida social, expressas por exemplo, na privatização e capitalização de bens fundamentais, como os recursos naturais, a produção do conhecimento, os direitos sociais; na redução ou destruição de direitos humanos, das condições de trabalho, da vida comunitária, do direito à liberdade e da própria vida, conduzindo a humanidade e o meio ambiente à crises de todas as ordens (econômica, política, migratória, ambiental, sociocultural, etc.)

Como observado por Fontes:

sob o capital, a propriedade [capitalista] exige alijar os trabalhadores (a maioria dos seres sociais) de todas as escolhas que envolvem o processo de produção de existência: o que, para que, para quem e como se realizará. Submete seres sociais que até então tinham algum acesso à natureza, ao conhecimento, às práticas e às razões de sua própria produção a processos produtivos sobre os quais não exercem nenhum controle, além de induzir um desconhecimento profundo dessas razões, pois apresenta como “naturais” as carências individuais que derivam de tais condições sociais (FONTES, 2018, p.37).

A restauração do capital, portanto, remodela, no século XXI, as formas de expropriação e extração de mais-valia, bem como as formas de formação pedagógica da classe trabalhadora, dispensando contingentes cada vez maiores de força de trabalho em todo planeta, sem, contudo, comprometer o ritmo de crescimento lucrativo e os objetivos de formação de consciência do proletariado. Ao contrário, a exigência em torno de um perfil de trabalhador polivalente e especializado nas novas tecnologias e, concomitantemente, de um “exército” de trabalhadores com formação simples (NEVES; PRONKO, 2008), diversificou e potencializou as estratégias de valorização do capital (FONTES, 2010; CORDEIRA 2011).

A natureza do capital tem, portanto, na expropriação e na exploração da força de trabalho sua condição genética para criar mais-valor, valorizar o capital e acumular riqueza. Esse processo origina, contraditoriamente, as crises, as quais, para restauração da dinâmica de acumulação, exigirão a intensificação da

exploração e da expropriação, o domínio das subjetividades da classe trabalhadora, garantindo não apenas as condições para reprodução do capital como para o estabelecimento do consenso e desmobilização das lutas sociais. No entanto, o que se observa é o acirramento das lutas sociais e a intensificação dos conflitos no âmbito do capital/trabalho, a criação pela classe trabalhadora de novas estratégias e novas frentes de resistência que perpassam os aparelhos ideológicos como a escola e a universidade, mas não se restringem a estas.

Como observado no decorrer deste capítulo, o capital em crise exige novas fontes de geração de mais-valor e possibilidades de valorização do capital. Desde a emergência da crise de 1970 há uma ampla investida do capital em colonizar as esferas dos serviços, como nichos passíveis de escoamento do capital sobreacumulado e possibilidades concretas de reestabelecimento do domínio da lucratividade. Particularmente, evidencia-se duas frentes substantivas de novas dinâmicas de acumulação do capital: por um lado, a expansão das relações capitalistas na educação, transformando-a de valor de uso em valor de troca; por outro, a expansão das relações capitalistas na esfera da financeirização da economia. No próximo capítulo, trataremos de analisar essa simbiose de expansão do capital na educação e a vinculação dessa expansão ao processo de financeirização.

4. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SERVIÇO-MERCADORIA E A FORMAÇÃO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo analisaremos a formação dos monopólios educacionais no Brasil. A análise parte da apreensão do processo de financeirização da educação e dos fenômenos que foram determinantes para o empresariamento do ensino superior. Discutimos, inicialmente, a transformação da educação em serviço-mercadoria e a instituição de uma nova cultura educacional no bojo das mudanças resultantes da reação burguesa à crise do capital a partir de 1970. Em seguida, problematizamos a incidência dessa dinâmica na particularidade do capitalismo brasileiro, com destaque para especificidade da região Nordeste, a qual, historicamente, foi reduzida a um papel de dependência e subalternidade no processo mais amplo de reprodução do capital no país. Por último, nos dedicamos ao estudo da formação dos grupos educacionais, no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro e mercantilização dos direitos sociais.

4.1 O papel dos serviços na financeirização do capital

Pensar a educação submetida às relações mercantis nos coloca, de imediato, em um debate polêmico e complexo acerca do papel dos serviços na reprodução do capital no cenário atual e, em decorrência, o caráter material (ou não) da mercadoria. Embora tal polêmica já estivesse presente nos tempos de Marx, as mudanças vivenciadas na dinâmica global do capitalismo na virada do século XX ao XXI, revigoraram o debate sobre a teoria dialética do valor-trabalho e sua capacidade de explicar o cenário contemporâneo.

Vale salientar que os estudos em torno da referida teoria, como abordado nos capítulos anteriores, refletem um esforço fundamental na conjuntura presente, visto que as transformações societárias em curso desde 1970, impulsionaram tendências e consolidaram formas diferenciadas de processos de trabalho, produção de mercadorias e geração de mais-valor. Observa-se, por exemplo, a extraordinária expansão do setor de serviços e, concomitante a esse fenômeno, a combinação, cada vez mais complexa, entre trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial.

No curso dessas mudanças, diferentes estudos, particularmente no interior da tradição marxista, têm desenvolvido interpretações distintas e divergentes sobre o papel dos serviços no processo de reprodução ampliada do capital. Mandel (1982), por exemplo, tomando como referência o contexto de consolidação do capitalismo tardio, entende que os serviços constituem uma esfera limitada à transferência de valor, a qual não produz valor, portanto. Braverman (1980), partindo das contribuições de Mandel afirma que os serviços podem ou não produzir valor, dependendo da posição que estes assumem no processo da reprodução do capital. Autores que tratam das mudanças mais recentes do capitalismo contemporâneo, como Rosso (2014), Antunes (2018) e Araújo (2022), apresentam uma análise que situa o papel dos serviços na dinâmica contemporânea de valorização do capital, conforme veremos adiante.

Marx tratou do tema, trabalho produtivo e improdutivo, em diferentes estudos, dentre os quais “As teorias da mais-valia” e o Capítulo VI, inédito, do Volume I de “O capital”. Nos deteremos a este último por considerarmos que apresenta uma síntese do conjunto de ideias desenvolvidas em outros trabalhos. Após ampla discussão sobre a subsunção formal e subsunção real do trabalho, no Capítulo VI, Marx afirma, inicialmente, que “só é produtivo aquele trabalho [...] que diretamente produza mais-valia, portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (Marx, 1978, p.71, grifos do autor).

Assim, se pensarmos o processo de trabalho de forma genérica, o trabalho produtivo “se realiza em um produto, mais especificamente a mercadoria” (ibid. p.70). No entanto, se analisado sob a perspectiva do processo capitalista de produção “é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, [...], representada por um subproduto [...] um incremento excedente de mercadoria” (ibid.).

Para Marx, o trabalho produtivo pressupõe a) trabalho assalariado destinado a produzir mais-valor; b) incorporação da força de trabalho à esfera da produção c) pago por capital e não por renda e d) valorização do capital, independente da natureza do produto se material ou imaterial (id. p.70 - 78).

Atendido a esses critérios podemos classificar os serviços como geradores de mais-valor? A princípio, os serviços são considerados improdutivos por Marx. No entanto, ao analisar a natureza social do processo de trabalho e o

caráter do trabalhador coletivo “temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem no conceito imediato de trabalho produtivo, e seus agentes no conceito de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital [...]” (ibid. p.76).

E os serviços como a educação, podem produzir mais-valor? Em linhas gerais, embora não tenha tratado especificamente da educação, Marx observa que, dada a expansão do trabalho coletivo e a complexificação da divisão sociotécnica do trabalho no modo de produção capitalista, há serviços que se convertem em ramos produtivos. Não é o caso de afirmarmos que a esfera da circulação se confunde com a da produção, ou que seja possível acrescentar valor na esfera da circulação.

Ao citar como exemplo os trabalhos de um escritor, um artista e um professor, Marx (id. p.76) indica que os mesmos serviços podem expressar trabalho produtivo ou improdutivo. O critério central é se esses trabalhos são explorados capitalistamente, se geram excedente de trabalho não pago. Um destaque importante sobre o exemplo, diz respeito a seguinte observação de Marx: existem serviços que, ao serem explorados sob tal condição, podem produzir diretamente capital, porém “constituem magnitudes insignificantes se comparados com o volume da produção capitalista” (id. p.76).

Essa análise refere-se ao momento em que Marx trata de atividades as quais, no momento histórico de seus estudos, ainda não haviam se desenvolvido plenamente, do ponto de vista capitalista. Para Rosso (2014), tais atividades já “são inteiramente capitalistas” na sociedade contemporânea, agregando volumes significativos à massa global de capital. Na concepção deste:

A discussão conduz ao seguinte entendimento: as atividades desenvolvidas nos setores de serviços são *improdutivas* quando organizadas de maneira a trocar serviços por remuneração, mesmo que envolvendo algum substrato material, como livros, quadros, obras de arte, softwares; e são *produtivas*, quando organizadas como meio para ampliar o capital inicialmente investido. *Essa compreensão rasga o “setor” de serviços em duas partes: uma não produtiva, outra produtiva* (ROSSO, 2014, p.80 grifos nossos).

Em sua análise acerca da “Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços”, Rosso (2014) resgata, inicialmente, as interpretações das diferentes correntes teóricas sobre as categorias materialidade e imaterialidade. Segundo o autor, o entendimento equivocado dessas categorias tem contribuído

para que alguns teóricos advoguem a insuficiência da teoria do valor⁵⁷. Ao tratar da categoria materialidade e imaterialidade o autor afirma:

desde a enunciação originária da teoria, a mercadoria jamais foi compreendida como bem material, físico, apenas. Mercadorias são produzidas para saciar necessidades materiais ou para atender a desejos da fantasia. [...] Desejos do espírito, que não são aportes da modernidade e são encontrados em todos os momentos da história humana, podem ser também mercadorias, atendidas certas condições (ROSSO, 2014, p.81).

Nessa perspectiva, o próprio Marx, no volume I de *O Capital*, já indicava que a mercadoria é “uma coisa que [...] satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão” (MARX, 2013, p.113).

Para Araújo (2022, p.104)

Marx (2013), ao tratar dessa relação apreende que na perspectiva do capital o que interessa não é a mercadoria em si e suas características físicas ou sua utilidade social, mas a forma social do trabalho que permite a produção de mais-valor. Em outras palavras, na subordinação da força de trabalho que se defronta com o detentor de meios de produção e subsistência, como vendedor direto de trabalho vivo, mediado por relações de assalariamento.

Dessarte, as mercadorias não devem ser compreendidas apenas a partir da dimensão material; reduzir a mercadoria à materialidade “representa uma concessão ao fetichismo, um hábito, uma naturalização que impede ver mais longe e mais profundamente” (ROSSO, 2014, p.81).

Concordamos, portanto, com Rosso (2014) na sua apreensão de que o critério para definir se os serviços geram ou não valor centra-se na posição e capacidade em que o trabalho assume de produzir mais-valor. Logo,

o critério definidor do valor do trabalho consiste na capacidade de ‘gerar diretamente mais-valia’, e não na materialidade ou imaterialidade do conteúdo ou do produto. A ‘mania’ de ver a produção do valor somente nos trabalhos com conteúdo material adviria de uma concepção fetichista que considera a qualidade de ser produtivo como decorrência inerente aos repositórios materiais dessas determinações, de uma concepção segundo a qual só é produtivo o trabalho que resulta em um produto

⁵⁷ Na visão de Antunes (2018, p.33) “ao contrário da conhecida tese da perda da vigência da lei do valor, o capitalismo atual apresenta um processo multiforme, no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para ampliação da lei do valor”.

material e da consideração da relação que está em voga. (ROSSO, 2014, p.82-83).

Nesta linha de análise Antunes (2018, p.33) enfatiza:

Como capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do *trabalho morto* corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. Nesse movimento todos os espaços possíveis se tornam potencialmente geradores de valor (grifos do autor).

Ao abordar o papel das tecnologias no setor de serviços e a formação de um novo proletariado, imerso em uma nova forma de “escravidão digital”, Antunes (2018) identifica que, cada vez mais, estreitam-se as fronteiras entre trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial. Este autor defende a tese de que

estamos presenciando, em escala global, o crescimento de novas formas de realização do valor, configurando mecanismos complexos de extração do mais-valor, tanto nas esferas da produção material quanto nas atividades imateriais, estas também crescentemente constitutivas das cadeias globais de produção (ANTUNES, 2018, p.47).

Segundo esta análise, “o setor de serviços está cada vez mais totalizado e controlado pela lógica do capital e de seu processo de mercadorização ou comoditização”. O referido autor segue argumentando que é crescente a participação desse setor nas cadeias produtivas de valor “*legando cada vez mais ao passado sua forma improdutiva para se converter em parte integrante do processo de geração (produtiva) de valor*” (ibid., p.47, grifos nossos).

Em vista disso, Antunes (2014) reafirma que o mais-valor só pode ser produzido na esfera da produção, no entanto, observa que “produção é consumo e consumo é produção” (ibid., p.39), com o objetivo de indicar que as metamorfoses no âmbito do capitalismo contemporâneo estreitaram as fronteiras dos diferentes setores que integram o circuito global de produção e valorização do capital, de modo que há “um *processo de produção dentro do processo de circulação*” (ibid., p.41). Portanto,

Estamos presenciando o advento de novas formas de extração de mais-valor também nas esferas da produção não material ou imaterial, espaço por essa lente dos serviços que foram privatizados durante a longa fase de vigência do neoliberalismo.

Lembremos que a principal transformação da empresa flexível e mesmo do toyotismo não foi a *conversão da ciência em principal força produtiva*, mas sim a indicação progressiva entre *trabalho e ciência, imaterialidade e materialidade, trabalho produtivo e improdutivo* (ANTUNES, 2014, p.44, grifos do autor)

Nesta acepção, Araújo (2022, p.110) observa que

as fronteiras entre atividades produtivas e improdutivas se modificaram rapidamente em decorrência da própria dinâmica de acumulação capitalista, impulsionada pelo avanço técnico-digital e informacional. Determinadas atividades, antes improdutivas para o capital, são subsumidas a relações capitalistas que possibilitam amplificar as bases da acumulação capitalista. Outras tornam-se obsoletas e anacrônicas às demandas contemporâneas e, conseqüentemente, são descartadas dos processos de socialização do trabalho abstrato.

Podemos afirmar, então, que o movimento global do capital no cenário contemporâneo colocou em curso novas e complexas determinações, reconfigurando os processos de extração de mais-valor e valorização do capital, estreitando, e/ou até mesmo imbricando, nesses processos, trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, de modo que serviços, como a educação, não requisitam o aporte da materialidade para ser considerada mercadoria. Não obstante, algumas condições devem ser observadas:

- i) apenas na esfera da produção há produção de valor. Produção deve ser entendida em seu sentido social, de modo a considerar o processo de produção numa perspectiva global;
- ii) o valor só é realizado quando completa seu circuito ciclo (produção, consumo, distribuição, circulação), portanto, fora da produção o que há é redistribuição de valor;
- iii) uma tendência inerente ao MPC consiste na mercantilização do conjunto das relações e bens sociais, dentre os quais a educação;

Vale ressaltar que a expansão da esfera dos serviços no capitalismo contemporâneo é impulsionada pelas NTICs, as quais, associadas à dinâmica da acumulação flexível tem possibilitado, do ponto de vista do capital, maior diversificação e intensificação das formas de extração de mais-valor, à medida em que agiliza os processos de expropriação e exploração da força de trabalho, a rotação do capital e as estratégias de monitoramento e controle sobre a classe trabalhadora.

Esses processos reorientaram a educação, em especial no âmbito do ensino superior, no sentido de sua transformação em serviço comercializável na dinâmica mais ampla de reprodução ampliada do capital.

Nossa tese é de que, no contexto contemporâneo, a educação é incorporada como instância de produção de mais-valor e valorização do capital, mas não apenas esse aspecto, contribui do ponto de vista ideológico para renovação dos fundamentos (anti)civilizatórios burgueses, em âmbito mundial.

Em relação ao primeiro aspecto, identificamos (CORDEIRA, 2011) que as “reformas” educacionais, em curso desde o final do século passado, tiveram o objetivo de adequar as políticas e sistemas educacionais às demandas de criação de novos nichos lucrativos para o capital, globalmente. Não ocasionalmente, as redes públicas de educação no mundo todo passaram, ou vêm passando, por processos de privatização e mercadorização.

Essa realidade é marcada, no movimento mais amplo, pela defesa da ideia de que educação se constitui, por si só, uma forma de capital, potencializadora da produtividade da força de trabalho. Concretamente, tal concepção se expressa na Teoria do Capital Humano (TCH)⁵⁸, elaborada por economistas neoclássicos da ciência burguesa, a exemplo do norte-americano Theodoro Schultz, no contexto do pós II Guerra Mundial, relacionada às teorias desenvolvimentista e de segurança nacional (FRIGOTTO, 2010).

Não obstante, foi a partir da ofensiva capitalista à crise orgânica do capital, nas últimas décadas do século XX, que essa teoria passou a ter incidência nas políticas educacionais, mundialmente.

De acordo com Frigotto (ibid. p. 44):

A ideia-chave [da TCH] é de que há um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e a atitudes adquiridas, que

⁵⁸ Segundo Frigotto (2010, p.43-44), “a construção sistemática desta ‘teoria’ deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 1950. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a descoberta do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a ‘teoria’ do capital humano, que lhe valeu o prêmio Nobel de economia em 1968”.

funcionam como potencializadora da capacidade de trabalho de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Nesta lógica, a educação institucional, em especial, assume papel central para potencializar o fator *força de trabalho* (L), passando a ser apreendida pelos defensores da TCH como *locus* estratégico, no sentido de produzir habilidades intelectuais, desenvolver comportamentos e transmitir conhecimento (FRIGOTTO, 1984). Além disso, passa a ser difundida como principal responsável pelo progresso econômico dos países, pela superação das diferenças regionais, em âmbito local e internacional, e em meio de enfrentamento das desigualdades sociais.

Os fenômenos de expropriação e pauperização, portanto, são naturalizados e reduzidos ao grau de instrução escolar dos sujeitos, ocultando as contradições próprias do processo de reprodução do capital, os conflitos no âmbito do capital/trabalho, antagonismos de classe e o poder dos países imperialistas sobre os periféricos.

Sob a lógica da TCH, a educação foi alçada por vários setores e forças políticas, inclusive no âmbito das esquerdas, enquanto solução-chave para resolução das desigualdades (entre os indivíduos, classes e nações), daí a imposição das “reformas” educacionais como condição para a superação do ‘subdesenvolvimento’, bem como para o sucesso individual.

Para Souza (2021, p.25):

a Teoria do Capital Humano concebe as relações de produção capitalistas como justas e regidas pela lei da oferta e da procura e o salário, ou a renda, como o preço do trabalho, de modo que, de acordo com esse raciocínio, a definição da renda é uma decisão individual. [...] Na visão desses teóricos, uma vez que o indivíduo ou o Estado investe em capital humano, o resultado é o aumento das vendas individuais, de acordo com seu mérito pessoal, e em médio ou longo prazo, este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo status e privilégios daqueles que o possuem.

Essa teoria corrobora com a formação de um novo perfil intelectual, de um trabalhador de novo tipo, adequado às especificidades e exigências da acumulação flexível e da visão de mundo neoliberal, consiste, pois, em uma

“apologia da ótica do capital, ou seja, uma apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade e de relação de produção” (SOUZA, *ibid*, p.25).

O Estado é requisitado a operar as mudanças político-jurídicas e ético-normativas dos sistemas educacionais, a fim de adequar esses sistemas às necessidades do capital em uma conjuntura histórica demarcada pelas sucessivas crises e acirramento das lutas de classes.

Em vista disso, o Estado opera em suas bases sócio-políticas para: flexibilizar o arcabouço jurídico-normativo que regula a legislação educacional e de áreas relacionadas; desmontar a rede de direitos sociais em todas as áreas das políticas públicas, em particular na educação; garantir a transferência desses direitos para o âmbito do mercado; redirecionar recursos do fundo público para as empresas que disputam a captura da educação em sua lógica mercantil; desmobilizar as lutas sociais em defesa da universalização da educação em todos os níveis de formação e, quando não alcançado tal objetivo, criminalizar e punir as forças políticas articuladas em torno destas lutas.

A TCH permanece vigente e tem conduzido, do ponto de vista ideológico, as “reformas” na atualidade, sintonizando, mais amplamente, os processos formativos da classe trabalhadora com as demandas do capital, ainda que com contradições, disputas e resistência por parte desta classe, além disso, essa teoria tem sido funcional à reorientação das políticas educacionais para a configuração da educação como instrumento de tentativa de apassivamento da classe e rentabilidade para o capital. Tal condição, longe de espontâneo, contou com a forte incidência dos organismos internacionais do capital, conforme temos acompanhado no movimento desses organismos.

4.1.1 Organismos internacionais e a transformação da educação em serviço-mercadoria

Um marco emblemático da interferência dos organismos internacionais do capital nas políticas educacionais se revela na Conferência de Jomtien (Tailândia), como ficou conhecida, realizada pela UNESCO em março de 1990. Além da UNESCO, a Conferência envolveu diferentes organismos, como Banco Mundial, Pnud e Unicef. Apesar das divergências internas, estas agências se

articularam com um mesmo propósito: criar uma agenda mundial para educação e integração dos países periféricos à essa agenda.

Enraizada no discurso “Educação para Todos”, essa conferência teve como objetivo “problematizar” os desafios educacionais no contexto da década de 1980 e traçar metas para “democratizar” a educação até o final do último decênio do século XX.

De acordo com o que foi expresso no artigo 7º do relatório final da Conferência de Jomtien:

As autoridades responsáveis pela educação em níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar *educação básica* para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as *organizações governamentais* e *não governamentais*, com o *setor privado*, com as *comunidades locais*, com os *grupos religiosos*, com as *famílias*. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias.

Essa perspectiva é reafirmada no artigo 9º e 10º do referido relatório:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.

[...] Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se as autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores, famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.

O foco evidenciado no relatório está na “universalização” da educação básica e na diversificação dos agentes responsáveis pela oferta desse nível de

ensino, indicando um novo entendimento em relação às políticas educacionais o qual ao isolar a educação básica fragmenta a formação e institui uma lógica na qual esta é desconectada de outras instâncias/níveis de ensino. Nesta lógica, a prioridade em torno da educação básica (apenas) abre espaço para desresponsabilização do Estado quanto a oferta dos demais níveis de ensino, de modo que a redução do papel do Estado articulada à diversificação dos sujeitos responsáveis por tal oferta, um nicho lucrativo de serviços educacionais a serem explorado, bloqueando o acesso a esses serviços pela perspectiva do direito social.

Outro aspecto importante, diz respeito ao argumento político-pedagógico que pautou toda a Conferência de que a educação, por si só, é capaz de “combater” a pobreza e “corrigir” as desigualdades sociais. O tom apelativo em torno de “todos pela educação” para combater a pobreza não considerou, no entanto, as determinações estruturais, nem os aspectos conjunturais do fenômeno em questão, tão pouco as particularidades das formações econômico-culturais dos países da periferia do capital, onde as desigualdades sociais são mais latentes, ao contrário, se priorizou, para além desses aspectos fundamentais estabelecer uma agenda única para educação em âmbito mundial.

Após três décadas de propagação dessas ideias – reafirmadas posteriormente na Declaração de Dakar (2000) e no Fórum Mundial da Educação (2015) – observa-se a consolidação dos objetivos propalados (ainda que com resistências e contradições) a exemplo dos seguintes aspectos:

- fragmentação dos níveis de formação escolar: a concepção de “Educação para Todos” é centrada na educação básica, de modo que o ensino superior deixa de ser concebido enquanto direito social;
- a “democratização” do acesso supõe a transformação da educação enquanto serviço mercantilizável, exigindo dos Estados nacionais a flexibilização dos sistemas e das políticas educacionais em favor da participação do setor privado;
- o discurso em torno do “combate” à pobreza, mistifica as estratégias de naturalização das determinações dos processos de expropriação, exploração e pauperização da classe trabalhadora.

Esses aspectos se tornaram ainda mais evidentes nos posicionamentos recentes da OMC e do Banco Mundial. A exemplo do acordo realizado expresso

no Acordo Geral sobre o comércio de serviços (GATS) da OMC, as diretrizes se destinam a liberalização e/ou criação de serviços materiais e imateriais ainda não explorados no comércio mundial. O documento resultante deste acordo estabelece regras destinadas a garantir o compromisso dos países na eliminação das possíveis barreiras à comercialização desses serviços.

Os termos desse acordo indicam a reformulação conceitual na área da educação, com o objetivo de legitimar a transferência desta para a esfera de serviços comercializáveis, logo a educação passa a ser apreendida “como um serviço como outro qualquer, passível de ser regulado pela lógica do lucro e da competição” (BORGES, 2009, p.86).

Não por caso, a educação foi incluída na *Services sectoral classification list* (2003), uma relação de bens considerados serviço-mercadoria na visão da OMC. Nesta lista todos os níveis de educação são categorizados como “serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior; educação de adultos; outros serviços educacionais” (BORGES, 2009, p.87).

Esta perspectiva se confirma na própria exposição da OMC em seu sítio digital⁵⁹, no “Tratamento do setor nas negociações”:

Os serviços de ensino foram incluídos nas negociações de serviços iniciadas em 2000. No âmbito do Programa de Doha para o Desenvolvimento, uma solicitação plurilateral de compromissos no setor foi preparada, focada no ensino superior privado. Durante as negociações, as propostas abordaram questões de classificação, tais como: a distinção entre ensino "superior" e ensino "para adultos"; e a inclusão de outras atividades, como treinamento, exames educacionais e serviços de educação comunitária. Também foram solicitados compromissos completos para os modos 1 e 2. Em relação ao modo 3, certos membros foram instados a assumir compromissos completos, ou, se não fosse possível, que as restrições à participação estrangeira no capital social estivessem sujeitas a um prazo determinado. No modo 4 (movimento transfronteiriço de prestadores de serviços), houve um pedido específico para incluir prestadores de serviços de ensino como uma categoria separada. Também foi destacado que era

⁵⁹ Fonte: https://www.wto.org/spanish/tratop/s/serv/s/education/s/education_s.htm

importante que os membros incluíssem compromissos adicionais relacionados a requisitos de qualificação⁶⁰.

Os impactos das diretrizes da OMC no ensino superior se manifestam concretamente em duas mudanças fundamentais: a primeira trata-se da consolidação da educação enquanto serviço-mercadoria; a segunda à reorientação das políticas educacionais para formação das necessidades imediatas do mercado de trabalho segundo a lógica da acumulação flexível. Portanto:

a relação educação superior e desenvolvimento econômico é tratada sob o viés de que a educação superior assume o papel de formar indivíduos qualificados tecnicamente, facilitando a sua integração no mercado de trabalho. Para isso, a diversificação desse nível de educação é colocada como uma orientação da OMC, recomendação esta que visa a promover, por intermédio da presença de instituições universitárias e não-universitárias no campo da educação superior, um maior atendimento dos interesses das empresas e dos indivíduos, ambos tratados como consumidores (BORGES, 2009, p.87).

A educação é pressionada a ser tratada como serviço-mercadoria pela OMC junto aos Estados nacionais, os quais tem no reordenamento dos sistemas educacionais uma das condições cruciais para acesso aos “benefícios” (como empréstimos, investimentos, possibilidades de exportação/importação etc.) do conjunto dos organismos internacionais, especialmente Banco Mundial, FMI, UNESCO e a própria OMC.

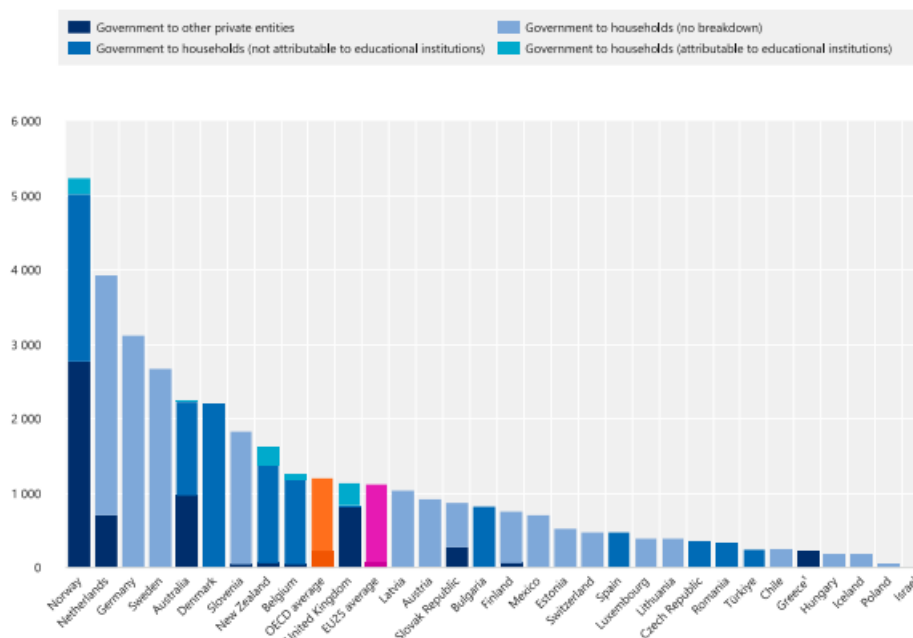
Na direção do que afirmamos anteriormente, o Relatório recente da OCDE “Educação em resumo” evidencia a consolidação das programáticas desses organismos, em relação ao quesito mercadorização da educação.

⁶⁰ Versão original: “Los servicios de enseñanza estaban incluidos en las negociaciones sobre los servicios iniciadas en 2000. En el marco del Programa de Doha para el Desarrollo, se preparó una petición plurilateral de compromisos en el sector, centrada en la enseñanza superior privada. En el curso de las negociaciones, en las propuestas se han abordado cuestiones de clasificación como las siguientes: la delimitación entre la enseñanza “superior” y la enseñanza “para adultos”; y la inclusión de otras actividades, como la capacitación, las pruebas educativas, los servicios de educación comunitaria. También se solicitaron compromisos plenos para los modos 1 y 2. Respecto del modo 3, se instó a determinados Miembros a que asumieran un compromiso pleno, o, si no fuera posible, a que las limitaciones de la participación extranjera en el capital social estuvieran supeditadas a un plazo determinado. En el modo 4 (movimiento transfronterizo de proveedores de servicios, se hizo una petición específica de que se incluyera a los proveedores de servicios de enseñanza como categoría separada. También se planteó que era importante que los Miembros consignaran compromisos adicionales en relación con las prescripciones en materia de títulos de aptitud”.

Gráfico 3 Transferências governamentais para o setor privado por estudante em tempo integral

Figure C3.3. Government transfers to the private sector per full-time equivalent student, by type of transfer (2020)

Upper secondary vocational education, in equivalent USD converted using PPPs



Note: This figure gives an overview of all the government transfers related to education. Values might differ from tables and charts of this indicator as they focus on the share of transfers attributable to educational institutions.

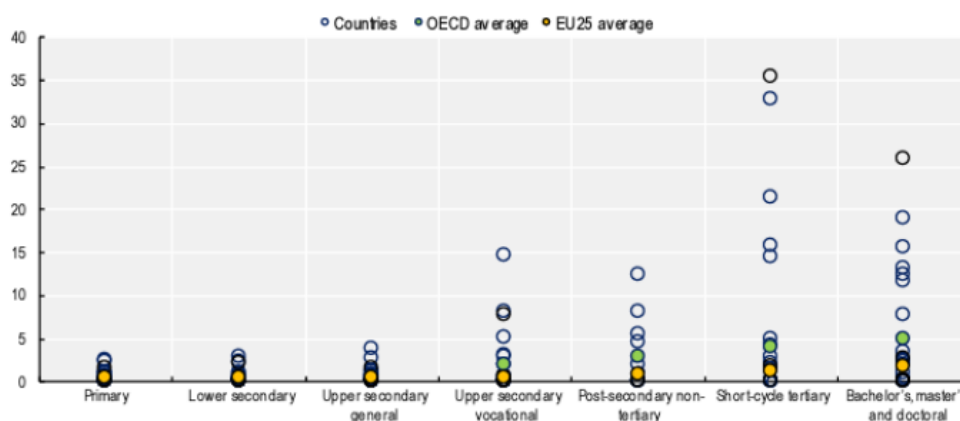
1. Year of reference differs from 2020. Refer to the source table for more details.

Countries are ranked in descending order of the total government transfers to the private sector per full-time equivalent student in upper secondary vocational programmes.

Source: OECD/UIS/Eurostat (2023), Education at a Glance Database. For more information see Source section and [Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes](#) (OECD, 2023^[1]).

Fonte: Relatório da OCDE “Educação em resumo” (2023, p.301)

Figura 02 – “Transferências governamentais para o setor privado como porcentagem da despesa total em instituições educativas, por nível CITE e país (2020)”



Source: OECD/UIS/Eurostat (2023), Table C3.2. For more information see Source section and [Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes](#) (OECD, 2023^[1]).

Fonte: Relatório da OCDE “Educação em resumo” (2023, p.300)

Segundo podemos identificar nos gráficos, há um movimento de transferência de recursos públicos para o ensino superior privado, com destaque para transferência de recursos para financiamento e concessão de bolsas estudantis. Para estabelecer o consenso em torno de tal estratégia, os organismos internacionais do capital recorrem ao discurso da democratização do ensino para as pessoas mais pobres, a exemplo da OCDE (ibid., 2023, p. 298):

[...] o debate é particularmente intenso em relação ao financiamento do ensino superior. Alguns interessados estão preocupados que o equilíbrio entre financiamento público e privado possa desencorajar potenciais estudantes de ingressar no ensino terciário. Outros acreditam que os países devem aumentar significativamente o apoio público, como empréstimos estudantis ou bolsas aos estudantes, enquanto outros apoiam esforços para aumentar o financiamento fornecido por empresas privadas. Ao transferir o custo da educação para um momento em que os estudantes geralmente começam a ganhar mais, os empréstimos estudantis ajudam a aliviar o ônus dos gastos privados e reduzem o custo para os contribuintes do gasto governamental direto.

Em outro trecho a OCDE reafirma em seu relatório:

Embora não haja um único modelo de alocação em todos os países da OCDE, os gastos privados são amplamente respaldados por transferências financeiras do governo em

alguns países, onde desempenham um papel importante no financiamento de programas vocacionais e de ensino superior (Figura C3.2), e são vistos como um meio de expandir o acesso para estudantes de baixa renda. Embora as transferências governamentais para o setor privado possam parecer pequenas, elas representam uma parcela substancial do montante total de financiamento privado. Por exemplo, as transferências governamentais representam mais da metade dos gastos do setor privado na Austrália (da educação vocacional de ensino secundário a programas de ciclo curto terciário), na Noruega e no Reino Unido (educação vocacional de ensino secundário e ciclo curto terciário) (ibid. 2023, p.299-300).

A agenda desses organismos do capital para a educação tem pressionado os Estados nacionais para reorientação de suas políticas educacionais para garantir um mercado favorável às empresas que exploram o setor, e, especialmente, aquelas centradas na captura da educação como serviço-mercadoria, segundo a lógica do capital financeiro.

Não nos esqueçamos que “a criação destes organismos é atravessada por dimensões econômicas [...] no sentido de garantir a segurança e a legitimidade necessárias ao movimento de expansão do capital” (LIMA, 2002, p.42), pois a dinâmica de atuação destes revela as estratégias de enquadramento dos países à concepção e interesses das agências multilaterais do capital. Na prática:

há um financiamento de empréstimos aos países periféricos, mas sobretudo, o controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas (ibid., p.43).

É sob essas bases sócio-políticas que há a captura da educação pelo capital financeiro, ou seja, sua incorporação enquanto serviço-mercadoria submetida à lógica do rentismo e mecanismos de valorização do capital.

A expressão concreta desse fenômeno consiste em um duplo e articulado movimento: de um lado os conglomerados, por meio de processos de fusões e aquisições, ampliam sua capacidade concorrencial e valor de mercado, abrindo o capital no mercado financeiro; de outro o movimento programático de desresponsabilização dos Estados nacionais no financiamento da educação pública, associado à atuação deste na flexibilização dos sistemas de educação, bem como na transformação do direito à educação pública em serviço-mercadoria – a exemplo do que observamos no processo de contrarreforma do Estado na realidade brasileira, discutido no próximo tópico.

Tal dinâmica, orquestrada pelos agentes personificados do capital junto aos Estados nacionais, proporcionou a criação de um mercado extraordinário para o setor empresarial, com a formação de inúmeros monopólios/conglomerados educacionais, os quais, internacionalmente e nacionalmente, dominam a oferta dos serviços privados na área, influenciam ou até mesmo determinam a reorganização e direção ética-política das políticas educacionais, incidindo diretamente na configuração das políticas educacional mundialmente.

O grupo americano Alphabet Inc., que comercializa aplicativos educacionais, como o Google Workspace for Education, tem valor de mercado de US\$ 1,2 trilhão; na Ásia destaca-se o grupo chinês New Oriental Ed Tech Group, cujo valor de mercado é de US\$ 10,68 bilhões, na Europa ocidental o grupo britânico Pearson £ 6,6 bilhões; na Europa oriental o grupo Humansoft do Kwait, com valor de mercado de \$1,6 bilhões e na América do Sul destaca-se o conglomerado brasileiro Cogna, com valor de mercado de R\$ 4,47 bilhões⁶¹.

As áreas de atuação dos conglomerados educacionais são diversificadas:

Quadro 01 – relação de serviços ofertados pelos grupos educacionais
Editoras
Serviços de internet
Chips de telefone
Moradia estudantil
Cursos presenciais, ead e por aplicativo
Aplicativos “educativos”
Aplicativos de gestão de pessoas
Aplicativos de gestão do “conhecimento”
Aplicativos de elaboração e de correção de atividades educacionais

⁶¹ Fonte dos dados: Bolsa de valores NYSE, Nasdaq, B3, London Stock Exchange e no site companiesmarketcap.com. Não encontramos dados de países do continente africano.

Serviços de assessoria/consultoria nas diversas áreas profissionais
Material didático físicos e digitais, softwares, dentre outros.

Fonte: elaboração própria

Vale ressaltar que existem corporações dedicadas a vários nichos comerciais, sendo o âmbito da educação uma área de comercialização como outra qualquer, a exemplo do conglomerado Amazon, o qual, embora não tenha a educação como comércio principal tem capturado importante fatia do mercado editorial, ou a Alphabet, proprietária do google e líder mundial na comercialização de *softwares* na área da educação.

É importante enfatizarmos que os conglomerados educacionais, dependem fortemente da apropriação de recursos do fundo público. No último ano, as empresas privadas de educação dos EUA abocanharam US\$ 26 bilhões do fundo público norte-americano, em contraponto, a dívida dos estudantes que realizaram financiamento estudantil chega a US\$ 1,6 trilhões. Também neste país, 60% dos recursos destinados ao desenvolvimento de pesquisa científica, incluindo as IES e fundações privadas, advém do orçamento público. Na Europa, por exemplo, esse montante chega a 77% (CAIRES, 2019).

Não podemos deixar de observar que a dinâmica da mercadorização da educação adentra as instituições de ensino públicas com pagamento de taxas, anuidades e em algumas realidades, pagamento de mensalidades (ainda que abaixo do valor de mercado das empresas privadas). Há, ainda, a instalação de redes de serviços privados como escritórios de empresas locais e/ou corporações, bancos, lojas, restaurantes, transformando o ambiente acadêmico numa importante arena de comércio e sociabilidade para o capital.

No Brasil, essa realidade tem como pano de fundo a materialização do projeto neoliberal, via contrarreforma do Estado, a partir da qual se efetivam políticas de ajuste fiscal e desmonte de direitos e políticas sociais, apoiada no avanço do conservadorismo, com fortes impactos na educação, conforme veremos no próximo tópico.

4.2 Capitalismo brasileiro e questão regional: a particularidade do Nordeste

A chave de análise apresentada para apreensão dos elementos fundantes das economias capitalistas na América Latina localiza-se, do ponto de vista sócio-histórico, na forma de integração da região às economias dos países centrais. De acordo com Fernandes (2009, p.52): “o modelo concreto do capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, [...] lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial [...]”, com o objetivo específico de “promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes)”.

Desse modo, diferentemente dos países que se desenvolveram pela “via clássica”, como foi o caso de Inglaterra, França, Espanha e Portugal, a “via” de desenvolvimento latino-americana se sustentou na “drenagem de riquezas” internas pelos países colonizadores, como forma de integração dependente e subalterna da região ao capitalismo mundial e como estratégia de difusão da hegemonia econômica, política e cultural dos países imperialistas.

Ao analisar o modo pelo qual os países do centro do capitalismo se desenvolveram e consolidaram enquanto potências mundiais, Fernandes (2009) identifica “vias” distintas de formação histórica do capitalismo. No caso dos países centrais, o autor destaca características radicalmente distintas daquelas que configuram a formação capitalista latino-americana. Vejamos

[...] crescimento econômico autossustentado; modernização tecnológica autônoma e acelerada; expansão para fora, com a apropriação da riqueza de outros povos e a incorporação deles aos dinamismos econômicos, culturais e políticos das nações capitalistas em expansão neocolonial e imperialista; impulsões diferenciadoras do processo de acumulação de capital e seus sucessivos impactos na reorganização do sistema de produção; a articulação econômica, sociocultural e política das revoluções agrícola, urbana e industrial, e sua seriação em sequência; racionalização do direito, da administração das funções do Estado; formação e consolidação de uma ordem civil burguesa, suficientemente homogênea e fluida para instituir a ‘hegemonia burguesa’, mas bastante aberta para canalizar a competição e o conflito, em escala setorial e nas relações de classe, de acordo com padrões de conciliação que fortalecia o monopólio do poder e do Estado pelas classes dominantes; desintegração da cultura *folk*, que era uma ‘cultura de pobreza’, e proletarização das camadas destituídas, transformadas em classe operária e ativamente empenhadas, como tal, no uso da competição e do conflito nos planos econômicos, sociocultural e político; emergência da conciliação como mecanismo político de acomodação dos interesses de classe, de diferenças regionais e de atividades partidárias conflitantes; dualidade da política econômica, simultaneamente ‘nacional’ e ‘mundial’, isto é

voltada para o desenvolvimento econômico interno e a integração nacional da economia através da conquista da hegemonia econômica, cultural e política sobre outros povos, submetidos a uma dominação neocolonial ou imperialista [...] (FERNANDES, 2009, p.51).

De modo distinto dos países cuja formação capitalista se deu por “vias clássicas”⁶², no Brasil essa formação se consolidou sem romper os fundamentos da “velha ordem” colonial. Segundo Fernandes (2009) integração dos países da América Latina na dinâmica mais ampla de reprodução do capital se sustentou em um modo particular de colonização, organizado e sistemático, decorrente do próprio processo de expansão do capitalismo mundial e da incapacidade das classes dominantes dos países latino-americanos de impedir sua incorporação dependente. Nesse sentido, o que se consolidou nos países latino-americanos e no Brasil, em específico, foi uma forma peculiar de desenvolvimento capitalista, orquestrada na conciliação entre as relações sociais herdadas do processo de colonização e as relações inauguradas com o tardio processo de industrialização – especialmente no sul e sudeste do país.

A inexistência de ruptura com as bases econômicas, sociais, políticas e culturais coloniais no Brasil, impossibilitou a erupção de um processo revolucionário eminentemente burguês, ao contrário, promoveu um processo reverso de articulação entre o “arcaico” e o “moderno” (conservador) e a constituição de uma economia capitalista *dependente e associada* aos dinamismos do mercado externo.

De acordo com Fernandes (2020, p. 99-100)

[...] como a situação de mercado existente combinava, articuladamente, elementos heteronômicos com elementos autonômicos, boa parte dos modelos econômicos transplantados não tinha por meta criar processos econômicos de desenvolvimento interno análogos aos que eram produzidos pela integração das economias centrais. Ao contrário, suas funções latentes ou manifestas consistiam em manter e intensificar a incorporação dependente da economia brasileira àquelas economias.

Ainda, segundo o autor brasileiro (op.cit, p.100):

esse capitalismo não continha, porém, as mesmas características estruturais e funcionais do capitalismo vigente

⁶² Processo de desenvolvimento do capitalismo caracterizado pela total destruição do modo de produção feudal, ancorado no processo revolucionário de caráter eminentemente burguês. (MAZZEO, 1997)

nas nações dominantes. Era um capitalismo de tipo espacial, montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em via de integração estrutural. Por causa dessa dupla polarização, a esse capitalismo se poderia aplicar a noção de 'capitalismo dependente'

Vale ressaltar que no Brasil, as classes sociais se configuraram distintas daquelas dos países centrais, tendo o Estado como orquestrador dos interesses externos, em detrimento das necessidades de desenvolvimento econômico local. Aqui, consolidou-se uma classe dominante especialmente heterogênea e fragmentada e um proletariado sem acesso aos espaços de participação política. Esses espaços, na verdade, eram restritos a uma burguesia local, a qual renunciou o seu poder econômico em favor da manutenção de seus privilégios políticos.

Nesta perspectiva de análise, podemos apresentar uma importante síntese de Oliveira (2008, p. 63-64)

Ao contrário da revolução burguesa clássica, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais. Aqui, passa-se uma crise nas relações externas com o resto do sistema, enquanto no modelo "clássico" a crise é na totalidade da economia e da sociedade. No modelo europeu, a hegemonia das classes proprietárias rurais é total e paralisa qualquer desenvolvimento das forças produtivas, pelo fato mesmo de que as economias clássicas não entravam em nenhum sistema que lhes fornecesse os bens de capital de que necessitavam para sua expansão: ou elas produziam tais bens de capital ou não haveria expansão do capitalismo, enquanto sistema produtor de mercadorias.

Essas características explicitam as raízes das condições sócio-históricas sobre as quais se desenvolveram as regiões de uma "país continental", geográfica, política, social e culturalmente diverso, e geneticamente dependente.

Embora o período inicial da formação do capitalismo brasileiro, as regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul, não estivessem constituídas e delimitadas tal como definidas na atualidade, o cenário de desenvolvimento e, desigualdades de todas as ordens têm suas raízes nas bases históricas que fundaram econômica, social, política e culturalmente a articulação entre a herança colonial e a constituição desse capitalismo "desigual e combinado",

A despeito das desigualdades regionais terem suas bases nesses processos, não podem ser vistas desarticuladas das condições histórico-sociais em sua totalidade. É constitutivo da natureza destrutiva do sistema do capital, ao mesmo tempo em que generaliza o mercado mundial e a dependência entre os países, a diferenciação territorial e produtiva, voltada para potencialização das condições de extração de valor. Nesse sentido, é típico desse sistema de produção a expropriação, exploração da força de trabalho, acumulação e concentração de riqueza e desigualdade entre o centro do capital e periferia, implicando em relações sociais ainda mais contraditórias e devastadoras em algumas nações e regiões do que em outras.

Realidade drasticamente observada no Brasil, e nos países da América Latina em geral, cuja formação associada e dependente reproduz as relações de desigualdades no interior do território nacional, com destaque para as contradições históricas reproduzidas nas regiões brasileiras Norte e Nordeste.

No caso do Nordeste, em específico, chamamos a atenção para a forma como a lógica dominante do capitalismo associado e dependente se reproduziu na região, transformando-a no que foi o principal complexo comercial do sistema colonial, em região com os piores índices de desenvolvimento social do país. Nessa perspectiva de análise, Santos et.al (2012, p.253) observa:

[...] a herança cultural senhorial-escravista e patrimonialista fincou suas raízes na sociedade brasileira, conservando características tão cruéis e antidemocráticas quanto particularistas. Esses fatores aparecem de modo mais arraigado no Nordeste em face do protagonismo dos latifúndios e usineiros, sendo internalizadas tanto por aqueles que dominam (a burguesia) como pelos dominados (os trabalhadores), determinando a formação *sui generis* das classes sociais nesta região.

Se durante a fase pré-capitalista das principais metrópoles europeias, o Nordeste funcionou como principal polo de extração lucrativa da colônia brasileira para o exterior, as condições que foram instauradas pelo Estado e pela burguesia no Brasil durante o processo de industrialização, bem como a adequação destas condições ao capital internacional – que poderiam ter contribuído para transformação da região em importante área econômica na formação do capitalismo brasileiro – se articularam não somente para bloquear o desenvolvimento da região, como instituir a lógica centro/periferia entre as regiões do país. Assim, “se antes essa região protagonizou o desenvolvimento

nacional, agora se torna mera coadjuvante - o Sudeste assume, então, posição privilegiada, à medida que sua função agora é absorver matéria-prima nordestina e processá-la em suas indústrias (SANTOS et.al op.cit, p.251).

O Nordeste, mesmo ante as novas configurações da dinâmica capitalista internacional e nacional, nas primeiras décadas do século XX, continuou cumprindo semelhante papel no âmbito da divisão regional do trabalho, tal qual durante a colonização: disponibilizar massas de força de trabalho para as “regiões centro” do país, especialmente o sudeste (mas não apenas), seja para absorção imediata no mercado de trabalho, seja para garantia de um “exército” de força de trabalho reserva.

Como analisou Pereira (2021, p.36):

Regiões como o Nordeste funcionam nesse processo como verdadeira reserva de *superpopulação relativa*, garantindo o baixo custo da força de trabalho, mesmo com o aumento da produtividade. Já o Sudeste passa a assumir a função de região-centro, constituindo sua hegemonia sobre as demais regiões no movimento de concentração e centralização do capital.

O capitalismo brasileiro reproduz em âmbito local, a mesma lógica dependente e subalterna que lhe é imposta na dinâmica internacional do capital, provocando não apenas a diferenciação regional, como impelindo o Nordeste à condição marginal, exportador (predominantemente) de mão-de-obra de baixo custo e de riquezas naturais (SANTOS, et.al. 2012; PEREIRA, 2021). Mesmo com a criação da Sudene, em 1959, o que se observa é que as estratégias do Estado brasileiro e das elites locais do país, se articulam em torno da reprodução de padrão de *dependência interna*.

No cenário mais recente das últimas duas décadas, medidas como a interiorização do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), tiveram como objetivo enfrentar a desigualdade regional no país e minimizar os efeitos históricos das contradições existentes. No entanto, analisando sob a perspectiva de totalidade do movimento mais amplo do capital mundial, observamos que sobre essas políticas se impuseram os entraves próprios desse movimento, marcado pelo avanço das políticas neoliberais, da financeirização e privatização dos direitos, intensificação das expropriações de todas as ordens e das expressões da

questão social no país e no Nordeste brasileiro, evidenciando o caráter estrutural da questão regional e os limites de tais medidas.

Os dados do IBGE (2022)⁶³ nos indicam um panorama da situação da região, não obstante seu potencial político, econômico, sociocultural e lutas históricas em defesa de um outro modelo de desenvolvimento regional: o salário médio é de R\$ 1.311,00, equivalente a 71% da média nacional, de R\$2.000,00, e distante das médias das regiões centro-oeste e sudeste, respectivamente de R\$ 4.144,00 e R\$ 3.013,00. Mais da metade da população nordestina inserida no mercado de trabalho, vive do trabalho informal, 53,1%, atrás apenas da região norte com 59,1%. Pretos e pardos são a maioria no mercado informal, bem como a maioria entre os desempregados.

Entre 38,9% e 46,7% da população da região nordestina têm dificuldade financeira para custear serviços básicos como água, eletricidade e gás. Além dessa realidade, 10% das famílias moram em condições precárias, enquanto sul e sudeste a média varia entre 2,5% e 7,4%. A região em questão também está entre aquelas com maior número de pessoas sem acesso aos serviços de saúde, chegando a 48,3% da população.

No âmbito da educação, o Nordeste da década de 20, ainda concentra metade da população analfabeta do país, com pouco recuo dessa realidade nos últimos anos: de 13,9% em 2019, para 13,87% em 2020 (Sul e Sudeste têm apenas 3,3% cada)⁶⁴. Drasticamente, é a região com maior índice de trabalho infantil, com 33% de meninas e meninos trabalhando.

Em 2022, 2.575 pessoas foram resgatadas do trabalho escravo no país, destas 58% dão da região nordeste e 51% residente na região, daquele total, 43% não completaram os estudos no ensino básico e 7% é analfabeto⁶⁵. Também é preocupante a exploração de crianças e adolescentes para o trabalho doméstico, mais de um milhão e setecentas, das quais 90% são meninas, com maior incidência de casos no estado do Maranhão⁶⁶.

⁶³ Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>

⁶⁴ Segundo dados publicados no Jornal Valor por Bruno Villa Bôas (2020).

⁶⁵ <https://www.trt13.jus.br/informe-se/noticias/com-mais-de-2-5-mil-trabalhadores-resgatados-em-2022-escravidao-contemporanea-segue-arregimentando-brasileiros>

⁶⁶ Fonte: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/04/13/maranhao-e-o-estado-com-maior-taxa-de-trabalho-infantil-domestico-do-nordeste.ghtml>

Essa realidade se agrava frente a radicalização da ofensiva capitalista na contemporaneidade, ante a tendência de intensificação das expropriações sobre a classe trabalhadora e privatização dos direitos sociais. Dinâmica inscrita em um quadro social peculiar, historicamente marcado pela desigualdade social, por relações políticas, econômicas e culturais fortemente arraigadas na superexploração da força de trabalho, no aprofundamento da questão social e na condição periférica do Nordeste em relação as regiões centrais do país.

Em relação ao ensino superior, em 2019, o Nordeste teve cerca de 21,7% das matrículas no âmbito do ensino superior (1,87 milhão), ficando numericamente atrás da região Sudeste. As IES ofertam cursos presenciais e EAD, prevalecendo os primeiros (594 com cursos presenciais e 159 com cursos EAD) (SEMESP, 2023). A tendência, no entanto, aponta para o crescimento dos cursos na modalidade à distância em contraposição ao fechamento de cursos presenciais (conforme constatamos na nossa investigação).

O levantamento de dados realizado pelo SEMESP (2023) aponta a seguinte realidade:

as matrículas presenciais na região apresentaram queda em relação ao ano anterior, 2,5%. Em compensação, a modalidade EAD registrou incremento de 29,6%. Bahia (24,0%), Ceará (17,0%) e Pernambuco (15,8%) lideram o número de matrículas na região. Sergipe é o estado com menor representatividade de matrículas do Nordeste, 4,4%. Apenas dois estados da região Nordeste possuem taxa de escolarização líquida (que mede o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária) acima da média do Brasil (18,1%): o Piauí (20,8%) e Paraíba (19,3%).

FIGURA 03 – Cursos por modalidade no Nordeste

Estado	Cursos Presenciais*				Cursos EAD**			
	Matrículas	Concluintes	Ingressantes	IES	Matrículas	Concluintes	Ingressantes	IES
Alagoas	78.098	10.263	22.929	31	29.093	3.381	17.174	51
Bahia	316.638	42.694	101.845	155	132.021	16.180	82.183	96
Ceará	239.912	35.307	69.496	93	76.793	5.816	52.549	82
Maranhão	149.862	16.966	44.234	55	45.717	2.915	30.378	61
Paraíba	132.620	20.347	41.987	47	30.731	2.813	20.867	58
Pernambuco	234.607	32.079	75.140	121	60.887	6.583	39.965	75
Piauí	102.436	12.875	28.176	47	33.832	3.971	20.626	50
Rio Grande do Norte	95.734	15.286	31.275	29	25.642	2.357	17.137	49
Sergipe	65.483	9.217	18.996	20	16.895	2.089	9.996	37
Total - Região Nordeste	1.415.390	195.034	434.078	594	451.611	46.105	290.875	159

O número total de IES não corresponde à soma dos números de IES em cada estado porque uma mesma instituição pode oferecer cursos em mais de um estado.
 *Cursos Presenciais – Rede Privada + Rede Pública: Matrículas, Concluintes e Ingressantes em cursos presenciais – 2019; IES que oferecem cursos presenciais – 2019.
 **Cursos EAD – Rede Privada + Rede Pública: Matrículas, Concluintes e Ingressantes em cursos EAD – 2019; IES que oferecem cursos EAD – 2019.

FONTE: Elaborado por Semespe (2023).

4.3 Contrarreforma, mercantilização e financeirização do ensino superior

Na contramão das formações capitalistas conduzidas pela “via clássica”, no Brasil, as classes dominantes não incorporaram o ensino formal como uma demanda do processo de industrialização, momento em que tal demanda se colocou enquanto necessidade nos países centrais. Ao contrário, aqui as instituições de ensino foram sendo implementadas carente de um projeto educacional orientado para as demandas de desenvolvimento do país, atendendo parcelas das elites do sudeste e algumas poucas cidades do Nordeste (ROMANELLI, 2005; SAVIANI, 2007).

Em relação ao ensino superior, as primeiras instituições destinadas a esse nível de formação foram criadas tardiamente e em razão das necessidades advindas da monarquia portuguesa. Enquanto a primeira universidade da região latino-americana foi fundada no século XVI, na cidade Lima (Peru), no Brasil a criação da primeira universidade de fato ocorreu apenas na década de 20 do século XX, a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) – nos anos 30 foi criada a Universidade de São Paulo (USP)⁶⁷.

⁶⁷ Nos referimos à universidade enquanto instituição de ensino superior cuja lógica de formação se articula em torno do ensino, pesquisa e extensão. Antes, porém, foram criadas “escolas”, ou instituições isoladas de ensino superior no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

Até 1960, não houve políticas públicas destinadas a expansão do ensino superior. Apenas em 1968, sob a política da “modernização conservadora” da autocracia burguesa (FERNANDES, 2020), submetida à ingerência dos EUA, é que foi realizada a primeira “reforma” nesse âmbito, com orientação explicitamente privatista e excludente⁶⁸. Como demonstra Souza (2006), antes do regime militar as IES privadas concentravam 44% das matrículas, entre 1960 e 1980 esse percentual foi elevado à patamares inéditos: 843,7% em detrimento a 454,0% nas IES públicas.

De acordo com Cordeira (2011, p.77):

Inserida no contexto marcado por forte repressão, a própria política educacional da ditadura foi atropelando aquelas propostas mais inovadoras do projeto de reforma universitária. [...] na prática essa reforma concentrou-se em preparar uma antirreforma, voltada para sufocar as manifestações populares em torno desse nível de ensino e para disseminação de uma concepção mercadológica de educação – não por coincidência presente nos acordos “MEC-USAID” – impulsionando, a partir desses anos, a expansão desmesurada do setor privado na efetivação das políticas educacionais, em especial no final do século XX.

Um marco emblemático no enfrentamento à política educacional da autocracia burguesa, especialmente no tocante ao ensino superior, refere-se ao processo de fortalecimento e mobilização de diferentes segmentos sociais e entidades representativas em defesa da universidade pública, como a União Nacional do Estudantes (UNE), o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI).

Somados a outras forças políticas sintonizadas ao conjunto das lutas democráticas nos anos 1980, no Brasil, esses movimentos e/ou entidades tiveram papel crucial na construção de um projeto destinado à reestruturação e consolidação da universidade pública brasileira, sob novas bases organizativas e ético-políticas⁶⁹. É importante enfatizar que essas forças foram fundamentais

⁶⁸ Cf. nossa discussão sobre a reforma universitária no contexto da autocracia burguesa em Cordeira (2011).

⁶⁹ Chamamos atenção para o projeto do ANDES, o qual foi fruto de extenso debate e participação coletiva de diferentes forças políticas. O projeto visava fundamentalmente: a) manutenção e

para incorporação da educação enquanto direito social e bem universal na Constituição Federal de 1988.

O direito à educação expresso no artigo 205 da referida Carta Magna, para além da dimensão legal, expressou a força e o sentido político do projeto democrático forjado no campo progressista e a esperança de democratização da educação brasileira. Contudo, a despeito do significado dessa conquista, a forte incidência das forças vinculadas ao empresariado no processo de elaboração da Constituição, garantiu, contraditoriamente, a permanência das instituições privadas no sistema educacional brasileiro e o financiamento destas instituições com recursos públicos⁷⁰.

Na contramão da efervescência política que marcou a abertura democrática do país, as requisições impostas pelo capital internacional aos países dependentes e a necessidade de recomposição hegemônica da burguesia nacional, impulsionaram ostensiva ofensiva, expressa no projeto de *contrarreforma do Estado* (BEHRING, 2008), responsável pelo desmantelamento e destruição dos direitos conquistados (ainda que com limites e contradições).

A contrarreforma do Estado, conforme amplamente analisado por Behring (2008), acompanhou a dinâmica internacional de deslocamento para o centro do Estado, as consequências da crise capitalista, tendo como objetivo central criar as condições para a materialização do projeto neoliberal. Assim, após a derrota eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1989, o rearranjo político da burguesia nacional (ainda que sem unidade) colocou em curso um conjunto de medidas destinadas a adequar o país ao neoliberalismo.

O aprofundamento da crise econômica e a “ameaça” de ter no poder um partido que nasceu no seio das lutas da classe trabalhadora, aceleraram o processo de contrarreforma, dando impulso no governo de Fernando Collor de Mello, na época do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), mas

ampliação do ensino público e gratuito; b) autonomia e funcionamento democrático da universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos; c) estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades; d) dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas; e) criação de condições para adequação da universidade à realidade brasileira; e, dentre estes f) garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas (SILVA, 2011).

⁷⁰ Como pode ser observado nos artigos 205, 209 e 213 da Carta Magna.

especialmente a partir das gestões de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), às políticas de austeridade fiscal, desmonte do Estado, expropriação, privatização e mercantilização dos direitos sociais no país.

A agenda neoliberal desses governos, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial e do FMI (BEHRING, 2008), promoveu um processo intenso de expropriação no Brasil: a) entrega do patrimônio público ao setor privado; b) redirecionamento das receitas do orçamento da seguridade social para pagamento da dívida externa; c) estatização de dívidas privadas em detrimento ao agravamento da dívida pública; d) aprofundamento da privatização do fundo público; e) desregulamentação do mercado e das leis trabalhistas, são alguns exemplos.

Esse processo teve como programática, no governo de FHC, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)⁷¹, elaborado por Bresser Pereira, a partir do qual começou-se a operar no país ampla política de expropriação e mercantilização de direitos (GRANEMANN, 2007, BEHRING, 2008).

Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998), foi o principal expoente do debate intelectual em torno da elaboração das diretrizes do PDRAE para guiar a “reforma” do aparelho estatal. Segundo seu argumento, a crise econômica vivenciada na América Latina a partir das políticas macroeconômicas empreendidas pelos regimes militares na região, tinha como causa a rigidez e a burocracia estatal, impossibilitando a governabilidade frente ao cenário de deflação econômica e crise política.

Esse cenário, por sua vez, teria sido provocado pelo “Estado desenvolvimentista”, o “Estado Comunista” e o Welfare State, os quais, na visão de Bresser, sobrecarregaram-se com “excesso” de funcionalismo público e políticas públicas, comprometendo a eficiência do Estado no enfrentamento da crise.

⁷¹ As medidas do PDRAE objetivaram: transferir para o setor público não-estatal serviços referentes à educação, saúde, cultura e pesquisa científica; transformar as atuais fundações públicas em organizações sociais de direito privado; prosseguir com o processo de privatização e, finalmente, introduzir o modelo gerencial na gestão dos serviços públicos (BRASIL, 1995).

Para Bresser, o papel do Estado tem de ser complementar, e seu foco de ação deve ter como objetivo a implementação de mecanismos voltados à flexibilização da regulação estatal e à instituição de um novo modelo de governabilidade, pautada na *governance* (capacidade financeira e administrativa segundo a cultura da gerência empresarial).

O projeto de “reforma” do aparelho estatal desconsidera, estrategicamente, as determinações sócio-políticas que culminaram na crise orgânica e ofensiva do capital nas últimas décadas do século XX, e as consequências nos países da periferia. Reduz essas determinações à esfera estatal, desqualificando-a, propositalmente, quanto às suas funções naquelas áreas (funcionalismo e políticas públicas) (PDRAE, 1995; BEHRINGER, 2008).

Nesta concepção, o enfrentamento da crise para Bresser exigia “um Estado pequeno e forte com as seguintes tarefas: garantir a propriedade e os contratos, promover o bem-estar e os direitos sociais e realizar uma política industrial e de promoção das importações” (BEHRINGER, 2008, p. 175). Vale ressaltar que, na sua concepção social-liberal, não cabia a noção de Estado ampliado de direitos, mas um Estado mínimo, voltado para o alívio da pobreza, a partir de políticas sociais públicas restritivas, e da responsabilização da sociedade civil no enfrentamento (moralista) da “questão social”.

Em síntese, a essência do Estado ideal em Bresser é aquela na qual o Estado “reconheça a importância da crise fiscal; a necessidade de reformas orientadas para o mercado e [a] manutenção da disciplina fiscal; a manutenção das dívidas internas e externa; e a hegemonia dos EUA na América Latina” (ibid., p.175).

Na prática, a reforma esteve orientada para o “ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas voltadas para o mercado – abertura comercial e privatizações [...] reforma da previdência social; inovação dos instrumentos de política social; e reforma do aparelho do Estado” (ibid., p.178).

Para tanto, Bresser propôs no PDRAE o pacto do Estado brasileiro com a “modernização”, a partir do qual este deve se comprometer com a *liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária* (plano real).

Em linhas gerais, as medidas do PDRAE objetivaram: transferir para o setor público não-estatal serviços referentes à educação, saúde, cultura e pesquisa científica; transformar as atuais fundações públicas em organizações sociais de direito privado;

prosseguir com o processo de privatização e, finalmente, introduzir o modelo gerencial na gestão dos serviços públicos (CORDEIRA, 2011, p.88).

Behring (ibid.) identifica que, já a partir dos últimos anos da década de 1990, o Estado brasileiro se reorientou para desmantelar o serviço público e desmontar o aparato existente no âmbito dos direitos sociais, e o fez por meio de rígida política de ajuste fiscal, privatização do patrimônio público e liberalização/publicização de bens fundamentais para comercialização no mercado serviços.

A partir de então, entrou um curso um amplo movimento de desresponsabilização do Estado no provimento desses bens fundamentais, e consequente mercadorização dos direitos sociais, em especial saúde, educação e previdência social – não sem sentido, o Estado brasileiro se transformou no principal impulsionador de nichos lucrativos para o capital nacional e internacional.

Em relação ao ensino superior, os desdobramentos do PDRAE resultaram em ações⁷² responsáveis por colocar em curso uma eficiente política de desmonte do serviço público, precarização e mercadorização das políticas sociais públicas. É também nesse contexto de elaboração e implementação do Plano Diretor que é aprovada a LDB de 1996, implicando uma nova realidade nas políticas educacionais no país e, em específico, no nível de ensino em questão.

Fruto de um golpe⁷³ contra o Projeto de Diretrizes e Bases elaborado coletivamente pela “comunidade educacional organizada” (SAVIANI, 2011), o projeto de lei aprovado no senado, apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, que deu origem à atual LDB, inaugura as condições legais para flexibilização e privatização do ensino superior.

Em linhas gerais, prevaleceu na LDB de 1996 a concepção conservadora e a flexibilização defendida pelo setor empresarial-privatista, expressas, dentre outros, na ausência da previsão de um sistema articulador das políticas educacionais; no caráter autoritarista que acompanhou a apresentação

⁷² como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), o Crédito Educativo (CREDUC) que, ainda nesse governo deu origem ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a Educação à Distância.

⁷³ Cf. Saviani (2011).

e aprovação da LDB; na omissão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; na fragmentação da rede de ensino superior em faculdades, centros universitários e universidades, reforçando “uma concepção de ensino meramente restrita à transmissão/recepção do conhecimento, impermeável ao objetivo de construção do saber” (MINTO, 2006, p.153; CORDEIRA, 2011 e p. 90).

Desse modo,

ao invés de uma ‘lei geral’, que contivesse todas as diretrizes e todas as bases da educação nacional, aprovou-se uma lei minimalista, gerada com lacunas intencionais, o que revela a intenção de permitir que algumas das mais importantes questões relacionadas à política educacional viessem a ser tratadas em momentos distintos, até mesmo antes de aprovada a LDB” (MINTO, 2006, p.152).

A aprovação da LDB, permitiu que um conjunto de medidas⁷⁴, aparentemente desarticuladas e “bem-intencionadas,” porém sintonizadas às orientações dos organismos internacionais e ao PDRAE, fossem implementadas no sentido da flexibilização e *expansão do mercado educacional*.

São exemplos desse processo: criação, em 1997, do Programa de Recuperação e Ampliação dos meios físicos das IES Públicas e Privadas, fundado no repasse direto de recursos do fundo público; ampliação do financiamento estudantil implantado na ditadura militar, o Crédito educativo (CREDUC), posteriormente rebatizado de FIES; flexibilização dos currículos e diversificação das modalidades de ensino, com destaque para a regulamentação da educação à distância; isenções tributárias – em relação à Contribuição Provisória sobre a movimentação Financeira (CPMF), contribuição previdenciária e sobre rendimentos e ganhos de capital em aplicações (DAVIES, 2002; CORDEIRA, 2021).

Essas medidas foram decisivas para expansão do empresariado da educação e consolidação de uma programática político-econômica no interior das políticas educacionais, impondo-se contra as conquistas cristalizadas na

⁷⁴ Nos referimos à “manutenção de repasses e isenções fiscais para IES filantrópicas; flexibilização da legislação de modo a facilitar a abertura de novas IES, com e sem fins lucrativos; garantia de empréstimos; ampliação do fundo de financiamento estudantil; compra de vagas ociosas, etc.” (CORDEIRA, 2021, p. 220).

Constituição de 1988 e, por sua vez, contra as lutas sociais em defesa da universalização da educação pública no país.

Tabela 02 – Expansão do ensino superior por categoria administrativa. Brasil 1995-2002

Ano	Total	Públicas	Particulares
1995	894	210	684
2002	1.637	195	1.442

Fonte: elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP (1995-2002).

A política privatista dos governos de FHC favoreceu a formação do primeiro grupo educacional no país: o grupo Pitágoras, criado em 2001, a partir de parceria realizada junto o grupo Apollo, conglomerado norte-americano. Apesar dessa parceria ter sido desfeita em 2006, o rompimento não impediu que, em menos de uma década, a rede Pitágoras, depois denominada Króton e atualmente Cogna, se tornasse um dos maiores conglomerados educacionais do mundo. A formação desse grupo consistiu em uma iniciativa tímida, consolidando-se como fenômeno abrangente nos governos petistas, conforme veremos mais adiante.

4.3.1 Duas décadas de avanço neoliberal no ensino superior brasileiro

A chegada dos governos populares na América Latina, apesar dos avanços registrados, se deu, na maioria dos países, por meio de pactos conciliatórios, os quais obstaculizaram reformas estruturais, bloqueando a ruptura das bases de dependência da região em relação ao capital internacional.

No caso do Brasil, o lulo-petismo⁷⁵ conseguiu, entre 2003 e 2016, elevar o padrão de consumo da população; ampliar os empregos e a renda real; instituir políticas importantes em diferentes áreas, melhorando, ainda que com limites e contradições, as condições de existência de parcela da classe trabalhadora. Contudo, chegamos a um estágio da ofensiva do capital em que esse pacto conciliatório se tornou insuficiente para as oligarquias político-econômicas, provocando uma ruptura entre estas forças e aquelas sintonizadas com as políticas de concessão dos governos petistas. Para Lima (2007, p.113-114):

⁷⁵ Período compreendido entre os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016).

A vitória eleitoral da Coligação Lula Presidente não significou, portanto, a vitória da esquerda ou da classe trabalhadora, ou mesmo a inauguração do pós-neoliberalismo [...]. sequer houve uma “traição” do PT ou de Lula da Silva. A desqualificação da política executada pelo PT apresentou determinada lógica da transformação molecular do partido à ordem burguesa, ou seja, ‘não houve traição, mas uma estratégia transformista’.

No âmbito do ensino superior, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), priorizaram medidas⁷⁶ destinadas à expansão e à interiorização desse nível de ensino, por meio da abertura de cursos e IES públicas, via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e privadas, as quais foram largamente beneficiadas com programas como o PROUNI e o FIES. Durante esses governos, por exemplo, houve um crescimento importante do número de instituições de ensino técnico e universitário, no entanto predominou a expansão pela via da política privado-mercantil dos governos de FHC.

Tabela 03 - Expansão do ensino superior por categoria administrativa durante os governos do PT

Ano	Públicas	Particulares	Total
2003	207	1.652	1.859
2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2015	295	2.069	2.364
2016	296	2.111	2.407

Fonte: elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP

Chaves et al. (2018) observa que, diferentemente do governo das gestões de FHC, nos governos do PT houve ampliação dos investimentos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e evidencia a importância do incremento de orçamento e abertura de novas IFES, no entanto, chama a atenção para a continuidade da política de expansão privada do ensino superior.

A seguir, apresentamos uma tabela elaborada por Chaves (op.cit), na qual os autores comparam os recursos do fundo público direcionado às universidades federais e aqueles destinados ao FIES e ao Prouni.

⁷⁶ ampliação do FIES, criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Reestruturação da Universidades Federais (REUNI).

Tabela 04 - Recursos destinados ao Fies e Prouni como percentual das despesas da União com as universidades federais - 2003-2016 - Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2017 (IPCA).

Ano	Despesas com as Universidades Federais (A)	PROUNI (B)	FIES (C)	Total PROUNI + FIES D = (B+C)	% D/A
2003	19.626.809.672	-	1.564.773.328	1.564.773.328	7,97
2004	22.231.207.004	-	1.443.483.558	1.443.483.558	6,49
2005	21.470.208.936	206.542.269	1.523.152.935	1.729.695.204	8,06
2006	26.315.298.148	400.981.560	1.697.189.251	2.098.170.811	7,97
2007	28.251.516.137	625.016.797	1.738.458.793	2.363.475.590	8,37
2008	30.410.226.445	736.267.342	1.982.479.070	2.718.746.413	8,94
2009	35.813.454.451	857.851.367	2.242.488.327	3.100.339.694	8,66
2010	41.319.342.817	889.835.992	2.654.889.918	3.544.725.910	8,58
2011	44.090.789.588	814.870.857	3.560.227.456	4.375.098.313	9,92
2012	41.253.184.585	1.038.592.379	4.621.046.168	5.659.638.546	13,72
2013	45.507.046.352	1.363.385.566	8.355.992.703	9.719.378.270	21,36
2014	47.908.989.498	1.364.818.607	14.612.543.908	15.977.362.515	33,35
2015	47.543.121.553	1.312.301.524	16.361.047.064	17.673.348.587	37,17
2016	47.626.288.914	1.273.926.399	18.296.392.452	19.570.318.851	41,09
Δ2003-2016	144,10%	-	1.069,27%	1.150,68	

Fonte: Chaves et al. (2018), com base nos dados do Senado Federal (2017a, 2017b), Secretaria da Receita Federal (2017), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2008).

Merece ênfase o montante desses recursos direcionados para os programas FIES e Prouni: em relação aos programas de financiamento estudantil, entre 2001 e 2017, o governo federal executou 3.009.155 contratos de FIES, dispendendo R\$ 80.654.164.931 bilhões do orçamento público; já em relação ao PROUNI foram 2.230.200 contratos efetivados entre 2005 e 2017, resultando em um gasto de R\$ 10.884.390,659 bilhões (CORDEIRA, 2021).

A promoção do acesso ao ensino superior via financiamento estudantil, além de ir na direção contrária das lutas sociais em defesa da universalização da educação pública, resulta em um processo contraditório de apropriação privada do fundo público e de endividamento dos estudantes e famílias da classe trabalhadora, em contraposição ao enriquecimento dos bancos e corretoras que realizam as operações de créditos e dos grupos educacionais. Dessarte, a política petista de *democratização da educação* e “inclusão social” mais se assemelha ao modo específico de cidadania neoliberal, a “*cidadania pelo consumo*” (DEMIER, 2017, p.87).

Não podemos deixar de enfatizar que foram nos governos petistas que se formaram os maiores conglomerados do mercado educacional brasileiro e da América Latina, dentre quais os grupos Króton, Anhanguera (depois comprado

pelo Kroton), Estácio de Sá (atual Yduqs), e Ser Educacional (antiga rede Mauricio de Nassau e Nassau) e Unip, por exemplo, e a consolidação da financeirização da educação, como veremos adiante.

Em 2016, a Presidenta Dilma Rousseff teve seu mandato interrompido pelo golpe jurídico-parlamentar (DEMIER, op.cit), tendo como substituto o então vice-presidente Michel Temer. O golpe acontece em meio ao recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo de direita e extrema direita no país, e ante as insatisfações de diferentes segmentos da sociedade em relação as consequências da crise econômica deflagrada no país entre os anos de 2013 e 2016.

De acordo com Demier (op.cit, p.91, grifos do autor) o golpe teve como objetivo:

[...] trocar os atuais mandatários por outros mais reacionários, os quais, não constrangidos por qualquer passado combativo e sindical, podem, agora, realizar o ajuste fiscal, aplicar as contrarreformas e calar o movimento social, tudo isso no grau, no ritmo e na intensidade exigidos pelo capitalismo brasileiro em crise.

Michel Temer, portanto, cumpriu essa função de mediar os interesses das classes dominantes no contexto de aprofundamento da crise econômica e avanço da base conservadora na sociedade e no legislativo, em particular, garantindo as condições para “legitimidade” e hegemonia dessa base.

Agora, livre dos inaptos representantes bastardos, a classe dominante simplesmente deseja que, por meio da democracia *autossaneada*, seus desejos nada secretos sejam realizados. O tempo é de contrarreformas e de ajuste fiscal, e o tempo urge. Assim como os vermes machadianos que nada sabem dos textos que roem e só sabem roer, o governo Temer, capitaneado pelo onipresente Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), se mostra como uma máquina que [...] só saberá contrarreformar (DEMIER, 2017, p. 99, grifo do autor).

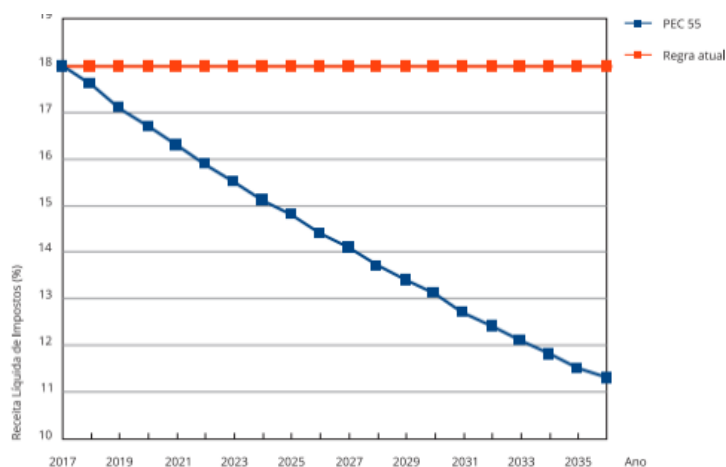
Na lógica apontada por Demier, ou seja, de ter como objetivo central de governo a radicalização dos processos de contrarreforma, Michel Temer promoveu recorrentes ataques aos direitos tardia e duramente conquistados, com consequências drásticas para a classe trabalhadora, a exemplo da destruição de direitos trabalhistas, da contrarreforma da previdência social e da promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº95. Em face dos objetivos da

nossa pesquisa nos deteremos à abordagem da referida EC, pelo impacto direto desta na educação.

A EC nº95, aprovada em dezembro de 2016, estabeleceu o novo regime fiscal para o país e tem como objetivo o congelamento de gastos por 20 anos, atingindo especialmente as políticas de saúde e educação. Durante esse período o teto de gastos não poderá ser ultrapassado, apesar dessas políticas já se encontrarem em condição de subfinanciamento. “No caso da educação, há a possibilidade de o ajuste ultrapassar a correção inflacionária, desde que as demais áreas se mantenham abaixo e o conjunto das despesas não extrapole o *teto dos gastos*” (CORDEIRA, 2021, p.229 grifos da autora).

Rossi e Dweek (2016), enfatizam que o cenário aponta para uma queda do montante do Produto Interno Bruto (PIB) investido nas áreas de saúde e educação, que na ocasião da aprovação da EC nº95 era de 4%, com tendência a recuar para apenas 2,7%, no ritmo oposto à tendência de aumento em 10% da população e conseqüente ampliação da demanda por serviços públicos.

Gráfico 04 – Projeção do orçamento destinado à educação da PEC 55



Fonte: Rossi e Dweek (2016)

No reverso da EC nº95, o Estado não só permaneceu financiando as empresas de ensino, como há a tendência de ampliar esses recursos, face o momento de crise econômica, agravada pela pandemia. A partir de estudo⁷⁷ publicado pela Câmara dos Deputados em 2017, Cordeira (2021) observa que a

⁷⁷ Nos referimos ao documento “Um balanço do fies: desafios, perspectivas e metas do PNE”. Brasília: Câmara (2017).

previsão é de que “entre 2017 e 2030, a apropriação do orçamento público pelas empresas privadas da educação, via FIES, provoque um prejuízo de mais de R\$ 129 bilhões ao patrimônio público”.

É importante destacar que enquanto a política no governo Temer garantiu transferência de um volume extraordinário de recursos públicos às IES privadas, enquanto os recursos destinados às universidades federais, entre 2014 e 2017, brasileiras diminuíram de R\$ 10,72 bilhões para R\$ 7,34 bilhões (TOLEDO, 2017).

Também, no governo Temer, houve a redução do orçamento para o Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, e dos recursos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), comprometendo a produção científica do país e a sobrevivência da universidade pública, cenário agravado ante a prorrogação e a ampliação da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e o arrocho fiscal da EC nº95 em questão, cujo regime compromete o orçamento público, aprofundando os desafios da educação pública e do ensino superior, em particular.

O cenário vigente do ensino superior brasileiro, segue o ritmo das políticas privatistas e de desmonte da educação pública em favor do mercado financeiro, seja de forma direta, via transferência de recursos e/ou benefícios de natureza jurídico-normativa, ou indiretamente com o sucateamento das IES públicas e, até mesmo, com a submissão das políticas educacionais, no plano mais geral, à dinâmica de ajuste fiscal e *superávit* primário para rolagem da dívida pública.

O governo do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), é marcado pelo duplo, e concomitante, movimento: o aprofundamento das pautas neoliberais nas políticas educacionais e a guerra cultural, fundada em ideias da extrema direita, de caráter reacionário com tendência neofascista⁷⁸.

Conforme identificou (SILVA *et.al*, 2023, p.191):

Reeditando a necessidade de convencimento popular utilizada pelos governos militares contra um imaginário governo comunista na década de 1960, e que gerou ação estadunidense junto às frações burguesas locais – por meio de aparelhos

78 Para essa discussão sugerimos a análise de Armando Boito Júnior no texto “O caminho brasileiro para o fascismo”, disponível em <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/>

dedicados a construir uma hegemonia anticomunista a exemplo do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) –, voltamos a ver com relativa força esse discurso agora como foco na destruição de um socialismo imaginário nos governos do Partido dos Trabalhadores e em “marxismo cultural”. E, tal qual, nos anos subsequentes ao golpe de 1964, os setores da intelectualidade e, em particular, das universidades públicas são o foco de ataques conservadores e perseguições.

Esse cenário conta com a força de um Estado fortemente militarizado⁷⁹, sob a direção de um governo nitidamente avesso à democracia, aos direitos e às liberdades coletivas e individuais, especialmente no tocante aos direitos sociais dos segmentos pauperizados, principalmente negros, mulheres, populações originárias e LGBTQIA+.

A particularidade do tempo presente se expressa, pois, na radicalização do neoliberalismo e do conservadorismo de direita e extrema direita, como pilares da política governamental. Não sem sentido, diariamente nos defrontamos com medidas de desmonte e precarização de políticas públicas, negacionismo contra a ciência, perseguição contra a educação e suas históricas instituições e, numa perspectiva mais abrangente, de opressão sobre a classe trabalhadora, realidade agravada no contexto da pandemia da Covid-19.

A exemplo do que observamos no ensino superior: o desenvolvimento de um projeto sistemático de desmantelamento das universidades públicas, combate ideológico e de tentativa de destruição dos espaços de participação política e da autonomia universitária, expresso nas recorrentes ações de cortes e/ou contingenciamento orçamentário; no desrespeito às instâncias de deliberação política; na propagação de práticas e discursos contra a liberdade do pensamento e contra a construção/produção do conhecimento crítico; na

79 Dados publicados pelo jornal O Globo, no dia 21/06/2021, revelam que “um dos crescimentos mais expressivos ocorreu entre militares que passaram a ocupar cargos comissionados. Eram 1.965 em 2016, número que caiu para 1.934 em 2018. Já no primeiro ano do governo Bolsonaro, o total subiu para 2.324 — aumento de 20%. Até julho de 2020, eram 2.643 militares ocupando esses cargos, ou 34,5% a mais. Fonte: <https://oglobo.globo.com/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-mais-que-dobrou-no-governo-bolsonaro-25079165>. As Forças Armadas são um destaque nesse governo: “Segundo estudo do Ipea, presença de representantes das Forças Armadas na administração federal saltou de 370 em 2013 para 1.085 em 2021; na gestão Bolsonaro aumento foi de 70%” Matéria do jornal Estadão, de 31/05/2022, disponível em <https://www.estadao.com.br/politica/presenca-de-militares-em-cargos-de-confianca-cresce-193-no-governo-bolsonaro/>

criminalização dos sujeitos e/ou movimentos que se colocam na oposição desse projeto.

Nesse sentido,

A perseguição a cientistas, artistas e intelectuais foi uma constante durante o atual governo. [...] A perseguição aos intelectuais e às instituições de ensino federais mira a refuncionalização da universidade pública e políticas públicas cujo sentido, até então, era reduzir os problemas da sociedade e buscar saídas para problemas da humanidade a partir da busca de novos conhecimentos para isso. Para reinstaurar o 'cala boca', era preciso fragilizar a autonomia universitária e a manutenção de estrutura universitária (SILVA *et.al*, 2023, p194-195).

No âmbito dos cortes e/ou dos contingenciamentos orçamentários, em 2019, o governo de Bolsonaro autorizou o bloqueio de mais de 30% dos recursos previstos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as agências de fomento CAPES e CNPQ, resultando, dentre outros, no cancelamento de 7.590 bolsas destinadas ao financiamento das pesquisas no país. Um dado que merece destaque, diz respeito às regiões mais afetadas: o Nordeste teve o maior percentual de cortes de bolsas, 12%, seguido do centro-oeste com 10%, Norte 9%, Sudeste 6% e Sul 5% (SALDAÑA, 2020). Situação preocupante se considerarmos que as universidades públicas, em geral, são responsáveis por 95% da produção do conhecimento científico do país⁸⁰, e a necessidade de fortalecer os Programas de pós-graduação no Nordeste, visto sua participação no desenvolvimento da ciência brasileira, embora esses Programas sejam mais recentes aos de outras regiões, como o Sudeste.

Em 2020, o corte orçamentário autorizado no MEC chegou a R\$19,8 bilhões. Só nas IFES, o impacto financeiro foi de 7,3 R\$ bilhões. Em contraposição, o então Ministro Abraham Weintraub (2019-2020), posteriormente indicado pelo governo federal à representante do país no Banco Mundial, tentou emplacar o projeto Future-se. Lançado em 2019 e oficializado, posteriormente, via Projeto de Lei nº3076/2020, o Future-se tem como 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

⁸⁰ Fonte: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/acesso> em 21/10/2022.

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.

Análises contundentes foram realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências (GPTPR) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em *Dossiê sobre o Programa Future-se do governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade* (2019) e por Giolo, Leher e Sguissardi em *Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado* (2020). A ampla investigação desses estudos nos permite afirmar que, em linhas gerais, a proposta do Future-se consiste na desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento das IFES e a “subsistência” destas a partir da transferência da autonomia financeira-administrativa para Organizações Sociais, culminando num processo diferenciado de privatização das universidades públicas. Segundo o GPTPR e o CRH/UFBA (2019, p.270-271),

No que se refere aos Eixos do Programa, nota-se que o FUTURE-SE pretende fazer das IFES verdadeiras unidades empresariais. Implementação de programas de gestão de risco corporativo, códigos de autorregulação do mercado, destinação de patrimônio aos fundos de investimento imobiliários, utilização de *naming rights* para bens públicos e a criação de Sociedades de Propósito Específicos – SPE traduz a real intenção do programa: privatizar as universidades, institutos e espaços públicos. Mais do que isso, o projeto também se traduz em absoluta afronta ao artigo 207 da Constituição Federal, na medida em que a autonomia universitária será substituída por processos que objetivam, ao fim e ao cabo, o financiamento privado da educação pública e da pesquisa brasileira. Ora, que autonomia (didático-científica, administrativa e de gestão) será garantida às IFES se as receitas do Fundo da Autonomia Financeira são oriundas da sua comercialização e atuação junto ao mercado?

Nesta mesma linha de análise, Leher (2020) depreende:

O propósito, como assinalado desde a primeira versão do Future-se, é a refuncionalização das universidades e institutos para que possam ser ajustados ao padrão de acumulação do capital encaminhado pelo Ministro Guedes, em sintonia com o núcleo hegemônico do capital, objetivo incompatível com

universidades públicas vivazes e pulsantes. Certamente, a força da cidadania e a crescente mobilização de setores democráticos no país não se furtarão de apresentar proposições em prol do desenvolvimento institucional das universidades e institutos de educação tecnológica, propondo, em estreito diálogo com a sociedade política, alternativas que impeçam retrocessos culturais, científicos e tecnológicos civilizatórios. O protagonismo social é o que pode impedir retrocessos e promover alternativas que promovam encontros entre as instituições públicas e os anseios por justiça social da sociedade brasileira (LEHR, 2020,146.147).

Apesar do cenário pandêmico, que exigiu das IFES estratégias sintonizadas ao contexto, como ampliação da assistência estudantil, adequação das condições de trabalho dos/as trabalhadores, adequação da estrutura física para garantia dos serviços essenciais, como os dos Hospitais Universitários, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) referente à 2021, apresentou corte de R\$19,8 bilhões no orçamento público, dos quais R\$ 3,5 bilhões foi no MEC, o segundo maior corte entre áreas prejudicadas (MÁXIMO, 2021) no referido ano.

Já em 2022, o montante cortado no MEC, até maio, foi de R\$3,2 bilhões. Em 5 de outubro de 2022, o governo federal anunciou o bloqueio de R\$2,4bilhões. Segundo retratado pela Folha de São Paulo⁸¹:

Com esse bloqueio, os institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica acumulam uma perda de R\$ 300 milhões. Foram congelados R\$ 147 milhões agora e o restante havia sido cortado em junho. Nas universidades federais, os cortes do meio do ano e o de agora perfazem uma perda de R\$ 763 milhões com relação ao que havia sido aprovado no orçamento deste ano.

Vale acrescentar que, além dessa política orçamentária, outras medidas vem impactando o ensino superior público: a flexibilização da legislação do EAD, que a partir da portaria nº 2117/2019 permitiu a ampliação de 20% para 40% da incorporação da modalidade nos currículos dos cursos presenciais⁸²; a Lei 173/2020 que suspendeu a realização de concursos públicos; a Lei 32/2020 da contrarreforma administrativa, prejudicando os servidores e os serviços públicos; a não revogação do “Teto dos gastos”, provocando prejuízos especialmente nas políticas de saúde e educação; a imposição do ensino remoto durante a pandemia; e, dentre inúmeros exemplos que poderíamos indicar, a própria

⁸¹ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml>

⁸² Com exceção dos cursos de medicina.

escolha do perfil daqueles que foram nomeados Ministros da Educação – desde o perfil militar de Ricardo Vélez Rodríguez, ao ex-diretor de banco privado e principal articulador da reforma da previdência, Abraham Weintraub, e ao pastor evangélico Milton Ribeiro, preso pela polícia federal por envolvimento em práticas de corrupção.

Não podemos deixar de destacar que se, de um lado, a política desse governo para educação pública é de cortes e bloqueios orçamentário, de outro, o mercado privado da educação continuou se beneficiando com recursos do orçamento público, especialmente via FIES e Prouni; as forças políticas vinculadas ao governo federal aprovaram, dentre outras medidas drásticas, o orçamento secreto, provavelmente o maior mecanismo de corrupção já visto no país, como apontam as primeiras investigações da polícia federal, conforme mostra a Revista Piauí, pelo repórter Breno Pires, em 14 de outubro de 2022 (PIRES, 2022):

A Polícia Federal prendeu nesta sexta-feira (14) os primeiros investigados por crimes relacionados ao orçamento secreto – o esquema pelo qual, em troca de apoio no Congresso, o governo Jair Bolsonaro direciona verbas públicas para atender deputados e senadores sem que eles sejam identificados. [...] A operação da PF, autorizada pela Justiça Federal no Maranhão, mira as fraudes no SUS e contratos irregulares da Secretaria Municipal de Saúde de Igarapé Grande. [...] Nas planilhas oficiais do Congresso, Roberto Rodrigues de Lima aparece como solicitante de 69 milhões de reais em emendas de relator-geral do orçamento para municípios do Maranhão, só neste ano. Sem mandato, ele é um dos “usuários externos” que passaram a assumir solicitações de emendas do orçamento secreto, após o Congresso resolver descumprir a decisão do Supremo Tribunal Federal que determinou ampla publicidade às indicações. Deputados e senadores que não querem aparecer se escondem por trás de “usuários externos”, que funcionam como laranjas. Ou seja: a solicitação é feita por esse usuário, mas o nome do parlamentar continua em segredo. Do montante solicitado, o relator-geral do orçamento, Hugo Leal (PSD-RJ) encaminhou ao Executivo a indicação para o repasse de 36,3 milhões.

Enquanto nos deparamos com essa situação, que, para além da perplexidade, provoca prejuízos ao orçamento público e ao conjunto das políticas sociais, em uma drástica realidade marcada por 36 milhões de

desempregados/as, 33 milhões em situação de fome, mais de 6 milhões sem moradia e 341.724 mil em risco de despejo, a maioria mulheres⁸³.

A política de cortes e de destruição de direitos sociais pelo governo Bolsonaro não passou sem enfrentamento. No caso específico da educação, durante 2019 e início de 2020, ocorreram os maiores protestos de rua de estudantes, trabalhadores/as da educação, sindicatos e movimentos sociais dos últimos anos. A partir de março, porém, com a eclosão da pandemia do novo coronavírus, as mobilizações precisaram ser adequadas às medidas de enfrentamento ao coronavírus, mas esses/as sujeitos/as não cessaram de denunciar o caráter destrutivo desse governo no âmbito das políticas sociais.

⁸³ Segundo dados publicados em <https://www.cnnbrasil.com.br/business/36-6-milhoes-de-brasileiros-estao-desempregados-aponta-pesquisa-do-ibge/>; oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/09/entenda-os-numeros-que-mostram-que-33-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil.ghtml; Silva, Sobrinho e Quitans (2022) em <https://www.scielo.br/j/rdp/a/bnJnnRR8ZFktSfSFSwF6jv/?format=pdf&lang=pt>

5. A OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL PELOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS NA REGIÃO NORDESTE

No segundo capítulo vimos as bases de constituição do ser social, a educação enquanto uma dimensão intrínseca de tal processo e sua transformação nas sociedades de classes, em particular na sociedade burguesa. No terceiro capítulo abordamos as principais transformações do capitalismo contemporâneo e as requisições que tais transformações, em um movimento de crise e restauração do capital, impuseram no âmbito educacional. Avançamos no quarto capítulo para especificidade dessas mudanças na realidade brasileira e no Nordeste, com o objetivo de estabelecermos o terreno teórico que subsidia o nosso objeto de estudo, a oferta de cursos de serviço social pelos conglomerados educacionais no Nordeste.

Após esse percurso da fundamentação teórico-metodológica que orienta a apreensão do nosso objeto de estudo, nos deteremos na análise da incidência dos conglomerados educacionais no serviço social brasileiro no Nordeste e nos desdobramentos para a formação profissional.

Como vimos anteriormente, os fenômenos que resultaram na mercadorização dos serviços, contribuíram para incorporação da educação pela lógica mercantil, transformando esse bem social em serviço-mercadoria para o capital financeiro.

A financeirização da educação se expressa enquanto uma nova estratégia econômica do capital para expandir suas possibilidades de rentabilidade e escoamento da sobreacumulação do capital (Marx, 2013) ampliando por um lado, as condições concretas de acumulação do capital e os ciclos de valorização do valor, e, por outra, garantindo no plano político e ideológico a “legitimidade” para o capital. Isso implica em uma nova lógica e dinâmica na qual a educação é capturada para geração de mais-valor. Portanto, se constitui em um novo ciclo de exploração do capital e subsunção dos trabalhadores e trabalhadoras da educação à lógica do valor. Na quadra histórica atual, esta estratégia implica na formação de um novo perfil de intelectual (no sentido gramsciano) através da disseminação ideocultural da pedagogia da aprendizagem flexível.

O serviço social está imerso nessa dinâmica em dois sentidos: i) na potencialização da riqueza capitalista e ii) formação cultural da classe

trabalhadora, segundo os preceitos da ideologia neoliberal. Esse fenômeno no serviço social tem como base concreta a oferta de cursos de graduação pelos conglomerados educacionais, tanto de capital aberto quanto fechado.

Nossa análise se concentra na oferta de cursos de graduação em serviço social pelos conglomerados educacionais de sociedade aberta. A pesquisa doutoral demonstrou que os conglomerados circunscritos a essa dinâmica são Cogna/Króton, Yduqs, Ânima, Ser educacional e Cruzeiro do Sul.

Antes de adentrarmos na caracterização e problematização dessa oferta, cumpre situarmos que profissão é essa e quais são as bases que orientam, do ponto de vista hegemônico, a formação e o projeto profissional do serviço social brasileiro.

5.1 Serviço social brasileiro e o projeto de formação profissional da ABEPSS

Partimos do entendimento de que o serviço social constitui uma profissão resultante da especialização do trabalho coletivo, a partir do contexto específico da instauração da cultura urbano-industrial, inicialmente na Europa, inserida na dinâmica de “reprodução das relações sociais, na perspectiva do capital e do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2004, p.72)

afirma-se como um tipo de especialização do trabalho coletivo, ao ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada (IAMAMOTO; CARVALHO, 2004, p. 76-77).

O serviço social surge em uma conjuntura histórica determinada pela relação capital/trabalho, portanto em um momento cuja dinâmica é marcada por interesses e lutas de classes, voltado ao atendimento das demandas das classes fundamentais. A depender da força de cada uma destas em determinada conjuntura e formação social, a profissão se orienta, hegemonicamente, para uma ou outra classe. Conforme observaram Iamamoto e Carvalho (ibid.p.77), a profissão:

Responde tanta a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação do seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, dar resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da

reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história (grifos dos autores).

A “questão social”, enquanto particularidade do modo produção capitalista “é a base de justificação” do serviço social. Como vimos, esse sistema sustenta a produção de riqueza a partir da exploração da força de trabalho e expropriação da classe trabalhadora, cujas resultantes são a degradação das condições de existência desta classe e destruição da natureza. A “questão social”, como vimos no capítulo 2, é a expressão política concreta das manifestações da dinâmica contraditória dessa forma específica de produção de riqueza.

As estratégias de enfrentamento às manifestações da “questão social” resultam do movimento mais amplo entre o Estado e a sociedade, exatamente do movimento antagônico entre as classes dominantes e subalternas e da capacidade de incidência destas na representação de seus interesses junto ao Estado.

No primeiro momento, o serviço social surge como área de intervenção voltada exclusivamente para o disciplinamento e controle da classe trabalhadora. A institucionalização da profissão acontece a partir da ampliação da oferta dos serviços sociais e da conseqüente ampliação do mercado de trabalho, no âmbito do Estado e do empresariado, mas principalmente daquele, tanto na Europa – berço da profissão – quanto no Brasil.

À vigilância dos operários no interior da fábrica passam a ser articulados mecanismos de persuasão que contribuam para a garantia da organização e regulamentação das relações de trabalho, no sentido de adaptar o trabalhador aos novos métodos de produção que potenciessem a extração do trabalho excedente (ibid., p. 82-83)

No Brasil, o serviço social surge no processo de composição do operariado e da burguesia industrial, da necessidade desta em disciplinar e controlar esse operariado frente as manifestações e conflitos decorrentes da “questão social”. Por décadas a Igreja católica foi a principal instituição a “formar” as damas de caridade que cumpriam esse papel de assistentes sociais junto ao nascente operariado no país. A legitimidade da profissão passava pelo crivo do Estado e do empresariado, mas principalmente da Igreja.

Na visão de Yamamoto e Carvalho (ibid., p.83):

Essa origem confessional, articulada aos movimentos de ação social e a ação católica, conforma um tipo de legitimidade a profissão cujas fontes de justificação ideológica encontram-se na doutrina social da igreja. Configura-se, assim, um caráter missionário atividade profissional, como um meio de fazer face aos imperativos da justiça e da caridade, dentro da perspectiva de profissionalização do apostolado social segundo parâmetros técnicos e modernizadores, numa sociedade secularizada, ameaçada pelo liberalismo e pelo comunismo

Entre nós, a “assistente social passa a receber um mandato diretamente das classes dominantes para atuar junto à classe trabalhadora” (ibid. p.83). Embora o público-alvo do serviço social seja a classe trabalhadora, o principal demandante desse trabalho é o empresariado, existindo por longo período uma cisão entre as reais necessidades desta classe e a intervenção profissional dos/das assistentes sociais.

Deste modo,

Como parte da estratégia histórica baseada na conciliação de classes, através da articulação Estado/burguesia – Igreja católica/‘damas da sociedade’ –, estrutura-se e consolida-se a função social da profissão pautada num *quefazer profissional*, estruturado por um olhar – percepção, entendimento – que, a partir do que está aparente nos processos sociais e a partir de um ponto de vista de classe – da classe burguesa –, prepara-se estrutural e dinamicamente o caminho para a inserção do assistente social no controle e na submissão da classe operária e demais trabalhadores assalariados (VASCONCELOS, 2015, p.278-279, grifos da autora).

A profissão surge referenciada pelo pensamento conservador “como parte do programa da antimodernidade” (ibid., p.278). Predomina o caráter técnico-operativo, fundado na razão positiva, a qual, na prática, manifesta-se na naturalização das relações sociais, na responsabilização e culpabilização dos indivíduos frente às expressões da “questão social”. Nesse momento o foco dos/das assistentes sociais se orienta para o *quefazer* profissional:

Um que fazer, desse modo, estruturado na naturalização e na fragmentação dos processos sociais; a questão social apreendida como coisa natural e a partir de cada uma das suas expressões. Um *quefazer* claro, definido como modelo a ser reproduzido, assentado na máxima: *estudo, diagnóstico, tratamento, avaliação e alta, a ser operado sobre uma “pessoa considerada, isoladamente, na sua “individualidade, como um homem, uma mulher, uma família que tem um problema, ou um conjunto de problemas, cada um considerado e a ser ‘resolvido’ isoladamente, a partir dos recursos disponíveis. Um processo no qual, estruturado na naturalização e na fragmentação dos*

processos sociais e na separação conteúdo-forma, a forma torna-se o próprio conteúdo. (ibid., p. 280 grifos da autora).

A abordagem do serviço social acerca da “questão social” pautou-se em um viés moralista, cujos mecanismos de intervenção, mediados pelo Estado, empresariado e pela Igreja, tinham como fim o atendimento das requisições da burguesia para o disciplinamento e controle da classe trabalhadora.

Essa abordagem teve como referencial a doutrina social da Igreja, fundado no tomismo e no neotomismo de caráter humanista-conservador, com forte apelo “para a renovação moral da sociedade e a adesão à Ação Social da Igreja” (YAZBEK, 2009, p.146)

Entre os postulados filosóficos tomistas que marcaram o emergente Serviço Social temos a noção de dignidade da pessoa humana; sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades; a natural sociabilidade do homem, ser social e político; a compreensão da sociedade como união dos homens para realizar o bem comum (como bem de todos) e a necessidade da autoridade para cuidar da justiça geral (ibid., p. 146).

Na década de 1940, o serviço social brasileiro começa a valorizar a dimensão técnica no sentido de especializar a profissão, ou dito de modo mais direto, passa a ser tecnificado. O impacto da Segunda Guerra criou um movimento de restauração das bases sociopolíticas em torno da hegemonia das classes dominantes por todo o mundo, reconfigurando as formas de intervenção do Estado nas expressões da “questão social”. Nesse contexto, grupos de assistentes sociais brasileiras viajam para os EUA e retornam influenciadas pelo arcabouço positivista. Nesse momento, a profissão amplia seu referencial técnico, não abandonando, no entanto, a doutrina da Igreja, mas conciliando-os.

Há uma junção entre a doutrina da igreja e o cientificismo positivista, reelaborando o conservantismo profissional no sentido de reforçá-lo.

Cabe aqui uma explicação: nem o doutrinário, nem o conservadorismo constituem teorias sociais. A doutrina caracteriza-se por ser uma visão de mundo abrangente fundada na fé em dogmas. Constitui-se de um conjunto de princípios e crenças que servem como suporte a um sistema religioso, filosófico, político, entre outros. O conservadorismo como forma de pensamento e experiência prática é resultado de um contramovimento aos avanços da modernidade, e nesse sentido, suas reações são restauradoras e preservadoras, particularmente da ordem capitalista (ibid., p.147).

O positivismo será a primeira referência teórico-metodológica que orientará a profissão. A característica prevalecte foi a busca da técnica por meio de “[...] modelos de análise, diagnóstico e planejamento; enfim, uma tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais” (ibid., p.147), que terminava por contribuir para uma prática manipulatória e naturalizante da vida social, cuja finalidade era ajustar e integrar o público-alvo à lógica própria da sociabilidade burguesa.

Conforme constata Yasbek (ibid., id):

Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis.....

A problematização em torno deste escopo teórico tem como marco o contexto das transformações operadas pelo capitalismo a partir de 1960, e, em decorrência, a agudização das contradições centro/periferia na região da América Latina, com destaque para a emergência de movimentos sociais em luta por direitos fundamentais, de um lado, e a instauração de golpes militares, de outro, para conter esses movimentos e ideologias anticapitalistas, ou até mesmo concepções que visassem a instituição de direitos na ordem estabelecida.

Nesse momento histórico, a profissão “direciona seus questionamentos ao serviço social tradicional através de um amplo movimento, de um processo de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político” (ibid., p.148).

Alguns aspectos, em particular, foram importantes para esses questionamentos: em primeiro lugar destacamos o Movimento de Reconceituação do serviço social latino-americano, o qual, se no primeiro momento não teve inflexão suficiente para provocar a ruptura com as bases conservadoras da profissão, proporcionou um terreno teórico-político fértil para o confronto em relação a essas bases; a tecnocratização em torno das políticas sociais pressionou não apenas a demanda por profissionais da área, como exigiu profissionais com mais especialização em relação a intervenção no âmbito dessas políticas; a criação de novos cursos de serviço social vinculados às

instituições universitárias, rompendo a hegemonia da Igreja na oferta dos cursos (CORDEIRA, 2011).

Entre os anos 1964 e 1985, por exemplo, foram criados 32 novos cursos de serviço social no Brasil, dos quais, apenas 5 em instituições confessionais. Vale ressaltar, no entanto, a maioria (61,3%) resultou da iniciativa privada-mercantil; foram criados, predominantemente, em faculdades isoladas ou centros universitários, nos quais a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não constitui uma obrigatoriedade (PEREIRA, 2008).

Esses aspectos pressionaram pela renovação da profissão no Brasil, cuja dinâmica desdobrou três vertentes profissionais distintas: a perspectiva modernizadora, a de reatualização do conservadorismo de base católica e a intenção de ruptura.

A *perspectiva modernizadora* se desenvolveu em meados dos anos 1960, voltada ao atendimento das demandas instauradas a partir do golpe de abril de 1964. As expressões que cristalizam essa vertente profissional são os seminários de Araxá e Teresópolis. De acordo com Netto (2005. p.154), “o núcleo central desta perspectiva é a tematização do serviço social como interveniente, dinamizador e integrador no processo de desenvolvimento”. Longe de contestar o tradicionalismo fundante da profissão, se destaca pela busca de novos aportes, como o estrutural-funcionalismo, para orientar o escopo técnico profissional.

Segundo Netto (ibid. p.155):

Este o caráter modernizador desta perspectiva: ela aceita como inquestionável a ordem sociopolítica derivada de abril e procura dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder às demandas que se apresentam nos seus limites – donde, aliás, o cariz tecnocrático do perfil que pretende atribuir ao serviço social no país. No âmbito estrito da profissão, ela se reporta aos seus valores e concepções mais ‘tradicionais’, não para superá-los ou negá-los, mas para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, subordinando-os aos seus vieses ‘modernos’ – donde, por outro lado, o lastro eclético de que é portadora.

Essa perspectiva teve sua hegemonia preservada até metade dos anos 1970, período em que a crise da autocracia burguesa “rebate no universo profissional, contribui então para reduzir a sua expressão na (auto) representação dos [as] assistentes sociais” (ibid., p.156). De um lado, tal

perspectiva não contempla o segmento profissional mais ligado ao tradicionalismo e ao conservantismo e, de outro, se constituiu incompatível em relação às frações da categoria que se opunham à ditadura e/ou ao referencial teórico adotado.

O deslocamento dessa perspectiva no sentido do tradicionalismo profissional tem como marco o seminário de Sumaré, realizado no final dos anos 1970. Essa direção profissional foi caracterizada por Netto (ibid., p.157) como perspectiva de *reatualização do conservadorismo*. Conforme o autor:

Trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, nos domínios da (auto)representação e da prática, e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando, simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético de raiz marxiana (ibid., p.157).

Tal direção é assim definida por Netto (2005), pois ela, além de constituir-se legatária do tradicionalismo religioso originário da profissão, buscou reatualizá-lo sob novas roupagens. A característica inovadora expressa-se na incorporação teórico-metodológica da fenomenologia, a partir da qual direciona na prática profissional, uma intervenção voltada para o centralismo em torno da *subjetividade e para ajuda psicossocial* e o faz sob suposto embasamento científico, o qual, no entanto, foi carente de realização de crítica ao projeto de desenvolvimento da autocracia burguesa, bem como de análises voltadas ao desvendamento da realidade social.

Outra direção que se manifestou como campo de disputa no interior da profissão foi a perspectiva denominada pelo autor em tela de *intenção de ruptura*. Amplamente influenciada pelo Movimento de reconceituação, essa direção se propôs romper com os substratos teóricos, metodológicos e ideológicos do “Serviço social tradicional” (ibid., p.159). Tendo como marco o Método de Belo Horizonte, na primeira parte dos anos 1970, ficou isolada, inicialmente, visto seu caráter contestatório em um contexto de forte repressão política.

A crise da ditadura e o revigoramento dos movimentos populares possibilitaram o terreno histórico para o despontar dessa perspectiva. Em linhas gerais, “ela manifesta a pretensão de romper quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com os paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador)” (ibid., p.159)

Dois movimentos contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva intenção de ruptura: a inserção do serviço social no ambiente universitário e a aproximação de parcela da categoria junto aos movimentos populares (NETTO, 2005, ABRAMIDES, 2019).

A inserção do Serviço Social no ambiente universitário possibilitou a interlocução dos/as profissionais com diferentes vertentes teórico-metodológicas e em especial a aproximação com o referencial teórico marxista – ainda que, num primeiro momento, essa aproximação tenha se dado por meio de intérpretes e reducionismos próprios da falta de acesso às obras marxianas⁸⁴.

Um aspecto que deu impulso significativo ao serviço social no âmbito acadêmico foi a abertura dos primeiros programas de pós-graduação na área e a possibilidade de investigar e revisar os fundamentos da profissão:

É importante lembrar que a pós-graduação configura-se, por definição, como espaço privilegiado de interlocução e diálogo entre as áreas do saber e entre diversos paradigmas teórico-metodológicos. Neste espaço o Serviço Social brasileiro vem dialogando e se apropriando do debate intelectual contemporâneo no âmbito das ciências sociais do país e do exterior. Também neste espaço, o Serviço Social brasileiro desenvolveu-se na pesquisa acerca da natureza de sua intervenção, de seus procedimentos, de sua formação, de sua história e, sobretudo acerca da realidade social, política, econômica e cultural onde se insere como profissão na divisão social e técnica do trabalho. Avançou na compreensão do Estado capitalista, das políticas sociais, dos movimentos sociais, do poder local, dos direitos sociais, da cidadania, da democracia, do processo de trabalho, da realidade institucional e de outros tantos temas. Enfrentou o desafio de repensar a assistência social colocando-a como objeto de suas investigações. Obteve o respeito de seus pares no âmbito interdisciplinar e alcançou visibilidade na interlocução com as ciências sociais, apesar das dificuldades decorrentes da falta de experiência em pesquisa, do fato de defrontar com restrições por se constituir em disciplina interventiva (de "aplicação") e das dificuldades na apropriação das teorias sociais. Nesta década o serviço Social ganha espaço no CNPq como área de pesquisa (NETTO, 2005, p.152)

⁸⁴ Segundo Yasbek (2009, 149-150) "a apropriação da vertente marxista no Serviço Social (brasileiro e latino-americano) não se dá sem incontáveis problemas, que aqui não abordaremos, e que se caracterizam, quer pelas abordagens reducionistas dos marxismos de manual, quer pela influência do cientificismo e do formalismo metodológico (estruturalista) presente no "marxismo" althusseriano (referência a Louis Althusser, filósofo francês cuja leitura da obra de Marx vai influenciar a proposta marxista do Serviço Social nos anos 60/70 e particularmente o Método de B.H. Um marxismo equivocado que recusou a via institucional e as determinações sócio históricas da profissão".

A aproximação do serviço social ao marxismo, ainda que precário no primeiro momento, permitiu à profissão o questionamento da “sua prática institucional e seus objetivos de adaptação social” (YAZBEK, 2009, p.150), inaugurando uma vertente “comprometida com a ruptura” em relação ao serviço social tradicional (ibid.). A incorporação do referencial marxista conduziu a profissão a uma nova leitura da profissão e da realidade social, bem como o início do desenvolvimento de análises sobre a sociedade de classes e da profissão no interior dessa sociedade.

O segundo momento, a aproximação da categoria junto aos movimentos populares, ocorre, de um lado pelas condições de exaurimento do projeto da autocracia burguesa, cujo terreno histórico é marcado por grave crise econômica, aprofundamento do desemprego, precarização das condições de vida da maior parcela da população e revigoração dos movimentos de resistência ao regime empresarial-militar, e, de outro, da investigação daquela parcela da categoria sobre as condições de vida do seu público usuário e engajamento com os movimentos sociais.

Essa movimentação no interior da profissão impulsionou a construção de novos referenciais éticos, teóricos, metodológicos e interventivos, e a formação de uma massa crítica de profissionais, tensionando a hegemonia do projeto profissional tradicional – pela primeira vez diferentes projetos profissionais entram em disputa no interior da categoria de assistentes sociais.

A vertente marxista se consolida no interior da profissão, no Brasil, entre os anos 1980 e 1990, e passa a orientar os eventos acadêmicos e da categoria profissional, a formação profissional – a exemplo do currículo de 1982 e de 1996 –, a produção teórica, bem como o código de ética. “Sob sua influência ganha visibilidade um novo momento e uma nova qualidade no processo de recriação da profissão na busca de sua ruptura com seu histórico conservadorismo” (ibid., p.151).

Obviamente, este processo de construção da hegemonia de novos referenciais teórico-metodológicos e interventivos, a partir da tradição marxista, para a profissão ocorre em um amplo debate em diferentes fóruns de natureza acadêmica e/ou organizativa, além de permear a produção intelectual da área. Trata-se de um debate plural, que implica na convivência e no diálogo de diferentes tendências, mas que supõe uma direção hegemônica (ibid., p.151-152).

Essas mudanças contribuíram para o amadurecimento da organização política da categoria no sentido da ruptura com o tradicionalismo-conservadorismo profissional; maturidade que se expressa na capacidade da profissão em conviver com diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ídeo políticos (ibid., p.153).

Dentre as resultantes desse processo destacam-se a inserção da categoria em espaços de deliberação, planejamento, execução e avaliação de políticas públicas. Como destaca Yazbek (2009) sobre o contexto histórico em questão, é nesse momento “que os profissionais de serviço social, iniciam o processo de ultrapassagem da condição de executores de políticas sociais, para assumir posições de planejamento e gestão dessas políticas” (ibid., p.153).

Essa nova dinâmica se ampliou para o conjunto da categoria e exigiu a reelaboração da formação profissional e das bases teórico-metodológicas e técnico-operativas do trabalho profissional. No tocante à formação profissional, a revisão curricular de 1982 constitui um ponto de partida para o alinhamento da profissão à sua nova cultura profissional, entretanto, foi a partir da Diretrizes Gerais da ABEPSS de 1996 que vimos amadurecida esse processo mais amplo de reorientação profissional no âmbito da formação acadêmica.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 é fruto de amplo processo coletivo, no período de dois anos (1994-1996), com mobilização e participação das unidades de ensino, do CFESS e da ENESSO, além da ABEPSS; realização de 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e 2 nacionais (ABEPSS, 1996).

Em 1996, a proposta final foi aprovada em assembleia, na qual:

numa primeira etapa procedeu-se à avaliação dos impasses e tensões que obstaculizam a formação profissional numa perspectiva contemporânea e de qualidade. Com base neste diagnóstico¹ foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995, a Proposta Básica para o Projeto de **Formação Profissional**, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular” (ABEPSS, 1996, p. 3).

Dessas atividades coletivas resultaram seis documentos, sistematizados em uma proposta, a qual foi apreciada e aprovada em assembleia geral da ABEPSS, em novembro de 1996. O entendimento que conduziu a redefinição do currículo mínimo até então vigente foi o da profissão apreendida enquanto especialização inserida na divisão social e técnica do trabalho e que tem como

objeto de intervenção as expressões da “questão social”. “Implica, pois, em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve” (ibid., p. 5).

De acordo com a proposta aprovada em assembleia, em 1996, são pressupostos da formação profissional:

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 (ibid., p.5 – 6).

O serviço social constitui especialização do trabalho, inserido na dinâmica de produção e reprodução da vida social; uma profissão historicamente determinada, isto é, não é estática, acompanha a dinâmica mais ampla da racionalidade capitalista. Está estruturada na relação antagônica capital/trabalho e se configura a partir das estratégias de enfrentamento da “questão social”, movimentadas pelo Estado, as classes dominantes e pelas lutas sociais da classe trabalhadora.

Logo, essa profissão não se constitui uma instância isenta dos impactos das transformações sociais, ou neutra em relação aos interesses das classes sociais, ao contrário, se define segundo as “configurações estruturais e conjunturais”, pela ação dos/as sujeitos/as que a compõem, os/as quais expressam objetividades/subjetividades, formas de entender o mundo, bem como vínculo material e adesão ideológica (nem sempre idênticos) diversos. Daí

a importância de pressupostos que balizem uma direção para apreensão da profissão e seu objeto de intervenção; que se proponha a captura da produção e reprodução da vida social a partir dos fundamentos histórico-ontológicos da vida social.

Sob esse prisma, as Diretrizes curriculares se orienta a partir dos seguintes princípios:

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

A partir desses princípios pretende-se um currículo dinâmico, o qual, orientado por diretrizes gerais, possibilite o alinhamento da formação profissional à dinâmica da realidade social, colocando como exigência “*rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade*”; orienta a “*adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social*”; estabelece a unidade

entre as dimensões interventiva e investigativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; define ainda a interdisciplinaridade, o pluralismo e a ética como princípios da formação e o vínculo entre estágio e as supervisões acadêmica e profissional.

São diretrizes norteadoras dos currículos pleno:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
12. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ibid., p.7).

Essas Diretrizes se apoiam em um conjunto de conhecimentos articulados em três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O núcleo são dinâmicos e tem como objetivo a apreensão das relações sociais a partir do movimento mais amplo do sistema do capital e suas características na particularidade da realidade brasileira com destaque para as transformações incidentes no âmbito da profissão.

Esse núcleo pretendem, portanto, a abordagem articulada entre as dimensões teórico-metodológica e técnico-operativo⁸⁵, bem como a atividade investigativa no processo de conhecimento dos fundamentos da vida social.

Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a

⁸⁵ “A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho” (ABEPSS, 1996, p.13).

grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas (ibid., p.9)

Partindo da apreensão do trabalho enquanto categoria central da produção e reprodução da vida social, essas Diretrizes apreendem o serviço social na história – a história não é linear, está em constante transformação, considerando o movimento dialético e contraditório das relações sociais, expresso em projetos de classes, lutas sociais e anseios da sociedade em seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o serviço social deixa de ser visto como uma profissão em si mesma, voltando-se para o conhecimento das relações sociais em suas diferentes manifestações na sociedade capitalista, e das repostas que o Estado o empresariado e a classe trabalhadora realizam para o enfrentamento da “questão social”.

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção (ibid., p.14)

Em 1999, uma comissão de especialistas apresentou a proposta da ABEPSS para o MEC, acrescentando o perfil e as competências profissionais pretendidas. Quanto ao perfil pretendido na perspectiva da ABEPSS:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (BRASIL, 1999).

Em relação às competências e habilidades:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;

Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;

Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (BRASIL, 1999).

Acresce-se, ainda, que estas habilidades e competências estão alinhadas às competências e atribuições da Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

- III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço 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;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;
- IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;
- X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;
- XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;
- XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;
- XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.

As Diretrizes curriculares da ABEPSS indicam, ainda, as matérias básicas que devem integrar o currículo pleno. Vejamos.

FIGURA 04 - Matérias básicas do currículo pleno

Sociologia	Ciência Política	Economia Política	Filosofia
Psicologia	Antropologia	Formação sócio-histórica do Brasil	Direito
Política Social	Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social:	Processo de Trabalho do Serviço Social
Administração e Planejamento em Serviço Social	Pesquisa em Serviço Social	Ética Profissional	Atividades integradoras: Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso

Essas Diretrizes inauguram uma nova concepção de formação e de profissão, a qual, orientada pela teoria social crítica, se sintoniza com os processos que colocam em movimento a realidade social, especialmente aqueles que conformam as forças sociais no âmbito do Estado, da sociedade e da políticas sociais – instâncias inscritas na dinâmica das lutas das classes fundamentais – na direção dos interesses e demandas da classe trabalhadora.

Os valores que fundamentam essa nova concepção estão cristalizados no código de ética profissional de 1993, os quais junto às Diretrizes da ABEPSS, bem como à legislação dos órgãos fiscalizadores da profissão, somado à produção do conhecimento crítico, consubstanciam o projeto de profissional hegemônico da categoria na atualidade.

São valores do Código de ética vigente na profissão:

- I. Reconhecimento da **liberdade** como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos **direitos humanos** e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da **cidadania**, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da **democracia**, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da **equidade e justiça social**, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na **eliminação de todas as formas de preconceito**, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do **pluralismo**, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma **nova ordem societária**, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os **movimentos** de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;

- X. Compromisso com a **qualidade dos serviços** prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. **Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar**, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 1993).

É importante indicarmos que sobre a formação profissional das/os assistentes sociais incidem os impactos da contrarreforma neoliberal do ensino superior. Em 1996, mesmo ano de aprovação pela ABEPSS das Diretrizes curriculares, foi promulgada a LDB, criando um escopo normativo favorável ao ensino privado, cujos rebatimentos no serviço social se manifestaram, por exemplo, na proposta curricular aprovada pelo MEC em 2002, a qual não apenas desconsiderou o processo de construção da proposta encaminhada pela ABEPSS, como a descaracterizou.

Elementos fundamentais foram suprimidos das diretrizes aprovadas pelo MEC. Por exemplo: **no perfil profissional** o MEC retirou, “[...] *por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais [...], “Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica” e “Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”* (BRASIL, 1990, grifos nossos); no item **competências e habilidades** excluiu *“apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade”, “análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país”* (ibid., grifos nossos). O MEC também excluiu parte das **competências e atribuições** profissionais e eliminou totalmente os **princípios da formação profissional** e os **tópicos de estudos**.

A estratégia do MEC para as diretrizes curriculares dos cursos de serviço social foi a de anular o sentido histórico destas e obstaculizar a formação profissional direcionada por uma perspectiva de sociedade contra-hegemônica; ao alterar a proposta original, o MEC criou uma condição normativa que favorece a formação profissional sob a direção utilitarista, segundo os valores e as necessidades imediatas do mercado. Uma formação aberta, portanto, segundo as necessidades de rentabilidade – visto a natureza pragmatista das diretrizes aprovadas – e conformação social para o capital.

Vale ressaltar que as manobras para flexibilização das políticas educacionais não constituem um processo recente. Como vimos no capítulo anterior, o acesso ao ensino superior não integrou os projetos destinados ao “desenvolvimento” do país. As iniciativas divulgadas como estratégias para democratização do acesso, na verdade estão voltadas para o empresariamento da educação e o endividamento da classe trabalhadora.

Realidade presente no serviço social, o qual, historicamente, tem a oferta de cursos empreendida, predominantemente, pelo setor privado, conforme abordaremos no próximo tópico.

5.2 Empresariamento dos cursos de graduação de serviço social no Brasil

A oferta de cursos de serviço social pela rede privada de ensino, de um lado, é reflexo da própria origem da profissão no Brasil, vinculada à estrutura da Igreja Católica. Mesmo após o processo de laicização da profissão, muitos cursos permaneceram vinculados ou passaram a ser ofertados por instituições religiosas e/ou comunitárias. De outro lado, expressa a opção dos governos brasileiros por políticas privatistas, destinadas à transformação da educação pública em serviço-mercadoria, realidade que se intensifica a partir da formação dos grupos educacionais no setor, a partir da década de 2000.

Tabela 05 – Cursos de Serviço Social criados entre 1930 e 2020 e distribuídos por natureza administrativa e períodos históricos

Período	Privado		Público		Total
	Nº cursos	%	Nº cursos	%	Nº cursos
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	44	89,8	5	10,2	49
Acumulado	91	73,9	32	23,1	123

Fonte: Pereira (2008, p.194).

Entre 1930 e 1994, dos 74 cursos de graduação em serviço social ofertados, apenas 27 (36,5%) eram públicos. Durante as gestões do governo FHC, a tendência foi de intensificação da oferta privada dos cursos: foram abertos mais 44 em IES privadas e apenas 5 em IES pública. Tendência que se consolida nos governos do PT, Temer e Bolsonaro.

Chamamos atenção para os governos petistas, pois é a partir da primeira gestão do governo Lula que se formam os primeiros grandes grupos educacionais e é no governo Dilma que se consolida os grupos Cogna/Kroton e Yduqs/Estácio, os quais compõem o *ranking* dos maiores conglomerados educacionais do mundo.

Tabela 06 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Lula 2003-2010

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2003	137	22	13	9	93
2010	346	40	17	7	282

Fonte: Inep/MEC.

Tabela 07 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Dilma 2011-2016

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2011	372	41	17	9	305
2016	435	41	23	9	362

Fonte: Inep/MEC

Nos governos Lula identificamos 346 (2003-2010) cursos de serviço social, dos quais 282 (81,5%) eram ofertados pela iniciativa privada e somente 64 por IES públicas, em todo país. Nas gestões do governo Dilma 362 (83,22%) ofertados pelas IES privadas e 73 por IES pública mantendo a tendência de empresariamento na oferta dos cursos de graduação em serviço social.

Tabela 08 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Temer 2017-2018

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2017	451	42	23	7	379
2018	480	41	22	7	410

Inep/MEC.

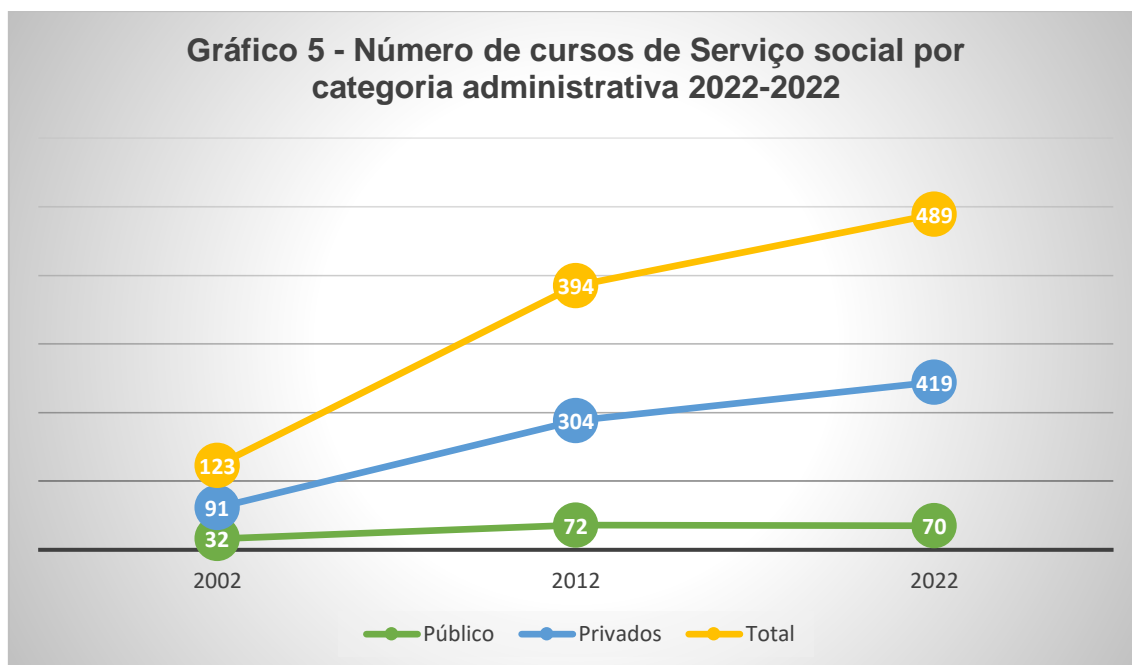
Tabela 09 – Cursos de Serviço Social distribuídos por categoria administrativa e natureza jurídica no governo Bolsonaro 2019-2022

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2019	501	41	22	8	430
2022	489	41	23	6	419

Inep/MEC.

É importante realizarmos um comparativo entre diferentes governos e observarmos que a tendência de empresariamento da oferta dos cursos em questão se manteve constante (tabelas 7 e 8). Em síntese, entre 2002 e 2012 o

número de cursos de serviço social em IES privada cresceu 334%, enquanto a expansão de cursos em IES pública foi de 225%. No decurso de duas décadas, de 2012 até 2022, a expansão foi de 460% e 218%, respectivamente, isso significa que dos 489 cursos em 2022, apenas 70 são ofertados por IES públicas.



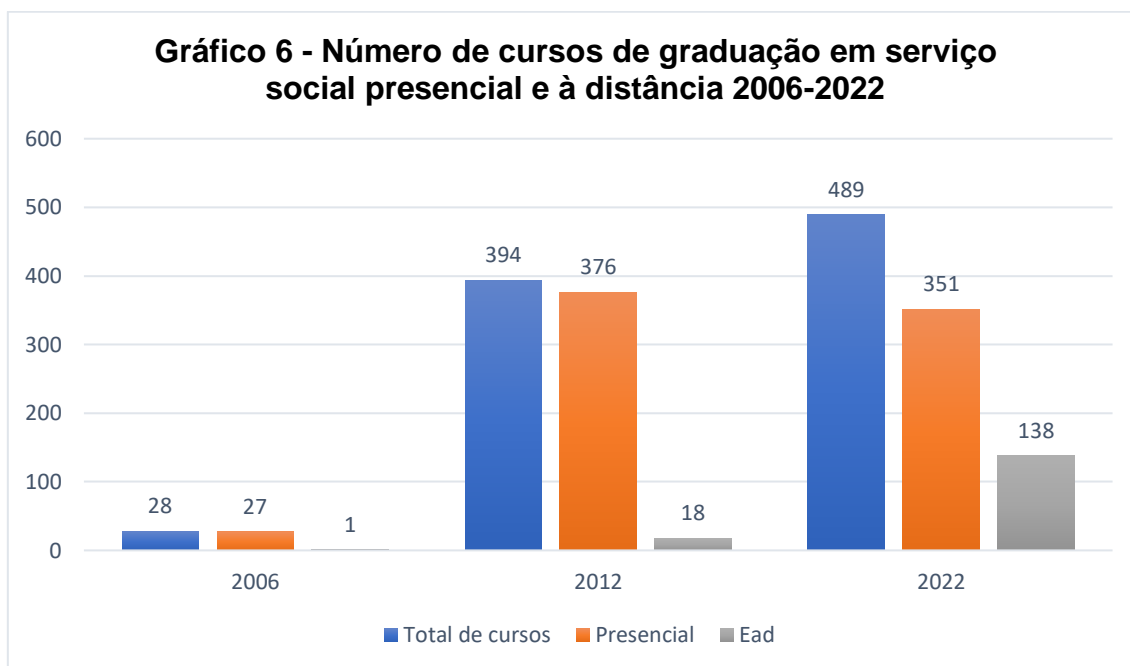
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos censos do INEP/MEC.

Outro aspecto importante diz respeito ao que consideramos ter sido a “porta de entrada” dos grupos educacionais no serviço social. Avaliamos que a flexibilização da legislação para incorporação do Ead, em substituição do ensino presencial, favoreceu a maior ingerência dos grupos na referida área de formação⁸⁶.

O primeiro registro de oferta de vagas em cursos de graduação à distância no serviço social no censo do INEP é de 2006. Neste ano, apenas um curso tinha sido autorizado e teve 52 ingressos. O referido censo não apresenta outras informações. Em 2009, o número de tais cursos aumentou para 12 e a quantidade de ingressos e matrículas ultrapassou a modalidade presencial. Em 2019, o número de ingressos foi três vezes maior na modalidade Ead e o de matriculados próximo do dobro das matrículas nos cursos presenciais. No último

⁸⁶ Em Cordeira (2008 e 2011), observamos que os grupos educacionais ofertantes dos cursos de graduação em serviço social se destacavam pela ampla oferta de cursos na modalidade EAD.

censo do Inep, em 2022, o total de ingressantes no Ead foi 160,9% maior que o presencial e o número de matriculados na modalidade em questão se destacou em 352,1%.



Na nossa pesquisa de mestrado, em 2011, apontamos a oferta da educação a distância como estratégia fundamental à formação dos grupos educacionais. Na ocasião, apresentamos os seguintes dados: 12 cursos de ensino à distância, com oferta de 123.176 vagas e 65.913 matrículas. Pouco mais de uma década esse cenário se alterou profundamente. Em 2022, observamos 138 cursos e 101.512 matrículas, como pode ser observado a seguir.

Tabela 10 - Número de cursos, vagas, inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes na graduação presencial e EAD em serviço social. 2022.

Cursos		Vagas		Inscritos		ingressantes		matrículas		Concluintes	
Pres.	Ead	Pres.	Ead	Pres.	Ead	Pres.	Ead	Pres.	Ead	Pres.	Ead
351	138	61.222	246.489	49.460	79.627	5.208	40.731	28.830	101.512	5.326	9.556

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Inep/Mec 2022.

Em 2022, os grupos que ofertam cursos de serviço social se constituem “gigantes” (conglomerados) do setor educacional, reafirmando a tendência que apontávamos sobre o papel do EAD na expansão empresarial do ensino

superior, realidade preocupante considerando os limites da graduação à distância e os impactos na formação profissional⁸⁷.

5.3 Oferta de cursos de serviço social pelos conglomerados educacionais no Brasil

Sobre a oferta recente de cursos de graduação em serviço social pelos grupos educacionais, nosso mapeamento realizado entre janeiro e maio de 2021 e depois ampliado para 2022, a partir da busca avançada no e-mec, base de dados do MEC e das páginas virtuais das IES e respectivas controladoras, identificamos o seguinte panorama: 27 grupos, sendo 12 de sociedade aberta e 15 de sociedade fechada.

FIGURA 05 - Cursos de graduação ofertados por grupos de sociedade aberta no Brasil⁸⁸

Cogna	Ser	Ânima
YDUQS	Cruzeiro do Sul	Ilumno
Glory Top	Afya	Uninter
Vanta	Splice	SEB

⁸⁷ Cf. o documento sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social, disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf

⁸⁸ Os grupos Ilumno, Splice e Uninter se apresentam como grupo de sociedade aberta, porém não localizamos a inserção destes em bolsa de valores.

Figura 06 - Cursos de graduação ofertados por grupos de sociedade fechada no Brasil

Unip	Unicesumar	Uninove
Tiradentes	Uniesp	Caelis
Unibra	Nobre	Unidom
Prominas	Uniftec	Fatecie
Unisep	Unis	Educa

Nosso mapeamento iniciado em 2021, identificou a existência de 637 cursos de graduação de serviço social ativos, dos quais 188 são de IES controladas por grupos educacionais, 188 por IES privadas com fins lucrativos, 190 por IES sem fins lucrativos e 71 por IES públicas. É importante observarmos que os grupos já dominam 50% dos cursos com fins lucrativos, para além desse panorama, ainda existem cursos cuja vinculação aos grupos não ficou evidente para nós, a exemplo de dezenas de cursos os quais nas suas respectivas páginas na internet, carregam a logomarca de algum grupo, mas não indicam o tipo de vinculação entre estes e o grupo.

Identificamos, no período em questão, a seguinte realidade: 12 grupos educacionais, de sociedade aberta, controlam 188 cursos de serviço social, dos quais 62 foram extintos ou estão em fase de extinção, segundo o MEC. Dos grupos de sociedade fechada 15 grupos controlam 61 cursos, dos quais 10 foram extintos ou estão em fase de extinção. Vejamos detalhadamente nas tabelas a seguir.

Tabela 11 – Oferta de cursos de serviço social por grupos educacionais de sociedade aberta. Brasil 2021.

Grupo	Total de cursos	Cursos ativos		cursos em extinção		cursos extintos	
		P	EAD	P	EAD	P	EAD
Cogna	52	20	2	21	0	9	0
Ser	45	36	2	5	0	2	0
Ânima	28	14	6	6	0	2	0
YDUQS	25	12	3	1	0	9	0
Cruzeiro do Sul	15	9	5	1	0	0	0
Ilumno	7	6	1	0	0	0	0
Glory Top	6	1	1	3	0	1	0
Afya	5	1	2	2	0	0	0
Uninter	2	1	1	0	0	0	0
Vanta	1	0	1	0	0	0	0
Splice*	1	0	1	0	0	0	0
SEB	1	0	1	0	0	0	0
Total	188	100	26	39	0	23	0

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 12 – Oferta de cursos de serviço social por grupos educacionais de sociedade fechada. Brasil. 2021.

Grupo	Total de cursos	Cursos ativos		cursos em extinção		cursos extintos	
		P	EAD	P	EAD	P	EAD
Unip	17	14	1	0	0	2	0
Unicesumar	3	0	1	1	0	1	0
Uninove	10	5	5	0	0	0	0
Tiradentes	8	3	1	4	0	0	0
Uniesp	7	5	0	0	0	2	0
Caelis	3	3	0	0	0	0	0
Unibra	2	2	0	0	0	0	0
Nobre	2	1	1	0	0	0	0
Unidom	2	1	1	0	0	0	0
Prominas	2	1	1	0	0	0	0
Uniftec	1	0	1	0	0	0	0
Fatecie	1	0	1	0	0	0	0
Unisep	1	1	0	0	0	0	0
Unis	1	1	0	0	0	0	0
Educa	1	1	0	0	0	0	0
Total	61	38	13	5	0	5	0

Fonte: Elaboração própria

Dentre os dados indicados nas tabelas acima quase a totalidade dos cursos extintos ou em extinção ofertados pelas IES controladas pelos grupos educacionais são na modalidade presencial. Associado a esse movimento de extinção de cursos, há um processo de redução expressiva da oferta de vagas presenciais nos cursos que se encontram em atividade, conforme pode ser observado nas tabelas adiante.

Tabela 13 – Oferta de vagas em cursos de graduação em serviço social por grupos educacionais de sociedade aberta. Brasil. 2021.

Descrição Grupos	Vagas Presencial e EAD em cursos em atividade	Vagas por modalidade em cursos em atividade		Vagas por modalidade em cursos em extinção		Vagas por modalidade em cursos extintos	
	Total	P	EAD	P	EAD	P	EAD
Cogna	27.530	3.730	23.800	2.730	0	2.270	0
Ser	9.560	9.310	250	873	0	480	0
Cruzeir. do Sul	7.820	1.740	6.050	30	0	0	0
YDUQS	5.793	1.930	3.863	80	80	1.290	0
Vanta	6.000	0	6.000	0	0	0	0
Ânima	4.427	2.478	1.969	850	0	320	0
Glory Top	4.200	200	4.000	250	0	50	0
Uninter	3.150	150	3.000	0	0	0	0
Afya	2.700	100	2.600	250	0	0	0
Splice*	2.500	0	2.500	0	0	0	0
Illumno	1.478	980	500	0	0	0	0
SEB	400	0	400	0	0	0	0
Total	75.528	20.618	54.932	5.063	80	4.410	0

Fonte: Elaboração própria

Tabela 14 – Oferta de vagas em cursos de graduação em serviço social por grupos educacionais de sociedade fechada. Ano 2021.

Descrição Grupos	Vagas Presencial e EAD em cursos em atividade	Vagas por modalidade em cursos em atividade		Vagas por modalidade em cursos em extinção		Vagas por modalidade em cursos Extintos	
	Total	P	EAD	P	EAD	P	EAD
Unip	75.890	2.630	73.260	0	0	200	0
Unicesumar	10.000	0	10.000	50	0	200	0
Uninove	4.190	1.690	2500	0	0	0	0
Tiradentes	1.900	400	1500	1.040	0	0	0
Nobre	2.550	50	2.000	0	0	0	0
Unidom	1.800	200	1.600	0	0	0	0
Prominas	1.080	80	1.000	0	0	0	0
Uniftec	1.000	0	1.000	0	0	0	0
Fatecie	1.000	0	1.000	0	0	0	0
Uniesp	595	595	0	0	0	150	0
Unisep	100	100	0	0	0	0	0
Unis	100	100	0	0	0	0	0
Unibra	400	400	0	0	0	0	0
Caelis	420	420	0	0	0	0	0
Educa	200	200	0	0	0	0	0
Total	101.225	6.865	93.860	1.090	0	550	0

Fonte: Elaboração própria

Dentre os grupos educacionais de sociedade aberta que ofertam cursos de serviço social, o Cognia se destaca com a oferta de 27.530 vagas, das quais 23.800 são EAD. Já entre os grupos educacionais de sociedade fechada o Unip assume a liderança, ofertando 75.890 vagas, sendo 73.260 na referida modalidade. Sabemos que a oferta não significa, necessariamente, o

preenchimento da totalidade das vagas e que, além disso, há situações de evasão. Não obstante, entendemos que a oferta de um serviço é definida, geralmente, conforme alguns aspectos essenciais: a demanda, a meta e a capacidade da empresa em atender tais aspectos, de modo que, supomos ser de interesse das empresas que têm a educação como negócio, garantir a ocupação máxima do número de vagas ofertadas.

5.3.1 Oferta de cursos de graduação de serviço social pelos conglomerados educacionais no Nordeste

Em 2022, realizamos novo mapeamento da oferta dos grupos empresariais educacionais, com ênfase para a particularidade da região do Nordeste brasileiro. 25 grupos estão presentes na região, dos quais 8 são sociedade aberta e 17 sociedade fechada⁸⁹.

Figura 07 - Grupos educacionais que ofertam cursos de graduação em serviço social no Nordeste de sociedade aberta. 2022.

Yduqs	Ser educacional
Anima	Cogna
Cruzeiro do Sul	Vanta
Vitru	Afya

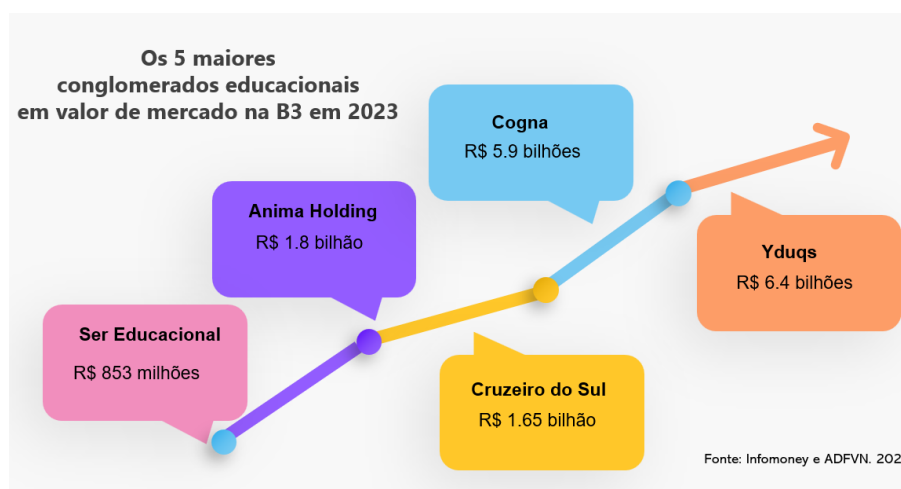
⁸⁹ Observamos que um novo grupo, o Vitru, passou a compor o quadro de grupos com oferta de cursos de graduação em serviço social ao comprar o grupo Unicesumar. O grupo Vitru tem seu capital aberto na Bolsa norte-americana Nasdaq. Assim, em 2022, a Unicesumar migra da relação das IES controladas por grupos de sociedade fechada e passa para a dinâmica dos grupos inseridos no mercado financeiro.

Figura 08 - Grupos educacionais que ofertam cursos de graduação em serviço social no Nordeste de sociedade fechada. 2022.

Uninter	Unip	Sebs
Unidom	Unyleya	Unidompedro
Nobre	Unijorge	Unifatecie
Ulbra	Uniasselvi	Caelis
Unibra	Educa	Unis
	Uniesp	Prominas

Para nossa pesquisa nos detemos nos grupos de sociedade aberta listados na B3 com oferta de cursos de graduação em serviço social na região Nordeste: Cogna/Kroton, Yduqs, Ânima, Ser Educacional e Cruzeiro do Sul. Apontaremos a seguir o valor de mercado e a composição acionária desses grupos, na sequência apresentaremos a oferta dos cursos na área em questão.

Figura 9 – os cinco maiores conglomerados educacionais em valor de mercado listados na B3.



Os conglomerados educacionais com oferta de cursos de graduação em serviço social na região Nordeste são os mais valorizados no mercado dentre os grupos empresariais educacionais. Yduqs assume a liderança com valor de 6,4

bilhões e Cogna vem na sequência correspondendo ao valor de 5,9 bilhões. A concorrência, a necessidade de gerar mais valor e de valorização de capital tem provocados um processo de reestruturação desses grupos alicerçado nas seguintes frentes: modernização da gestão, demissões, fechamento de cursos presenciais, ampliação da oferta de cursos semi-presenciais e EAD. Um movimento que estamos observando diz respeito a pressão que os conglomerados educacionais têm operado junto ao governo Lula para que sejam flexibilizados os critérios de acesso ao Fies e ao PROUNI. A ideia é diminuir as exigências para concessão do financiamento estudantil e permitir que estes programas também contemplem estudantes da modalidade à distância.⁹⁰

Como podemos ver na tabela a seguir estes monopólios educacionais movimentam bilhões e possuem patrimônio líquido extraordinário.

Tabela 15 - Receita, lucro e patrimônio líquidos dos grupos educacionais. 2023

Conglomerado	Receita líquida atingida	Lucro líquido (milhões)	Patrimônio Líquido (Bilhões)
Cogna/Kroton	3.986,6	102,585	13,11
Yduqs	3.917,9	93,3	3,25
Anima	2.827,3	12,5	2,98
Ser Educacional	1.348,887	22,3	1,2
Cruzeiro do Sul	1.698,5	33,2	1,41

Fonte: elaborado pela autora a partir dos releases dos grupos educacionais e dos dados da B3 e ADVFN. 2023.

Vale ressaltar que a incidências desses conglomerados não se reduz ao ensino superior; estes abrangem uma rede de serviços em todos os níveis de ensino. Na educação básica, por exemplo, a movimentação desses grupos já chega a 80 bilhões. Em matéria publicada no site, a 3Capital Partners⁹¹, gestora corporativa de capitais financeiros, estima que até 2030 os investidores do mercado educacional, em âmbito global, receberão investimentos de até 10 trilhões. Para essa tendencia se materializar faz-se necessário a manutenção

⁹⁰ Atualmente, apenas quem estuda na modalidade presencial pode solicitar o acesso a estes programas.

⁹¹Fonte: <https://3capitalpartners.com.br/por-que-o-setor-de-educacao-tem-crescido-no-mercado-de-fusoes-e-aquisicoes/>

por parte dos Estados nacionais das políticas de empresariamento e desmonte da educação pública. Diante deste cenário já em curso, afirmamos que os cortes e contingenciamento do orçamento das universidades públicas no Brasil são resultantes de um projeto estatal não apenas de mercadorização do ensino superior, como de incorporação da educação em todos os níveis na lógica do capital rentista.

No serviço social brasileiro, os conglomerados de sociedade aberta no Nordeste ofertam 136 cursos de graduação na área e os de sociedade fechada 74. Nas próximas tabelas apresentamos o detalhamento dos dados referente a distribuição da oferta dos grupos educacionais, por estado, da região Nordeste.

Tabela 16 – Grupos educacionais de sociedade aberta com oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste. 2022

GRUPOS	PE	BA	CE	PB	RN	PI	AL	MA	SE	TOTAL
Yduqs	4	4	3	3	3	3	3	4	2	29
Ser educacional	9	3	5	2	2	3	1	0	0	25
Anima	4	5	2	4	4	1	2	1	1	24
Cogna	2	5	3	2	2	3	3	1	1	22
Cruzeiro do Sul	2	2	3	3	1	1	1	2	1	16
Vanta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Vitru	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Afya	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Subtotal	23	21	18	16	14	13	12	10	9	136

Fonte: Elaboração própria

Tabela 17 – Grupos educacionais de sociedade fechada com oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste. 2022

GRUPOS	BA	SE	AL	PE	CE	MA	PI	RN	PB	TOTAL
UNIT	1	6	2	2						11
UNINTER	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
UNIP	1	1	1	1	1	1	1		1	8
SEBS (UNIDOM-BOSCO)	1	1	1	1	1	1	1	1		8
Unyleya	1	1		1	1	1	1	1		7
UNIDOMPEDRO	2	1	1	1	1	1				7
Nobre	1			1	1	1	1	1		6
UNIJORGE	5									5
UNIFATECIE	1	1			1					3
ULBRA	1		1							2
UNIASSELVI			1				1			2
Caelis	1									1
UNIBRA				1						1
Educa						1				1
UNIS							1			1
UNIESP									1	1
PROMINAS			1							1
Subtotal	16	12	9	9	7	7	7	4	3	74

Fonte: Elaboração própria

Os grupos de sociedade aberta listados na B3 e na Nasdaq ofertam 136 cursos de graduação a distância em serviço social na região Nordeste. O

conglomerado com maior oferta de cursos é o Yduqs, controlador da rede Estácio de Sá. Os estados com maior número de cursos são Pernambuco, Bahia, Ceará e Paraíba. Os grupos de sociedade fechada ofertam 74 cursos, liderado pelo grupo UNIT; a maior oferta se concentra na Bahia, Sergipe, Alagoas e Pernambuco.

Tabela 18 – Estados com maior número de cursos de graduação em serviço social controlados por grupos educacionais listados na B3. Região Nordeste 2022.

Estado	Conglomerado	Nº de cursos	Total de cursos
Pernambuco	Ser Educacional	9	21
	Anima	4	
	Yduqs	4	
	Cogna	2	
	Cruzeiro do Sul	2	
Bahia	Anima	5	19
	Cogna	5	
	Yduqs	4	
	Ser Educacional	3	
	Cruzeiro do Sul	2	
Ceará	Ser Educacional	5	16
	Cogna	3	
	Yduqs	3	
	Cruzeiro do Sul	3	
	Anima	2	
Paraíba	Anima	4	14
	Yduqs	3	
	Cruzeiro do Sul	3	
	Cogna	2	
	Ser Educacional	2	

Fonte: Elaboração própria

Dos conglomerados de capital aberto listados na B3, foco do nosso estudo, destacam-se Cogna, Yduqs, Ânima, Ser Educacional e Cruzeiro do Sul. O grupo Ser educacional, controlador da rede Uninassau, é responsável pela oferta de 19 cursos, Ânima aparece em segundo lugar com 15; Yduqs 14, Cogna 12 e Cruzeiro do Sul 10 cursos. A partir deste ponto nos deteremos na análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional e das matrizes curriculares da Cogna, Yduqs, Ânima, Ser educacional e Cruzeiro do Sul.

5.3.2 Análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI): caminhos regressivos da “pedagogia” da aprendizagem flexível

As instituições partem da ideia de que vivemos o paradigma da “sociedade da informação/conhecimento” e que isto impõe mudanças na educação exigindo a reformulação do ensino, das competências e habilidades de estudantes e professores/as.

a sociedade da informação impõe novas exigências que supõem, no âmbito da educação superior, uma considerável transformação da relação dos professores e alunos com o conhecimento, de seu papel e, principalmente, de sua identidade e de suas competências (CRUZEIRO DO SUL, 2019, p. 60).

Dentre as mudanças, são anunciados no perfil e na postura profissional, que deve ser empreendedora e de colaboração, com capacidade de exercer liderança, lidar com emoções e mediar conflitos; de lidar com as mudanças tecnológicas. Ademais deve possuir capacidade de autoaprendizagem e de adaptação às mudanças do mercado.

Associado a este discurso quanto ao perfil profissional se alia o apelo à “técnica”, esta, por sua vez, incorporada esvaziada de sentido histórico crítico, sustentada na lógica utilitarista da razão instrumental da ciência burguesa, como podemos observar no trecho do PDI do grupo Ânima ao afirmar, por exemplo, que “[...] a formação do profissional relaciona-se, principalmente, ao conhecimento técnico, à qualificação profissional e à trabalhabilidade” (P. 73).

Nesta perspectiva, o grupo Anima afirma:

O Projeto Acadêmico do UNIBH alinha-se ao contexto proposto para a educação sustentável, uma vez que orienta-se para (1) **a educação de indivíduos motivados e integrados, com autonomia e autoestima, capacitados para a tomada de decisões e para a ação local, porém dotados de visão global**; (2) a preparação de cidadãos éticos, abertos ao pluralismo cultural, à diversidade e ao diálogo, aptos a participar ativa, criativa e construtivamente da sociedade, reforçando suas perspectivas humanísticas de paz, justiça, liberdade, igualdade, respeito mútuo e solidariedade; e (3) a formação de profissionais qualificados, cooperativos, inovadores, com visão sistêmica, iniciativa, proatividade, capacidade interdisciplinar e **habilidades de liderança, de negociação, de trabalho em equipe** (ÂNIMA, 2017, p. 39, grifos nossos).

Face a este confronto e por pressuposto a esse contexto do mundo globalizado, tem-se, então, o entendimento de que estamos implicados a viver em uma **Sociedade Aprendiz** (Learning Society), isto é, uma sociedade em estado **permanente de aprendizagem**, transformada e transformando-se constantemente em imensa rede de ecologias cognitivas, constituindo verdadeiros sistemas cognitivos complexos, **ecossistemas de aprendizagem**, por assim dizer, baseados no conhecimento, que abarcam tanto os processos naturais quanto os sociais, em que se geram formas de aprendizagem sofisticadas, como a já existente interatividade cognitiva entre **aprendentes humanos e máquinas “inteligentes” e também, elas mesmas, aprendentes** (ÂNIMA, 2017,p. 50-51, grifos nossos).

Nesta mesma lógica de apreensão sobre o significado do conhecimento na formação profissional o grupo Kroton define:

O Saber (episteme) pressupõe o conhecimento teórico conceitual da área que o aluno escolheu. Na busca da **empregabilidade** o Saber e o Fazer são indissociáveis. Fazer (techné) vai além de preparar os egressos para uma tarefa material determinada e tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades voltados para a empregabilidade. O Saber e o Fazer constituem pilares da formação profissional que, no entanto, não estará completa se não forem desenvolvidas também habilidades interpessoais, reunidas aqui sob o Conviver (convivere) e o Ser (noesis), que são aspectos relevantes para a vida em sociedade. Ser pressupõe o desenvolvimento integral e integrado do indivíduo, entendido como o desenvolvimento do **espírito, do corpo, da inteligência, das emoções, da sensibilidade, da empatia, da responsabilidade pessoal, da ética, do comportamento adequado à profissão escolhida**, o que não pode prescindir do conviver respeitoso e inclusivo. O Ser e o Conviver constituem a formação do cidadão que, somada à formação do profissional (Saber e Fazer), certamente o levará ao sucesso profissional e pessoal, ou seja, à empregabilidade. **Empregabilidade** nada mais é do que o egresso reunir as condições necessárias para ingressar, manter-se e ascender no mercado de trabalho, seja por meio do emprego, do empreendedorismo, da gerência, da pesquisa ou de qualquer outra modalidade de ocupação [...]. A combinação de todos esses aspectos é que promove o Saber Fazer, ou seja, a capacidade de exercer a profissão escolhida. O **indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante da incerteza, utilizando a experiência acumulada, partindo para uma atuação transformadora e criadora. As competências mobilizam habilidades**, sendo ambas classificadas e associadas a comportamentos observáveis diante da resolução de situações complexas. [...] Nesse contexto, as **atividades de aprendizagem que antes continham apenas conteúdos conceituais agora, necessariamente, deverão conter conteúdos procedimentais e atitudinais** trabalhados metodologicamente numa proposta relacional dos diferentes

conteúdos, atividades de aprendizagem e avaliação” (KROTON, 2017, p.115-116, grifos nossos).

O grupo Yduqs parte de compreensão semelhante: “são considerados, nas propostas curriculares dos cursos, os eixos estruturais **‘aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser’** [...] (YDUQS, 2023, p. 348, grifos nossos):

As disciplinas serão desenhadas para formar o profissional do século XXI, inserido numa **sociedade digital**, que exige formação multidisciplinar, e contemple todo conteúdo necessário à **resolução de problemas de natureza prático-profissional** que dialogam com aspectos sociais, políticos, culturais, éticos e geoambientais (ibid., p. 365, grifos nossos).

A formação profissional é idealizada a partir da pedagogia das competências, segundo a concepção do “aprender a aprender” dos organismos internacionais do capital. Vejamos

Para o grupo Yduqs:

O currículo é concebido como uma realidade dinâmica, flexível, propiciando a integração teoria e prática, o diálogo entre as diferentes ciências e saberes e as **atividades facilitadoras da construção de competências** (YDUQS, 2023, p. 349, grifos nossos).

Como se observa, no modelo de ensino-aprendizagem Aura, a competência do indivíduo não se limita ao seu estoque de conhecimentos teóricos. **A proposta é desenvolver as competências, a partir de sua tríade, para ampliar a visão do educando, tornando-as qualificadas para saber agir, mobilizar-se, transferir aos outros o que aprendeu, compartilhando conhecimento para engajar-se, ampliar sua visão de mundo e assumir novas responsabilidades** (ibid., p. 352, grifos nossos).

Na mesma direção, se posicionam os grupos Ânima e Cruzeiro do Sul:

A Trabalhabilidade trata da capacidade de as pessoas se manterem inseridas e atuantes no mercado de trabalho, sem [ter] o emprego como sua única preocupação. Com a complexidade do mercado atual, que apresenta um ambiente muito diverso, os **fatores comportamentais** pesam muito mais que os critérios técnicos. [...] Assim, o grande desafio é justamente **adquirir e desenvolver competências e habilidades**, ora aperfeiçoando a capacidade de atuação em parceria, ora assumindo posições de liderança, de forma a aproveitar o potencial dos indivíduos e dos grupos (ÂNIMA, 2017, p. 76, grifos nossos).

[...] o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de modo a possibilitar a construção/ aquisição dos fundamentos para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias ao exercício profissional e à sua participação na sociedade atual de forma crítica, ética, empreendedora e com responsabilidade (CRUZEIRO DO SUL, 2019, p. 69).

O termo “competência” expressa em sua essência a capacidade ou aptidão voltada para ação frente determinada necessidade, “quando somada ao termo *profissional*, essa indica uma aptidão, conhecimento ou capacidade em alguma área específica” (QUEIROZ, 2020, p. 48).

Na educação, o debate ganha evidência a partir da década de 1980, pela sociologia do trabalho, mas especialmente quando os organismos internacionais do capital se voltam para definição de um determinado perfil profissional direcionado às necessidades imediatas do mercado de trabalho (ibid.).

A restauração do capital, especificamente a reestruturação produtiva, demandou a reformulação do perfil dos/as trabalhadores/as. Enquanto no fordismo requisitou um/a trabalhador/a com capacidade/aptidão adequada a uma função específica, a partir do toyotismo exigiu-se um trabalhador flexível, capaz de adaptar-se às diferentes tarefas e demandas do mercado. Como vimos no capítulo 3, um/a trabalhador/a capaz de “aprender a aprender” autonomamente, e de se adaptar às diferentes situações, de modo que se torna mais importante os aspectos subjetivos (motivação, controle emocional, disciplina, apreço pelo trabalho em equipe, interesse por ações de liderança etc.) dos indivíduos do que a qualificação em termos dos fundamentos teórico-práticos que possibilitem o entendimento da profissão inserida nas relações sociais do mundo capitalista. No cenário atual,

são apropriados pelo capital os saberes, as habilidades, as qualidades do trabalhador. Nessas condições, os trabalhadores se veem obrigados a buscarem por capacitações e especializações que possibilitem o seu desenvolvimento face ao novo modelo de produção moderno e flexível. Para tanto, fomenta-se o discurso de profissional competente, do saber agir, deslocando para a esfera da subjetividade do trabalhador o sucesso ou insucesso do processo de produção (ibid., 2020, p.49)

De acordo com Queiroz (ibid.), a pedagogia das competências fundamentada na concepção dos organismos internacionais termina por responsabilizar os indivíduos pela sua qualificação, inserção e permanência no

mercado de trabalho. Consiste, portanto, em uma dupla estratégia: adequar o perfil do/a trabalhador/a segundo as requisições do capitalismo contemporâneo e naturalizar as consequências das crises capitalistas para a classe trabalhadora, dentre as quais as precárias relações de trabalho e o desemprego.

Na perspectiva assinalada, a pedagogia das competências cria uma máscara sobre a natureza das contradições do capital e reduz a realidade do/a trabalhador/a à busca da empregabilidade/trabalhabilidade, o/a qual, como analisamos anteriormente, é auto responsabilizado/a pelos seus resultados.

Além disso, os sistemas educacionais tendem a ser reorientados na direção da pedagogia das competências, com foco na aprendizagem flexível, a exemplo do que observamos com o “novo ensino médio” no Brasil. Não sem sentido, observamos a efetivação de “reformas” alinhadas a tal lógica:

os ajustes nos sistemas educacionais podem ser verificados na esfera da racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica das instituições formadoras, baseadas em critérios de eficácia, excelência e produtividade, inseridos nas diversas áreas. As recomendações dessas instituições colocam a adequação da educação às exigências do desenvolvimento flexível. Para isso, na década de 1990 foi elaborado um manancial de documentos que gestou uma nova proposta de Ensino Superior, centrada no ensino por competências (ibid., p.51).

Sobre o assunto, Queiroz ressalta que que na “Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: visão e ação da UNESCO”, no artigo 7º:

a educação deve responder às novas exigências do mundo do trabalho, desenvolvendo e avaliando conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho, além de **estimular o desenvolvimento das habilidades empresariais e o senso de iniciativa dos formandos, no sentido dos estudantes desenvolverem suas próprias habilidades com um senso de responsabilidade social** (ibid., p.51, grifos nossos).

Além da Unesco, a União Europeia tem participação na difusão dessa perspectiva da pedagogia das competências, por meio do projeto Tuning Educational Structures in Europe, lançado em 1999. O Cerne deste projeto constitui o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos/as estudantes segundo um perfil profissional pré-estabelecido, a fim de promover uma formação mais sintonizada às demandas do mercado. Nesta lógica, “os objetivos

educativos estabelecidos para cada ciclo devem ser diferenciados, centrado nos *procedimentos e não no conteúdo*” (ibid., p.51-52, grifos nossos).

Esse projeto foi adaptado na América latina, a partir de 2003, intitulado “Alfa Tuning América Latina”, a partir do qual foram enfatizadas as seguintes linhas de trabalho: “1. Competências (gerais e específicas das áreas temáticas); 2. Enfoque de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; 3. Créditos acadêmicos; e 4. Qualidade dos programas” (ibid. p.52). Em relação às competências, a autora chama a atenção para as “capacidades” exigidas: “comunicação, capacidade de síntese, colaboração, liderança [...]” (ibid., p.52), acrescentamos, ainda, as capacidades de autoaprendizagem e iniciativa, trabalho em equipe, flexibilidade e “controle” emocional.

5.3.2.1 A descaracterização do trabalho docente e uma tentativa de conversão numa espécie de “Coach”- *youtuber* como força de trabalho “instagramável”

Diante da lógica da “aprendizagem flexível” retratada na concepção da pedagogia das competências dos conglomerados educacionais, o trabalho docente e a participação dos/as estudantes no processo de formação são ressignificados.

Em relação à particularidade do trabalho docente identificamos:

A melhoria da qualidade na Educação Superior se deve às mudanças da prática pedagógica dos **docentes**, englobando as **adequações de seu perfil e a necessidade profissional do nosso formando ao cenário de mutações significativas no mundo virtual, com força e velocidade cada vez maior** (CRUZEIRO DO SUL, 2019, p. 60, grifos nossos).

Nas duas últimas décadas, o perfil profissional dos docentes no ensino superior precisou se adaptar **às exigências do mundo atual**. Os alunos foram os principais responsáveis por essa mudança, pois as suas demandas por uma **sociedade mais dinâmica e tecnológica** levou à necessidade de uma postura docente mais ativa e em sintonia com os avanços tecnológicos dos últimos anos (CRUZEIRO DO SUL, 2019, p. 120).

Para o grupo *Ânima*:

Ao se vislumbrar uma escola que significa curricularmente problemas reais, por meio de conexões entre mercado de trabalho e sociedade, aposta-se na aproximação dos estudantes de uma cultura de realização, em que espaços diferenciados

para educar estimulem maneiras diferenciadas de ensinar, **motivando os professores a se tornarem estimuladores das atitudes de empreendedorismo**, de criação de startups e de outras iniciativas que sejam fruto da escolha dos caminhos que melhor atendam aos interesses de formação dos próprios estudantes, sem perder de vista as necessidades da sua formação específica (ÂNIMA, 2017, p. 61, grifos nossos).

Segundo o grupo Yduqs:

O corpo docente, durante a sua ação pedagógica, busca criar todas as condições que facilitem a aprendizagem assistida (quando exigida), privilegiando a articulação entre a teoria e a prática, a reflexão crítica e o processo de autoaprendizagem. O objetivo é que o aluno possa tornar-se uma pessoa crítica, reflexiva, criativa, de iniciativa, de autodeterminação e de discernimento, de modo que seus conhecimentos o capacitem a se adaptar com **flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência** (YDUQS, 2023, p. 349, grifos nossos).

O que a universidade entende por aprendizagem não é mais aquela que dissemina a informação que oferece respostas prontas, que impõe uma única linguagem. **Novas características precisam ser incorporadas ao processo de formação do professor para a construção do seu novo perfil, com outras competências mais afinadas com o uso das tecnologias. Educar para a sociedade global, desenvolvida tecnologicamente** possibilita a criação de novas formas de construção de conhecimentos nos ambientes educativos, promovendo assim melhorias significativas no padrão de qualidade da educação e modernização da gestão escolar (p. 535).

No PDI do grupo Króton:

O Educador caracteriza-se pelo empreendimento de conduta e ações reflexivas que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes. Ele cumpre sua missão por meio de atitudes, valores éticos e morais, e desempenha novos papéis, a saber: **mediador, facilitador, gestor e mobilizador** (p. 114, grifos nossos).

Nesta lógica apresentada, o docente deve constituir-se em sujeito/a formador da pedagogia da aprendizagem flexível; deve contribuir para formação de um novo perfil de trabalhador/a segundo as requisições do capitalismo contemporâneo financeirizado. Requisições estas que exigem sujeitos/as adaptáveis às mudanças de um mercado cada vez mais excludente e precarizado. Indivíduos que assumam para si a responsabilidade pela formação, ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Portanto, é fundamental para o capital no atual estágio da acumulação, docentes capazes de disseminar uma nova cultura colaborativa, pautada nas competências flexíveis e no empreendedorismo; um/a docente que estimule a auto aprendizagem e adaptação dos/das estudantes à esta cultura ao passo que ele/a mesmo/a também se submeta à tal cultura.

Vale lembrar que tal lógica está disseminada no sistema educacional e não resulta de uma escolha pessoal do/da docente, até mesmo porque, assim como os/as demais trabalhadores/as, este está submetido ao movimento mais amplo de reestruturação no universo do trabalho. Neste contexto, o/a trabalhador/a docente é submetido/a a um processo permanente de descartabilidade que se materializa:

na destituição dos direitos trabalhistas, na implantação massiva de contratos temporários, substituição dos professores por inteligência artificial, na conversão do professor em simples tutor, na ampliação de atividades não remuneradas (exploração digital), na desvalorização gradativa da profissão e da formação inicial, entre outras (FRANÇA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2023, p.479)

Acresce-se ainda:

[...] As políticas da educação superior têm provocado alterações substantivas nas condições de trabalho docente, dentre as quais podem-se destacar: a flexibilização contratual das relações de trabalho por meio da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho em função da sobrecarga de aulas/turmas, das exigências por maior produtividade docente e do respectivo aumento da carga horária real e extraclasse; a flexibilização do trabalho decorrente do incremento e/ou diversificação de tarefas a serem cumpridas; e a constante submissão do professor a diferentes sistemas avaliativos (BECHI, 2016, p.7).

Beneficiando-se da lógica da acumulação flexível, os conglomerados educacionais estabelecem uma dinâmica que termina por fortalecer os mecanismos de controle e monitoramento do trabalho docente, quando, por exemplo, pré-determina os conteúdos e a dinâmica da aula, retira do/a docente a autonomia de escolher/elaborar referências bibliográficas, construir os processos avaliativos etc.; sem o controle do seu processo de trabalho a relativa autonomia profissional se estilhaça, e em lugar disso o/a docente passa a ter um trabalho ainda mais fragmentado e alienado.

Além disso, há forte descaracterização do trabalho, o/a docente passa a ser um youtuber, um vendedor da marca, um captador de estudantes, uma força

de trabalho instagramável; como observam França; Araújo; Araújo (2023, p.479) “há um processo de “despedagogização” do trabalho docente e uma tentativa de conversão numa espécie de *Coach*” – ao citar a reforma do ensino médio como exemplo e destacar a possibilidade do professor ser substituído por qualquer indivíduo com “notório saber”. Os autores afirmam que a lógica vigente “visa converter o professor num simples sujeito cumpridor de tarefas, ou seja, num motivador de habilidades e competências em conformidade ao pensamento hegemônico” (ibid., p.479).

5.3.2.2 A “despedagogização” como meta para proatividade: sujeitos autônomos e capazes de autoeducação?

Outro aspecto resultante da cultura instituída pela adoção das metodologias ativas, sob a perspectiva de competências adotadas pelos conglomerados trata-se da responsabilização do estudante sobre seu processo de aprendizagem – geralmente encoberta sob o discurso de “autonomia” e “protagonismo”, como podemos identificar na concepção do grupo Ânima:

A formação do indivíduo centra-se no desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia, na habilidade de problematizar (i.e., identificar, descrever e solucionar problemas), no desenvolvimento de características como a criatividade, a proatividade, o autocontrole, a cooperação, a motivação, a habilidade interpessoal, a atitude interdisciplinar e a capacidade de trabalhar individual e colaborativamente, além de habilidades que promovam o letramento e o numeramento, que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático e que permitam a familiarização do aluno com os processos de construção do conhecimento científico. Todo esse trabalho visa, principalmente, ao desenvolvimento das capacidades de cooperação e de autonomia dos alunos (p. 72).

Nesta linha de entendimento o grupo Yduqs afirma:

Do ponto de vista pedagógico, estritamente, a prática inovadora se origina de percepções e estratégias diferenciadas da visão tradicional que são as seguintes:

- O aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem;
- O aluno como autônomo e responsável pelo seu itinerário acadêmico;
- O aluno como partícipe do processo avaliativo;
- O professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem;
- O professor, o aluno e as metodologias ativas em interação;

- O ensino-aprendizagem, de natureza colaborativa e participativa, como estratégia de desenvolvimento de competências e de formação do cidadão;
- O processo educativo centrado no aluno e na aprendizagem, comprometido com as dimensões cognitiva, social e afetiva;
- O conhecimento como resultado do processo de investigação em lugar do conhecimento como resultado da transmissão dos saberes (YDUQS, 2023, p. 395).

Sob esse diapasão, há necessidade de se promover a participação dos indivíduos como **sujeitos autônomos e capazes de autoeducação**, voltados para seu papel na sociedade, e agentes da cultura e da história, priorizando a solução de problemas e a conscientização, realizando assim aquilo que epistemologicamente se entende por educação (ibid., p. 407-408, grifos nossos).

Outro fenômeno articulado às metodologias ativas é o esforço dos conglomerados em estabelecer o ensino à distância como estratégia central da “inovação” na educação. Para o grupo Ânima:

[...] perspectiva acadêmica de aprendizagem baseada na competência, potencializada pelo **modelo blended learning** (ensino híbrido). A aprendizagem baseada em competências assume que **o aluno** deve tanto desenvolver capacidades relacionadas ao saber de base cognitiva, isto é, do domínio do construir, articular e aplicar conhecimentos, quanto ao saber de base socioemocional, isto é, do domínio do ser e do conviver, cabendo ao **ensino híbrido** ampliar as possibilidades de construção e de aquisição desses saberes, por meio da **integração do ensino presencial ao ensino online**, que tanto pode ocorrer simultaneamente em sala de aula, como recurso didático para o professor, quanto como ferramenta de suporte e de apoio ao presencial, em espaços distintos da sala de aula (ÂNIMA, 2017, p. 55, grifos nossos).

Kroton:

O modelo pedagógico adotado na educação a distância na UNOPAR é Bimodal e Multimidiático. Isso se dá pelo fato de em sua composição existirem atividades presenciais e a distância, dentro de uma operação mediada pelas TICs de forma contínua. As atividades síncronas e assíncronas acontecem dentro do cronograma acadêmico nos polos de apoio presenciais e por meio do AVA. [...] A caracterização Bimodal ocorre pela existência de um planejamento operacional que promove o processo de ensino e aprendizagem reunindo atividades presenciais e outras não presenciais, com o aluno acompanhando as Teleaulas e desenvolvendo as Aulas-Atividades no polo de apoio presencial, ou então conectado ao

AVA, realizando atividades com auxílio de seus tutores a distância e docentes das disciplinas. O modelo é Multimidiático em razão da utilização de diferentes mídias e linguagens como suporte ao modelo pedagógico dos cursos ofertados, recursos estes que vão das Teleaulas transmitidas ao vivo via satélite ou das videoaulas no formato 100% Online, aos conteúdos hipertextos que chamamos de Web Aulas, através do acesso ao acervo de livros didáticos, periódicos ou produções de natureza técnica e científica disponíveis na Biblioteca Digital (KROTON, 2017, p. 94).

Esses processos são circundados de terminologias que tentam passar a ideia de inovação e modernidade nos processos de ensino: ecossistema de aprendizagem, sistema Aura, AVA, aula invertida, metodologias ativas, Web Aulas, ensino digital, *Problem Based Learning (PBL)*, *Personal Learning, design thinking*, tecnologias digitais, da informação e da comunicação (TDICs), sociedade aprendente, empreendedorismo, autonomia, responsabilidade social, sustentabilidade, trabalhabilidade dentre outros.

[...] a que denominamos **Ecossistema Ānima de Aprendizagem**, suportado por um rizoma digital interativo, constituído por redes, plataformas, sistemas e processos interconectados organicamente entre si, em convergência com os elementos que constituem as experiências de ensino e de aprendizagem [...].” (P. 49).

[...] o Ecossistema de Aprendizagem se manifesta por meio de um design renovado, contemplando novas ambientações e novas formas pedagógicas. Assim, garante-se o processo de formação integral do aluno, atendendo às prioridades sociais e à incorporação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, estas aqui entendidas como elementos coestruturantes das experiências de aprendizagem (ĀNIMA, 2017, p. 52).

[...] o caráter inovador do Aura evidencia-se no uso de plataformas digitais, em um sistema de aprendizagem misto, integrando o ensino digital ao presencial e superando a tradicional dicotomia entre esses modelos ao garantir para o aluno um ambiente virtual formal para a construção do conhecimento e a aplicação posterior deste conhecimento em uma experiência real, na sala de aula, por meio da atividade mediada pelo professor (YDUQS, 2023, p. 358).

Por fim, dentre os aspectos analisados dos PDI's dos monopólios educacionais, nos chamou atenção a direção ético-política da formação profissional pretendida, orientada sob a lógica da propriedade privada, do individualismo e da culpabilização dos indivíduos.

O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens, por sua vez, são feitos por meio de uma cultura de avaliação que combina avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, que contribui para a regulação das aprendizagens necessárias **ao ajustamento à complexidade dos cenários do mundo cotidiano, do trabalho e dos negócios**, os quais, conforme mencionado, apresentam mudanças constantes e sinalizam a necessidade de respostas inovadoras (ÂNIMA, 2017, p. 40).

Mais do que **empregabilidade**, trabalhabilidade traduz a noção de que os egressos de uma instituição de ensino **não devem ser preparados para um emprego específico**. Devem, em vez disso, desenvolver as competências e habilidades para se manterem atuantes no mercado de trabalho após formados, conscientes, porém, da necessidade de qualificarem-se continuamente para fazer frente aos **desafios que esse novo mundo do trabalho e dos negócios, perenemente em transformação, possa lhes apresentar** (ÂNIMA, 2017, p. 60-61, grifos nossos).

A formação pretendida para os estudantes é uma formação integral, que visa tanto à dimensão global da Educação quanto à sua dimensão específica, focada na carreira dos alunos. Para que esse objetivo seja alcançado, os cursos não mais poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados”, ou seja, sem aptidões, capacidades, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico **ajustamento às exigências sociais, políticas, econômicas, ambientais, tecnológicas e profissionais do mundo do trabalho e do mundo dos negócios** (p. 69).

Com efeito, segundo as DCN, a educação no Ensino Superior deve se **pautar pela formação de profissionais aptos a mudanças e, portanto, adaptáveis**. Isso significa que esses profissionais deverão ser preparados para lidar com os desafios e as incertezas intrínsecos ao século 21 e apresentar respostas adequadas à complexidade dos problemas que se apresentam (ÂNIMA, 2017, p. 69).

As Atividades Complementares são práticas acadêmicas obrigatórias de múltiplos formatos, com o objetivo de complementar a formação do aluno, ampliar o seu conhecimento teórico-prático com atividades extraclasse, fomentar a prática de trabalho entre grupos e a interdisciplinaridade, estimular as atividades de caráter solidário e **incentivar a tomada de iniciativa e o espírito empreendedor dos alunos**. [...] Espera-se, portanto, que o egresso tenha um espírito empreendedor, seja criativo e crítico e saiba utilizar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas atividades a que foi exposto ao longo de seu percurso formativo (ÂNIMA, 2017, p. 113; 232, grifos nossos).

Desenvolver a competência criativa empreendedora, transversalmente, nas matrizes curriculares tem sido a opção do Centro Universitário de Belo Horizonte, UNIBH, de transformar pessoas por intermédio da educação em um mundo em constante transformação. [...] Além disso, as unidades curriculares, transversalmente, estimulam a construção de um projeto de vida que faça sentido de acordo com as percepções de cada aluno e que potencialize **uma atuação empreendedora e transformadora garantindo uma maior sustentabilidade no mercado de trabalho** (ÂNIMA, 2017, p. 239, grifos nossos).

Os conglomerados Cruzeiro do Sul e Yduqs partem da mesma concepção daqueles indicados anteriormente:

[...] o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de modo a possibilitar a construção/ aquisição dos fundamentos para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias ao exercício profissional e à sua participação na sociedade atual de **forma crítica, ética, empreendedora e com responsabilidade** (CRUZEIRO DO SUL, 2019, p. 69).

[...] os egressos devem possuir uma visão global e sistêmica do mundo, **desenvolvendo atitudes empreendedoras e capazes de se adaptarem** à velocidade das mudanças globais, oferecendo respostas aos constantes desafios do mundo moderno para intervir na realidade em que está inserido (YDUQS, 2023, p. 40, grifos nossos).

Embora a cultura empreendedora não seja um fenômeno particular do capitalismo recente, é especialmente a partir da disseminação das ideias neoliberais que um comportamento empreendedor específico passa a ser propagado como ideal de indivíduo contemporâneo.

De acordo com Alves, Klaus e Loureiro (2021) os economistas Ludwig von Mises (2010) e Friedrich A. Hayek (1978) resignificaram o sentido do “ser empreendedor”, para esses:

o empreendedor não é mais visto por eles como uma figura excepcional e criadora que rege o processo econômico, tal como um maestro conduz uma orquestra. Todos teriam dentro de si um potencial empreendedor, o qual estaria apenas esperando pelas ocasiões propícias para se manifestar. Essas ocasiões seriam fornecidas pelo mercado, que teria papel formativo para o sujeito empresarial, ensinando-o a se conduzir racionalmente na medida em que é exposto a situações de competição (ibid., p.5).

Nesta visão, o empreender se sustenta em um forte componente subjetivo, responsável, segundo seus defensores, pela capacidade de competir e obter sucesso (ou não) no mercado. O exercício de tal “capacidade” depende

mais da livre iniciativa dos/as sujeitos/as do que das determinações sócio-históricas, de modo que qualquer outro aspecto “adicional”, tal como a intervenção do Estado etc., é visto como aspecto negativo ao “espírito” propositivo e competitivo dos indivíduos.

Nessa concepção, o empreendedorismo deixa de ser um conjunto de virtudes que somente os grandes homens de negócios possuíam e passa a ser um modelo de comportamento extensível a todos, de modo que deveria ser perseguido não só nos negócios, mas em todos os aspectos da vida (ibid., p.5).

Do nosso ponto de vista, a cultura do empreendedorismo visa a formação de um/a novo sujeito/a, com nova mentalidade e comportamento. Pretende um novo perfil que se adeque a uma cultura anti-política e anti-direitos; um perfil que incorpore como norma natural a superexploração e a insegurança no âmbito do trabalho e a privatização das diferentes esferas da vida.

As instituições de ensino, como aparelhos privados de hegemonia, têm um papel estratégico na formação de indivíduos com tal perfil – bem como para formação de uma cultura contra-hegemônica. Não é coincidência o esforço dos organismos internacionais e nacionais em participar dos processos de contrarreforma educacional, a exemplo da incidência destes nos processos de reorientação das políticas educacionais no Brasil. Organizações como Todos pela educação, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Fundação Leman, Instituto Ayrton Sena e, dentre outros, o Sistema S, têm forte influência nos espaços de deliberação das políticas educacionais brasileiras e dão o direcionamento das mudanças educacionais no país.

A escola enquanto ambiente privilegiado de formação de crianças e jovens é acionada constantemente, a partir do imperativo da aprendizagem permanente para o mercado, na tarefa de impulsionadora do desenvolvimento de competências para a economia do século XXI. Empresários, economistas, profissionais da área de Gestão e Negócios, de um modo geral, veem na escola um espaço profícuo para o desenvolvimento de um sujeito empreendedor (ibid., p.7)

Os autores em tela acrescentam que:

segundo a cultura do empreendedorismo o indivíduo deve assumir mais do que uma forma de assumir a si como uma empresa e um meio de garantir renda para prover as necessidades básicas e driblar o desemprego, por meio do empreendedorismo é que o indivíduo alcançará objetivos como

autorrealização, satisfação pessoal e bem-estar material (ibid., p.7).

Daí a necessidade de transformar os processos de aprendizagem e focar na autoresponsabilização do/a estudante, o qual passa a ser visto como cliente, um competidor em concorrência com outros/as estudantes. O sentido da aprendizagem está no aprendiz, que se desloca da posição de aluno que aprende algo ensinado por alguém – no caso, pelo professor – para o de “protagonista do seu próprio destino”, essa é a condição para torna-se em um “indivíduo-empresa bem-sucedido nos negócios e na vida” (ibid., p. 9).

o que importa no processo educacional mobilizado pela pedagogia empreendedora é o desenvolvimento de características individuais, como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, exercícios de responsabilidades e aptidão ao aprendizado. Em suma, o indivíduo-empresa precisa aprender a desenvolver certas disposições e atitudes, valores comportamentais e capacidade de ação – é a ideia de competências que é enfatizada no processo. Desse modo, a escola, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora (ibid., p.9).

Essa é a lógica que orienta a formação profissional dos monopólios educacionais, a cultura empresarial adaptada à formação da força de trabalho, na qual os indivíduos são responsabilizados pelo “sucesso” e “fracasso” no mercado; uma cultura mistificadora da realidade social, a partir da qual as consequências das crises capitalista, como expropriação e mercantilização dos direitos sociais, o desemprego e as novas formas de exploração da força de trabalho – terceirização, uberização, pejetização, trabalho intermitente – são apresentadas como oportunidade de desenvolvimento pessoal e ascensão social. É a lógica da empresa corporativa invadindo diferentes instâncias da vida, entre as quais a educação.

5.4 Tendências para formação profissional nos cursos de graduação ofertados pelos conglomerados educacionais na região Nordeste

É importante indicar nossa preocupação teórico-política com o avanço desses grupos na oferta de cursos de graduação em serviço social no país e no

Nordeste brasileiro, especialmente se confrontarmos a realidade da oferta pelos grupos educacionais ao cenário de oferta desses cursos pelas instituições públicas de ensino: apenas 15 IES públicas ofertam cursos na área, totalizando 17 cursos, com destaque para Paraíba com 3 cursos e Ceará também com 3 cursos públicos; Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia e Alagoas têm 2 cursos cada, e Maranhão, Piauí e Sergipe 1 curso cada.

Tabela 19 – Número de cursos de graduação de serviço social ofertados por instituições públicas de ensino superior na região Nordeste

Maranhão	1
Piauí	1
Ceará	3
Rio Grande do Norte	2
Paraíba	3
Pernambuco	2
Alagoas	2
Sergipe	1
Bahia	2
Total	17

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do MEC/INEP

A despeito da relevância social das universidades públicas nordestinas no universo da formação profissional não só para região, bem como para o cenário brasileiro, a tendência em movimento revela o domínio dos grupos educacionais sobre a oferta dos cursos de graduação em serviço social, com destaque para hegemonia dos conglomerados educacionais vinculados à lógica do mercado financeiro, pressionando um amplo processo de empresariamento da educação, sob a lógica do rentismo e da expropriação dos direitos da classe trabalhadora, uma vez que esta é empurrada para o acesso privado da sua formação profissional.

Entendemos, portanto, que a oferta dos cursos de graduação em serviço social pelos grupos educacionais apresenta problemáticas de duas ordens: a primeira, de caráter mais estrutural, está relacionada aos desdobramentos particulares da monopolização desses grupos sobre a educação brasileira; a segunda se refere especificamente aos rebatimentos de tal fenômeno sobre a formação profissional em serviço social, em especial.

Em relação ao primeiro aspecto elencamos as seguintes problemáticas:

- A. Os grupos educacionais estão pressionando um amplo processo de *reestruturação do ensino superior*, no sentido de adequação desse à lógica da *gestão corporativa*, conforme as necessidades de valorização dos ativos desses grupos no mercado financeiro e de formação de um perfil de trabalhador capaz de adequar às mudanças impostas pela acumulação flexível, de um lado, e de colaborar com os processos mais amplos de expropriação do/a trabalhador/a e exploração da força de trabalho, de outro. Temos observado que mesmo os grupos de capital fechado tendem, em geral, a incorporar a mesma dinâmica;
- B. O fenômeno dos conglomerados educacionais resultou em uma nova estrutura do ensino superior brasileiro, sobre a qual não há supervisão do MEC. Se, antes de tal fenômeno, a hierarquia organizacional estavam as mantenedoras, seguidas das instituições de ensino e dos cursos, a partir da consolidação dos monopólios surge uma nova modalidade, a dos controladores, acima destas instâncias. Os controladores, contudo, ainda não foram incorporados na legislação educacional, de modo que não há a obrigatoriedade do acompanhamento dos mesmos pelo MEC⁹², ficando a regulação destes à cargo de órgãos econômicos, como o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM)⁹³.
- C. Para reduzir custos, garantir a competitividade e viabilizar o funcionamento em rede, a lógica de gestão corporativa que orienta esses grupos exige, em geral, a *padronização dos currículos* e das estratégias

⁹² Assim, os processos de abertura, autorização, credenciamento, oferta de vagas, matrículas e fiscalização etc., de IES e cursos, pelo MEC, é direcionado às mantenedoras individualmente, como se estas não pertencessem, ou não estivessem vinculadas a um determinado grupo educacional. De modo que se buscarmos informações junto ao MEC sobre a quantidade de cursos, vagas, matrículas concentradas por um desses grupos educacionais controlador, encontraremos informações difusas das mantenedoras, mas não do grupo em si.

⁹³ De acordo com o próprio órgão o CADE “é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Justiça [...] tem como missão zelar pela livre concorrência no mercado, sendo a entidade responsável, no âmbito do Poder Executivo, não só por investigar e decidir, em última instância, sobre a matéria concorrencial, como também fomentar e disseminar a cultura da livre concorrência. Fonte: <http://www.cade.gov.br/aceso-a-informacao/institucional> acesso em 06 de julho de 2018. Já a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), também órgão público, “foi criada em 07/12/1976 pela Lei 6.385/76, com o objetivo de fiscalizar, normatizar, disciplinar e desenvolver o mercado de valores mobiliários no Brasil”. Fonte: http://www.cvm.gov.br/menu/aceso_informacao/institucional/sobre/cvm.html

de ensino, cuja referência tende a ser o padrão do mercado internacional de certificação em massa;

- D. Os monopólios educacionais pressionam o sistema educacional para adequação de uma nova forma de concepção e gestão das políticas educacionais e de relação de trabalho, segundo o pragmatismo da cultura empresarial gerencial: redução do quadro de trabalhadores, redução salarial, intensificação da jornada de trabalho, descaracterização do trabalho docente, que passa a ser um tutor, facilitador, um “youtuber”. Um exemplo do que afirmamos é o relato de um professor para a matéria de Isabela Palhares, publicada pela Folha de São Paulo, no dia 14 de maio de 2020:

‘Nós já tínhamos pouca autonomia, já que não produzimos as aulas e os conteúdos ministrados. Depois tiraram de nós as correções das atividades, e ficamos apenas para tirar dúvidas dos alunos. Agora seremos substituídos por tutores’, contou um professor que dava aula em 52 disciplinas na área de direito para mais de 4.000 estudantes.

A mesma matéria revela ainda que a correção das provas dos alunos de IES controlada pelo grupo Laureate – grupo estadunidense adquirido pelo grupo brasileiro Ânima Educacional, o qual oferta 26 cursos de serviço social e 4.427 vagas – deixaram de ser realizadas por professores e passaram a ser tarefa de robôs. O posicionamento do grupo sobre o assunto foi o seguinte, segundo a mesma matéria:

Sobre a substituição dos docentes por robôs para a correção das atividades acadêmicas, a Laureate disse que a medida foi adotada para ‘oferecer aos professores a oportunidade de dedicar mais tempo na relação direta com seus alunos, liberando agenda e energia para gerar mais proximidade com as suas turmas’. (Id.)

Apesar da justificativa dada pelo grupo Laureate, estudos (RUAS, 2015; SEKI, 2020) denunciam o desrespeito à legislação trabalhista e a superexploração sobre a força de trabalho, assédio moral e descarte dos/as trabalhadores/as realizados pelos grupos educacionais.

- E. O domínio desses monopólios sobre a educação, de um modo geral, obstaculiza a formação das condições necessárias à universalização do ensino superior público-estatal e, em decorrência, dificulta a ampliação do

acesso aos cursos de serviço social pelas IES públicas. Nesse aspecto, chamamos a atenção para a capacidade de ingerência dos conglomerados nos espaços de decisão política no país e, em particular das políticas educacionais, formando um bloco estratégico de forças político-econômicas e ideológicas que prontamente militam pelo mercado da educação e contra a educação pública;

- F. Esses monopólios se apropriam de parte significativa de recursos do fundo público, por meio de programas como PROUNI, FIES e benefícios fiscais diversos. Entre 2003 e 2016, por exemplo, o repasse de recursos do fundo públicos para as IES privadas, em termos proporcionais, foi extraordinariamente maior do que o recebido pelas universidades públicas: um aumento de 1.150,68% no repasse para as privadas no referido período, contra 144,10% para as públicas (CHAVES, et al, 2018). Já a realidade para as IES públicas é marcada por políticas de contingência e cortes orçamentários recorrentes.

Em relação à formação profissional em serviço social é importante ressaltar que sobre esta rebatem as implicações e problemáticas mais amplas determinadas pelo projeto vigente de educação para o ensino superior brasileiro. Mesmo antes da consolidação dos grupos educacionais, a formação já vivenciava os impactos das reformas educacionais, a exemplo daquelas que favoreceram o aprofundamento da expansão mercantil na área; a descaracterização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS pelo MEC, em 2002; a regulamentação e flexibilização da educação à distância; a instituição de padrões de avaliação dos cursos que beneficiam o mercado educacional, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) – com destaque para o eixo referente ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), principal foco do MEC – o qual tem sido reduzido à prática de *ranking* entre as instituições.

O desmonte das IES públicas e a lógica que prevalece nas IES privadas impostas pelos monopólios educacionais manifestam como tendência a degradação das condições de trabalho e a precarização da formação profissional em serviço social quando tomamos como referência, para a análise crítica, as

diretrizes curriculares e de modo mais amplo, a direção social do projeto ético-político profissional. Vejamos.

- A. Enquanto empresas capitalistas, os conglomerados educacionais tendem a adequar a formação profissional às demandas econômicas, políticas e ídeo-culturais dos acionistas e/ou dos agentes que atuam para valorização das empresas educacionais no mercado. Nos grupos de sociedade aberta, por exemplo, aspectos como a forma de gestão, organização acadêmica, concepção ética e política dos projetos de desenvolvimento institucional e pedagógicos, bem como relações de trabalho, devem ter consonância com os interesses dos acionistas desses grupos. No caso dos demais grupos, ainda que não estejam submetidos às exigências dos acionistas, precisam se manter atrativas e competitivas no mercado, adotando padrões empresariais semelhantes àqueles grupos.
- B. O domínio dos grupos educacionais sobre a oferta dos cursos de serviço social se estabelece na contramão das lutas dos/as trabalhadores/as e, dentre estes, das entidades organizativas da categoria e dos estudantes de serviço social, em defesa da universalização da educação pública estatal, de qualidade, presencial e socialmente referenciada.
- C. A oferta dos cursos de graduação em serviço social pelos grupos educacionais no Nordeste caminha para a eliminação da graduação presencial. Um cenário preocupante visto os limites e a impossibilidade da graduação à distância de garantir as condições mínimas para formação profissional de qualidade, segundo o que preconizam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS;
- D. A substituição dos professores por tutores, facilitadores e robôres deturpa e avilta a atividade docente e compromete, de forma bastante negativa, os processos de aprendizagem;
- E. A lógica que norteia a oferta de tais cursos tende a descaracterizar a formação profissional, na medida em que a *concepção de mundo, educação e ciência* resgata categorias do liberalismo e da pós-modernidade, há ausência de concepções contra-hegemônicas, leitura instrumentalizada e fetichizada do real; a educação concebida como

serviço, reduzida ao caráter técnico, cuja função social se limita à empregabilidade e “trabalhabilidade”, destinada a integração das classes e gestão das “disfuncionalidades” sociais e do mundo dos negócios; a ciência raramente é referenciada e quando citada é apresentada sob perspectiva instrumentalista do conhecimento. O/A *estudante* é responsável por prover as condições objetivas da formação profissional e tende a ser estimulado a conduzir seus estudos a partir da lógica da competitividade e do empreendedorismo, bem como a buscar soluções imediatas e individuais. Quanto aos *currículos*: há uma notória descaracterização e fragmentação curricular, com destaque para o “esvaziamento teórico” dos núcleos dos fundamentos da vida social e das particularidades da formação sócio-histórica. O núcleo do trabalho profissional é reduzido à supervalorização da dimensão técnico-operativa da profissão, entendida de forma autônoma da dimensão teórica e ética, resultando na prevalência de disciplinas voltadas para o “como fazer”; aligeiramento da formação; uso de tecnologias como elemento central do processo de aprendizagem e afirmação do pragmatismo como algo decisivo para o cotidiano. Em relação ao *perfil profissional* pretendido o foco dos conglomerados pesquisados é no desenvolvimento de um perfil empreendedor, bem como para mediação de conflitos e para resolução de problemas no mundo dos negócios, com compreensão da gestão corporativo-empresarial.

Esses aspectos vão na direção oposta ao perfil pretendido pelas Diretrizes curriculares da ABEPSS, as quais pretendem uma formação generalista, pautada por uma teoria social destinada a apreensão dos processos sociais sob a perspectiva de totalidade; ao contrário de uma visão fragmentada e reificante da vida social, estas DC's pressupõem um rigoroso trato teórico-metodológico, que possibilite ao/à estudante e ao/à profissional a desmistificação dos processos sociais.

As Diretrizes em questão preveem a indissociabilidade entre os eixos ensino, pesquisa e extensão e dos três núcleos formativos, realidade que é inviabilizada dado a lógica mercantil que orienta os monopólios em torno de um “ensino” barato e voltado apenas para certificação em massa. Vale ressaltar, que

a própria dinâmica da educação à distância dificulta a realização da formação para além do ensino.

Do ponto de vista ético-político as DC's da ABEPSS rompem a cultura do disciplinamento, da mediação de conflitos e do monitoramento dos indivíduos; pois a lógica que orienta a formação profissional apreende as demandas dos/as sujeitos/as em sua relação mais amplas com os processos sociais.

É importante enfatizarmos que as Diretrizes Curriculares estão enraizadas na realidade da sociedade brasileira, o que permite apreender a dinâmica das relações sociais e em particular o objeto de intervenção do serviço social; as “expressões da questão social”, portanto, são entendidas como resultantes do movimento contraditório desses processos na particularidade do sistema capitalista, com sua feição dependente, periférica e que articula de forma co-extensiva as relações sociais de classe, raça e cisheteropatriarcais.

A natureza dos fenômenos apresentados vai na contramão da concepção de educação e de processo formativo profissional defendido hegemonicamente sob o prisma da construção coletiva do projeto ético-político profissional. Não sem sentido, tal fenômeno tem sido foco de discussões e estudos por parte da categoria profissional sintonizada ao projeto de formação profissional crítico, cujos fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnicos-operativos não se baseiam em uma leitura superficial e fetichizada da sociedade burguesa, mas, ao contrário, estão voltados para apreensão e desnaturalização dos processos de produção e reprodução do capital e dos impactos destrutivos que esse sistema provoca sobre a natureza e a humanidade.

É essa a parcela da categoria que tem assumido um papel estratégico na defesa e efetivação dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação pública de qualidade, que tem se feito presente nas lutas da classe trabalhadora em defesa de melhores condições de vida; que tem denunciado, junto a outros segmentos da sociedade, o racismo, o machismo, a xenofobia, misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, bem como demais formas de violência e opressão presentes no cotidiano da classe trabalhadora e tem o importante papel estratégico na observância da lógica curricular da ABEPSS, bem como na sua permanente atualização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a oferta dos cursos de graduação à distância pelos conglomerados educacionais na região Nordeste foi um percurso longo e perpassado por desafios. Primeiro a irrupção da pandemia da Covid-19, no segundo ano do doutorado, apesar do esforço da coordenação do Programa e dos/as docentes em minimizar ao máximo os impactos, foi um processo de isolamento e atividades remotas exaustivo. Além disso, tive Covid-19 logo no início da disseminação no país e desde então passei por uma série de complicações, dentre as quais depressão e fibromialgia.

Outro aspecto se refere à falta de financiamento para realização desta pesquisa. Falta de recursos inviabilizaram minha residência na cidade de realização do curso, o acesso a documentos e a softwares pagos. Vale chamar atenção para o fato de a UFRN não disponibilizar programas que facilitem a organização e análise de dados, estes têm que ser adquiridos privadamente.

Não poderíamos deixar de enfatizar a metodologia do MEC/INEP na divulgação dos dados. No nosso caso em particular, essa metodologia não indicava quais e quantos cursos de serviço social são controlados por conglomerados educacionais. Há uma omissão sobre os grupos, dando a impressão de que estes são exceções ou inexistentes na oferta do ensino superior. Tivemos que acessar os sites de mais de 800 cursos e identificar a mantenedora e a empresa controladora.

Por último, foi um entrave a falta de publicização de dados dos conglomerados pesquisados. Nenhum órgão governamental monitora os grupos. Apenas o CVM faz o acompanhamento de alguns dados (como os relacionados à fusão e aquisição), porém apenas das empresas listadas B3 – a maioria dos monopólios que ofertam cursos de graduação de serviço social não é listada. Parte das informações apresentadas foram adquiridas em matérias de jornal. Outro item que foi prejudicado na nossa pesquisa foi o objetivo de analisarmos os projetos político-pedagógicos, diferentemente das IES públicas que são obrigadas a darem publicidade a este documento, as privadas não são. Diante disso, alteramos nosso um dos nossos objetivos e analisamos os Planos de Desenvolvimento Institucional.

Apesar dos desafios, o processo de investigação em torno da oferta de cursos de graduação de serviço social pelos conglomerados educacionais nos instigou bastante, pois foi uma oportunidade de nos aprofundarmos num universo ainda pouco explorado, no qual demos um passo para chegarmos mais próximo ao desnudamento dos processos que envolvem tal oferta e suas consequências para a formação profissional.

No capítulo 2, analisamos a natureza da educação na sociedade de classes e, em particular, o seu processo de institucionalização no capitalismo. Desde a revolução industrial, a educação formal se orienta para atender, predominantemente, as demandas postas pelo processo de reprodução ampliada do capital. A introdução da cultura urbano industrial exigiu indivíduos capazes de operar os maquinários, gerenciar a fábrica e disciplinar a força de trabalho.

A escolarização se colocou como uma necessidade posta pelas classes dominantes e pela classe trabalhadora, a qual passou a demandar acesso ao conhecimento especializado. A despeito dos interesses antagônicos dessas classes, prevaleceram os projetos educacionais destinados a formação de cariz utilitarista da classe trabalhadora. Para esta, uma formação profissionalizante, para aquelas o conhecimento técnico-científico.

As “reformas” educacionais realizadas nos últimos séculos apontam para natureza conservadora e apassivadora da formação burguesa, de modo que, embora a educação por sua natureza não seja capitalista – é historicamente determinada – reproduz, hegemonicamente, os valores da sociabilidade burguesa. Entendemos, no entanto, que, no seu movimento contraditório, a educação também contempla demandas coletivas dos/as trabalhadores/as, assumindo um papel estratégico para uma formação contra-hegemônica a esses valores.

Um ponto de partida importante, é a apreensão do vínculo da educação com o trabalho, ou seja, o resgate ontológico da relação educação/trabalho, e a reflexão da educação enquanto princípio educativo intrínseco à formação dos indivíduos, na perspectiva da autorrealização destes. É imprescindível, portanto, uma educação pautada por valores que visem uma outra sociabilidade, anticapitalista e antirracista, e contribua para ruptura das bases sócio-históricas do sistema do capital.

No capítulo 3, analisamos a função social da educação frente aos processos de crise e financeirização do capital na contemporaneidade. Nosso objetivo foi resgatar os fundamentos da crítica da economia burguesa a fim de contribuir para desmistificação dos discursos destinados à naturalização da reação burguesa e das “reformas” educacionais em curso. Apontar o caráter contraditório do processo de criação do mais-valor e a natureza constitutiva das crises capitalistas.

A acumulação flexível, o neoliberalismo e a financeirização se articulam enquanto respostas dessa reação: o capital em busca de restauração se reordena no conjunto das relações sociais, visando garantir o movimento de reprodução ampliada e geração de riqueza. Assim, novas estratégias de organização da produção e de gestão da força de trabalho são operadas. O Estado é demandado a criar nichos de criação de mais-valor e de valorização do capital excedente, bem como a reforçar os dispositivos de controle e disciplinamento da classe trabalhadora.

O mercado financeiro se consolida nesse processo como campo prioritário de valorização do capital excedente, ao mesmo tempo em que o Estado junto às classes dominantes coordena amplos processos de expropriação, intensificação da exploração da força de trabalho e privatização da vida. A tendência é de mercantilização dos direitos sociais, com forte incidência da lógica do rentismo no mercado desses direitos. Na educação, constatamos a incidência financeirização enquanto um modo de específico de mercantilização: a transformação da educação em serviço-mercadoria a ser negociada especialmente pelo monopólios privados.

Outro movimento que se associa a este no interior da educação é a sua redefinição na direção do estabelecimento da aprendizagem flexível. Como vimos, trata-se de uma concepção de educação, cujas competências se voltam para a capacidade de adaptação dos indivíduos à dinâmica contemporânea do “mundo do trabalho”; competências que longe de romper com o ideário burguês reforça-o, porém na perspectiva ainda mais conservadora e apassivadora.

A exigência em torno de um perfil de um/a trabalhador/a dócil, empreendedor e colaboracionista, tende a pressionar maior fragmentação e desmobilização da classe trabalhadora, uma vez que, ao ser empurrado/a para relações de trabalho cada vez mais degradantes, o/a trabalhador/ é

responsabilizado pelo seu desempenho no mercado e os processos que estruturam as novas e velhas formas de exploração são reificados.

A tendência é de que na dinâmica contemporânea do modo de produção capitalista e educação seja incorporada, hegemonicamente, como estratégia de formação intelectual de trabalhadores flexíveis, segundo a concepção da pedagogia da aprendizagem flexível.

No capítulo 4, analisamos especificamente a transformação da educação em serviço mercador, o papel do Estado nesse processo e a formação dos monopólios educacionais. Voltamo-nos para incidência desse fenômeno na particularidade da realidade brasileira. Resgatamos as condições sócio-políticas do desenvolvimento capitalista no país e os impactos na região Nordeste.

A formação da região Nordeste é marcada por papel estratégico, enquanto exportador de insumos para as metrópoles internacionais. Esse papel, no entanto, durante a predominância da cultura do açúcar, foi de subalternidade em relação às metrópoles. Com o esgotamento da economia açucareira, o Nordeste continuou numa condição de subalternidade na economia local, porém às regiões Sul e Sudeste. Essa realidade resultou em uma herança histórica de desigualdade regional e local, as quais se aprofundam e se complexificam no contexto das contrarreformas neoliberais.

No Brasil, o cenário de contrarreformas se estrutura sob uma realidade marcada pela ausência de um sistema de proteção social consolidado. É caracterizado principalmente pela desresponsabilização do Estado no provimento de direitos sociais e na transferência destes para o setor privado. Em um país que se formou sob a cultura da escravidão, expropriação e superexploração da força de trabalho, as contradições são exponenciadas: desemprego, trabalho informal, trabalho infantil, super precarização do trabalho feminino, e problemáticas relacionadas ao racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, por exemplo.

É no cenário das contrarreformas que são formados os conglomerados educacionais no Brasil, a partir de uma política de Estado de incentivo à mercadorização da educação e desmonte do ensino público. Concretamente, essa política se evidencia nas estratégias governamentais de flexibilização da regulação que normatiza as políticas educacionais do país; nos benefícios fiscais, na diversificação das IES e numa política de fiscalização pouco eficiente,

quando se trata das IES privadas. Outra estratégia, diz respeito à privatização do fundo público e o repasse de recursos diretamente para o empresariado do mercado educacional e destacamos essa estratégia como a determinante para consolidação dos monopólios educacionais.

Esses monopólios se inserem na dinâmica mais ampla de financeirização da educação e, segundo nossa análise, está pressionando para reconfiguração do sistema educacional e em particular para uma nova configuração no âmbito do ensino superior, na qual o este nível de ensino é controlado e formatado segundo os interesses desses monopólios: rentabilidade, formação cada vez mais conteudista, desespecializada, aligeirada e massificada.

No capítulo 5 analisamos a oferta dos cursos de graduação em serviço social pelos monopólios educacionais na região Nordeste. Iniciamos a análise problematizando a lógica de empresariamento na oferta destes cursos: mais de 87% são privados e desses cerca de metade está sob o controle de algum grupo educacional.

O empresariamento dos cursos de serviço social acompanha o movimento mais amplo de transformação da educação em serviço-mercadoria, promovido pelos organismos internacionais do capital, o empresariado e o Estado. No Brasil, o Estado tem operado um conjunto de medidas que vão desde a flexibilização da legislação, benefícios fiscais ao repasse direto de recursos do fundo público para as empresas privadas de educação, beneficiando, especialmente, os monopólios.

Um fenômeno recente no âmbito do ensino superior e do serviço social brasileiro é a abertura de capitais pelos monopólios educacionais: 12 grupos com empresas no Brasil listados na Bolsa de valores brasileira (a B3) e em Bolsas internacionais. Vale ressaltar que dos 5 conglomerados listados na B3, todos ofertam cursos de serviço social na região Nordeste, totalizando 116 cursos na região.

Os estados com maior incidência de cursos controlados por monopólios educacionais listados na B3 são Pernambuco com 21 cursos, Bahia 19, Ceará 16 e Paraíba com 14. Realidade preocupante se considerarmos, dentre outros aspectos, que toda a região Nordeste só possui 17 cursos ofertados por IES pública.

Outro aspecto preocupante diz respeito à direção teórico-política dos cursos. Em contraposição às diretrizes curriculares da ABEPSS, as diretrizes que orientam os cursos ofertados pelos monopólios educacionais, expressas nos PDI's, se sustentam em uma lógica fragmentada e utilitarista, particular da razão instrumental burguesa. As ideias presentes nos PDI's demonstraram que o objetivo dos conglomerados é promover uma formação profissional, com competências alinhadas ao pensamento hegemônico da cultura empresarial-gerencialista, daí a ênfase voltada para uma formação empreendedora, com “espírito” de “liderança” e habilidade para os negócios.

Nessa perspectiva há uma descaracterização do trabalho docente, o qual é reduzido a um facilitador, youtuber ou até mesmo um influencer da marca da empresa nas redes sociais. Há também situações em que o docente é substituído por robôs. Também chama a atenção a desresponsabilização das instituições de ensino no processo de aprendizagem dos estudantes, atitude muitas vezes disfarçada sob o discurso de promoção da autonomia dos estudantes. Os conglomerados educacionais enfatizam o desenvolvimento de habilidades individualizadas, como criatividade, proatividade e capacidade de resolver problemas, em detrimento de uma formação especializada e crítica.

Outra estratégia tem sido incluir disciplinas fora do quadro de componentes curriculares proposto pela ABEPSS, tais como disciplinas voltadas para o manejo das tecnologias do EAD, para a formação do empreendedorismo, formação de lideranças, empregabilidade e “trabalhabilidade”.

A concepção da profissão dos conglomerados está, portanto, pautada na lógica da *aprendizagem flexível*. O profissional deve “ser humanista, proativo, detalhista, justo, se comunicar bem, mediar conflitos” (Króton); ser conciliador, concentrado, comunicativo, empático” (Yduqs); ser ético, ter empatia, saber trabalhar em equipe, ser atencioso com as pessoas e possuir uma boa comunicação” (Ânima).

Na perspectiva dos conglomerados pesquisados a profissão tem por finalidade o “combate” às desigualdades sociais, a promoção do bem-estar e a integração dos indivíduos à sociedade. Deve ter compromisso com o “desenvolvimento pessoal”, a “trabalhabilidade” e o empreendedorismo, os quais devem ser materializados por práticas no âmbito da assistência social.

Outro aspecto que nos chama atenção diz respeito a redução do trabalho profissional à dimensão da técnica e a redução do campo de intervenção à política de assistência social, priorizando a formação para “o que fazer profissional” (VASCONCELOS, 2015) desprovida de seu sentido histórico, além disso recupera a visão conservadora da profissão que a associa à práticas assistencialistas como o dever ser profissional.

Destacamos a forte presença do ensino à distância como estratégia para massificação da cultura da pedagogia da competência flexível, cuja formação pretende um perfil profissional lapidado na racionalidade instrumental e concepção de mundo burguesa, segundo as necessidades do mercado e valores neoliberais de indivíduo e sociedade.

A formação pretendida nos PDI's indica a tendência de reconfiguração da formação profissional. Desde a descaracterização da Diretrizes curriculares da ABEPSS pelo MEC, os conglomerados educacionais têm se beneficiado imprimindo uma lógica própria no interior da formação profissional. Vale lembrar que esses conglomerados são dinamizados pelos seus acionistas e pela volatilidade do mercado financeiro e que os cursos de serviço social, como qualquer outro, são tratados como mercadoria.

Essa tendência se reafirma no cenário atual do governo Lula III, visto as medidas que estão em curso no âmbito educacional: contingenciamento de recursos para as universidades públicas; manutenção do “novo ensino médio”; apoio ao deputado Nikolas Ferreira, de extrema direita, para a presidência da comissão de educação no Congresso; indicação de flexibilização do piso salarial da saúde e da educação, visando o redirecionamento de recursos para outros setores, e ampliação dos recursos públicos para o FIES e o PROUNI são alguns exemplos. Além disso, não existe até o momento nenhuma proposta de regulação sobre os grupos educacionais pelo MEC, ao contrário, permanece a política estatal de empresariamento da educação, com destaque para o avanço dos monopólios educacionais para a educação básica.

É necessário superar o ethos capitalista e romper a lógica destrutiva do capital, conforme observado por Mészáros (2008, p.27). Nenhuma reforma, por mais ampla e progressista que seja, será capaz de contornar a natureza desse sistema. “O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”.

Romper com a lógica do capital exige a mudança radical das bases materiais da reprodução social sob a ótica da valorização do valor, mas essa mudança não decorrerá de um processo natural. São os/as sujeitos/as que fazem a história, dentre estes/as a classe trabalhadora constitui-se enquanto única classe potencialmente revolucionária, capaz de conduzir tal ruptura e construir as bases de uma nova sociabilidade.

No entanto, certas condições são indispensáveis. Um revolucionamento nas atuais condições de produção do capital em direção à sua superação exige, entre outros elementos, a recuperação do trabalho enquanto possibilidade de autorrealização dos indivíduos. Não se trata de uma tarefa simples, coloca-nos no ponto de partida indicado acima: transformar as condições objetivas sob as quais se move o sistema do capital.

Uma tarefa fundamental, embora não exclusiva, é o fortalecimento e a atualização permanente das estratégias destinadas à constituição da consciência de classe dos/as trabalhadores/as - e neste ponto não podemos esquecer que essa tarefa tem em si um componente essencialmente pedagógico.

A educação tem um papel estratégico nesse processo. Dentre as diferentes possibilidades, visto seu caráter contraditório, pode contribuir para formar um novo perfil de indivíduo, de uma outra concepção de mundo, orientada sob valores emancipatórios. Tendo essa possibilidade como norte, Mészáros defende o papel peculiar da educação:

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

Uma das exigências atuais é a viabilização de uma educação crítica, dentro e fora das instituições de ensino, capaz de apreender os fenômenos para além da aparência, das estratégias mistificadoras da realidade.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Nesta perspectiva, Gramsci propõe um modelo educacional orientado para uma formação humanista, que rompa o caráter dualista e utilitarista da educação burguesa, considerando os/as sujeitos/as em sua integralidade e potencialidades. Essa proposta se opõe à imposição da lógica da propriedade privada, da alienação do trabalho, referenciando-se em valores emancipatórios, que tem na categoria fundante do ser social uma instância de criação das condições objetivas e liberdade autorrealização.

Entendemos que a educação contra-hegemônica deve ter como proposta formar um novo tipo de intelectual orgânico, cujo compromisso esteja alinhado às reais necessidades da classe trabalhadora, dentre as quais atuar na construção de uma nova hegemonia. Para atingir essa meta, é fundamental repensar o papel das instituições de ensino existentes e, no movimento contraditório e dialético destas instituições, explorar esse âmbito de forma estratégica para essa classe.

Por fim, enfatizamos que diferentes segmentos da classe trabalhadora nas suas lutas cotidianas, dentre os/as quais os/as assistentes sociais, nos seus espaços de organização política têm assumido essa tarefa de fomentar estratégias educacionais contra-hegemônicas nas instituições de ensino e para além destas. Apesar dos permanentes ataques advindos da ofensiva burguesa, trabalhadores/as têm seguido firmes na defesa de uma educação pública de qualidade, crítica e humanista. As conquistas alcançadas até esse momento da história da educação, a despeito dos limites e desafios, são frutos dessas lutas. Não recuaremos.

REFERÊNCIAS

3 capital partners. **Por que o setor de educação tem crescido no mercado de fusões e aquisições?** Disponível em <https://3capitalpartners.com.br/por-que-o-setor-de-educacao-tem-crescido-no-mercado-de-fusoes-e-aquisicoes/>>

acesso em outubro de 2022.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social:** com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O projeto ético político do serviço social brasileiro:** ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.

Acacia Zeneida Kuenzer Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **Reunião científica da regional da Anped**, 2016. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>> Acesso em 16 de abril de 2022.

ACANDA, Jorge Luiz. **Sociedade civil e hegemonia.** UFRJ: 2006

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em < <https://www.scielo.br/jj/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/> > acesso em outubro de 2023.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola moderna. In: **Liberalismo e educação em debate.** Campinas: Autores associados, Histedbr, 2007.

ANIMA. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI DO UNIBH 2017 – 2021.** Disponível em <<https://www.unibh.br/wp-content/uploads/2022/08/PDIUNIBH20172021.pdf>> acesso em outubro de 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus:** O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo, Boitempo, 2020. Ebook.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica Da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Álison Cleiton. A mercadorização dos serviços sociais públicos: Tendências contemporâneas e inflexões no exercício profissional de assistentes sociais. 2022. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Pernambuco, Recife, 2022.

ARAÚJO, Paulo H. F. **Mandel e as crises econômicas**. In: Revista da sociedade brasileira de economia política, 2014. Disponível em <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/71>> acesso em julho de 2023.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. In: **Revista Filosofia e Educação**. Vol 2, Nº 1, 2010. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635530/0>> acesso em 20 de janeiro de 2022.

BECHI, Diego. Intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital. In: **XI ANPED SUL**. Disponível em < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DIEGO-BECHI.pdf > acesso em outubro de 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009. Coletivo Veredas, 2018.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. Boitempo. 2ed. 1999.

BÔAS, Bruno Villa. **Analfabetismo cai no país, mas fica estagnado no Nordeste.** Disponível em <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/07/15/analfabetismo-cai-no-pais-mas-fica-estagnado-no-nordeste.ghtml> > acesso em abril de 2022

BOITO JÚNIOR, Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. In: **Caderno CRH** 34. Junho de 2021. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/> > acesso em julho de 2021.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. In: **RBPAE**. v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009

BRASIL. **Comissão de Valores Mobiliários.** Disponível em <
http://www.cvm.gov.br/menu/acesso_informacao/institucional/sobre/cvm.html>
acesso em 06 de julho de 2018.

BRASIL. **Conselho Administrativo de Defesa Econômica.** Disponível em <
<http://www.cade.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>> acesso em 06 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei 8.662 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%20C%9ABLICA%20Fa%20o,as%20condi%20C%27%20B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%20C%9ABLICA%20Fa%20o,as%20condi%20C%27%20B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei). Acesso em 23 de julho de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Mare, 1995.

BRASIL. Projeto de Lei nº3076/2020. **Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se.** Disponível em <
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em julho de 2023.

BRASIL. TRIBUNAL REGIONAL DE TRABALHO (13ª REGIÃO). **Com mais de 2,5 mil trabalhadores resgatados em 2022, escravidão contemporânea segue arrematando brasileiros.** Disponível em <

<https://www.trt13.jus.br/informe-se/noticias/com-mais-de-2-5-mil-trabalhadores-resgatados-em-2022-escravidao-contemporanea-segue-arregimentando-brasileiros#:~:text=segue%20arregimentando%20brasileiros-.Com%20mais%20de%202%2C5%20mil%20trabalhadores%20resgatados%20em%202022,escravid%C3%A3o%20contempor%C3%A2nea%20segue%20arregimentando%20brasileiros&text=O%20passado%20que%2C%20infelizmente%2C%20nunca,na%20zona%20rural%20ou%20urbana>> acesso em fevereiro de 2023.

BRASIL. Um balanço do fies: desafios, perspectivas e metas do PNE. In: **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas** Brasília: Câmara dos Deputados (2017).

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977

CAIRES, Luiza. **Nos países desenvolvidos, o dinheiro que financia a ciência na universidade é público**. Disponível em < <https://jornal.usp.br/ciencias/nos-paises-desenvolvidos-o-dinheiro-que-financia-a-ciencia-e-publico/> > acesso em março de 2022

CARCANHOLO, Marcelo Dias; AMARAL, Marisa Silva. Acumulação capitalista e exército industrial de reserva: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. **I Encontro Nacional de Economistas Marxistas**, Curitiba, 2005. Disponível em < http://www.sitiodeeconomiapolitica.ufpr.br/MarceloDiasCarcanholo_MarisaSilvaAmaral.pdf > acesso em 21 de janeiro de 2020.

CARCANHOLO, Reinaldo A. Mercadoria, Valor e fetichismo. In: **Capital: essência e aparência**. Vol.1. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CARCANHOLO, Reinaldo A; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. In: **Especulação e lucros fictícios**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

CARCANHOLO, Reinaldo A; SABADINI, Mauricio de S. Capital fictícios e lucros fictícios. In: **Especulação e lucros fictícios**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

CHASNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. In **Revista outubro**, 2008. Disponível em < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>> acesso 22 de março de 2022.

CHAVES, V. L. J., REIS, L. F; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. In: **Revista Acta Scientiarum Education**, v. 40. n.1, 2018

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CNN. **36,6 milhões de brasileiros estão desempregados, aponta pesquisa do IBGE**. Disponível em < <https://www.cnnbrasil.com.br/business/36-6-milhoes-de-brasileiros-estao-desempregados-aponta-pesquisa-do-ibge/> > acesso julho 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf> acesso em abril de 2024.

CORDEIRA, Mauricelia. Financiamento do ensino superior: a quem interessa a política de cortes das universidades públicas? In: **Educação em debate: em defesa da dimensão pública da educação brasileira** Marília: LUTAS ANTICAPITAL, 2021.

CORDEIRA, Mauricelia. Serviço social e ensino à distância no Brasil: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

CRUZEIRO DO SUL. **Plano de desenvolvimento institucional** 2019. Disponível em < https://meuportal.cruzeirosul.edu.br/alunos/www/pdf/pdi/cruzeiro/pdi_cruzeiro.pdf> acesso em outubro de 2023.

Dalton José Alves. Notas para o estudo do trabalho industrial urbano: o princípio educativo da “escola para todos” a partir da modernidade. In: **Revista Trabalho Necessário**. V.18, Nº 35, 2020. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/40491/23315/136065>> acesso em 20 de janeiro de 2022.

DAVIES, N. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: **O empresariamento da educação, novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

DEMIER, F. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2014. Ebook.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global editora, 2009.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter editorial, São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. Ebook.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41, 2009.

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. In: **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010. 370 p.

FONTES, Virgínia. O capital-imperialismo, cosmopolitismo e lutas de classes. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011. Disponível em <https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300224544_ARQUIVO_VF-ANPUH-SP-2011-Capital-imperialismoelutadeclasses.pdf> Acesso em agosto de 2018.

FRANÇA, Diego Pessoa Irineu de; ARAÚJO Edineide Jezine Mesquita; ARAÚJO Rhoberta. Ideologia neoliberal, trabalho docente e educação: uma reflexão sobre a lógica hegemônica na educação básica paraibana. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 471-485, abr. 2023. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/48580/29049/213811>> acesso em outubro de 2023.

Frigotto, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. **Maranhão é o estado com maior taxa de trabalho infantil doméstico do Nordeste**. Disponível em <

<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/04/13/maranhao-e-o-estado-com-maior-taxa-de-trabalho-infantil-domestico-do-nordeste.ghtml> > acesso em abril de 2022.

GARZA, Henrique de la. Neoliberalismo e Estado. In: **Estado e políticas sociais no liberalismo**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPAR, Vitor; MEDAS, Paulo; PERRELLI Roberto. **La deuda mundial alcanza cifra récord de USD 226 billones**. FMI, 2021. Disponível em <<https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2021/12/15/blog-global-debt-reaches-a-record-226-trillion>> acesso em março de 2022.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record

GOMES, Anna Livia. BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. A constituição da educação burguesa na consolidação da modernidade. In: Revista profissão docente. v.21, n.46, 2021.

GOMES, Helder; NAKATANI, Paulo. A natureza e contradições da crise capitalista. In: **Revista de Política Pública**, número especial, julho de 2014. Disponível em <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2697/3901>> acesso em 22 de março de 2022.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOUNET. Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. Boitempo

GRAMSCI. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e financeirização dos direitos sociais do trabalho. In: **Em pauta**, n.20, 2007. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/159/184>> acesso em 22 de março de 2022.

GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e financeirização dos direitos sociais do trabalho. **Em pauta**, n.20, 2007.

GRESPLAN, Jorge. **Marx e a crítica do modo de representação capitalista**. Boitempo: São Paulo, 2019. Ebook.

Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH-UFBa. **Dossiê sobre o Programa Future-se do governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade**. Disponível em < <https://gtfuturese.paginas.ufsc.br/files/2019/08/Dossie%CC%82-FUTURE-SE-ufba.pdf> Acesso em 10 de julho de 2022.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24. ed.. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2013.

HARVEY, David. **O enigma do capital**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

HILFERDING, R. **O Capital financeiro**. [S.l.]: Nova Cultural: col. Economistas, São Paulo, 1985.

HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. In: **Temporalis**, ano2, nº3, Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro 2021. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf> acesso em março de 2022.

IBGE– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LEHR, R. Guerra cultural e universidade pública. o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado.** São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. Disponível em <<https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>> Acesso em 10 de julho de 2022.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 254 p.

LIMA, Kátia Regina de S Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002

LIMA, Kátia Regina de S. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social.** Volume 14. Maceió -

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista** São Paulo: Instituto Luckács, 2017. 168 p.

MANDEL. Ernest. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista.** Campinas: Ensaio, 1990

MANDEL. Ernest. **O capitalismo tardio.** Nova cultural. Coleção economistas, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**, livro 1, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978, p. 70-80.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2013. Ebook.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Vol. I, Livro I, Tomo I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007, Ebook.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido comunista.** São Paulo: Global editora, 2013. Ebook.

MÁXIMO, Welton. **Desenvolvimento Regional e Educação têm maiores cortes no Orçamento.** Disponível em <
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/desenvolvimento-regional-e-educacao-tem-maiores-cortes-no-orcamento> > Acesso em outubro 2022.

MAZZEO, A.C. Estado e burguesia no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez,1997.

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

MINTO, L. W. **As Reformas do Ensino Superior No Brasil.** O Público e o Privado em questão. Campinas/SP: Autores associados, 2006.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleções questões de nossa época; v. 20).

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. ed. 8. São Paulo: CORTEZ, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A hora e a vez da escola pública?** Um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. 1991. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NEVES, M. L.W. Brasil anos 2000: **uma nova divisão do trabalho na educação**. Papéis e cópias: Rio de Janeiro, 1997

NEVES, Maria L.W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado Educador e a Nova pedagogia da hegemonia. In: **A nova pedagogia da hegemonia para educar o consenso**, São Paulo: Xamã, 2005

O GLOBO. **Entenda os números que mostram que 33 milhões de pessoas passam fome no Brasil**. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/09/entenda-os-numeros-que-mostram-que-33-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil.ghtml> > acesso em outubro de 2022.

O GLOBO. **Presença de militares em cargos civis mais que dobrou no governo Bolsonaro**. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-mais-que-dobrou-no-governo-bolsonaro-25079165>. Acesso em > julho de 2021.

OCDE. **Education at a glance 2023**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em < https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en> acesso em outubro de 2023.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. **Servicios de enseñanza**. Disponível em < https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm> acesso em março de 2022.

PEREIRA, E.M. A questão regional e o Nordeste no desenvolvimento do capitalismo brasileiro. In: **Serviço social no Nordeste: das origens à renovação**. São Paulo: Cortez editora, 2021.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

PIRES, Breno. **PF faz as primeiras prisões do orçamento secreto**.

Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/pf-faz-as-primeiras-prisoas-do-orcamento-secreto/>> acesso em 20 de outubro de 2022.

QUEIROZ, Mayra de. Formação por competência no serviço social: novas exigências do mercado de trabalho. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 47-63, jul./dez. 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/29981/22559>> acesso em outubro de 2023

QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana; SILVA, Rafaelly de Lima Galossi da; SOBRINHO, Taiana de Castro. **Despejos e luta pelo direito à moradia na pandemia: resistências femininas na experiência da Ocupação Novo Horizonte**. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/bnJnnRR8ZFktSfSFSwF6jv/?format=pdf&lang=pt>> acesso em outubro de 2022.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: VOZES, 2005.

ROSSI P.; DWEEK, E. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. In: **Cadernos de Saúde Pública**. v.32. n.12, 2016.

ROSSO, Sadi Dal. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. In: **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 75-89, Jan./Abr. 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/LNyXcnzg953bTSgV6Lc7Jrw/?format=pdf&lang=pt>> acesso em 10 de março de 2023.

SABADINI, Mauricio de S. Capital fictício e suas formas: lucros de fundador, diferencial e fictício. In: **Especulação e lucros fictícios**. São Paulo: Outras expressões, 2015

SALDAÑA, Paulo. **Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi do MEC, e universidades veem situação insustentável.** Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml> > Acesso em outubro 2022.

SALDAÑA, Paulo. **Impacto de cortes de bolsas da Capes foi maior no Nordeste.** Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/impacto-de-cortes-de-bolsas-da-capes-foi-maior-no-nordeste.shtml> > acesso em outubro 2022.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. In: **I simpósio orçamento público e políticas sociais**, 2012. Disponível em < <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/12263/11632> > Acesso em 14 de abril de 2022.

SANTOS, J.S; VASCONCELOS, L.C; NATALE, T.O; FIGUEIREDO, R.D.A.G . “Questão social” no Brasil: o Nordeste e a atualidade da questão regional. In: **Temporalis**, ano12, nº24, jul/dez, 2012. Disponível em < <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/3098> > Acesso em 01 de julho de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> > acesso em 20 de janeiro de 2022.

SEMESP. **Mapa do ensino superior**. 13 ed. 2023. Disponível em <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf> acesso em dezembro de 2023.

SILVA, Simone; LEHER Roberto; SARDINHA Rafaela; GOMES, Andreia; NASCIMENTO, Luciane. Educação superior pública federal no governo

autocrático. In: **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Cortes na ciência e na educação deixaram as universidades públicas em situação calamitosa, denuncia presidente da SBPC**. Disponível em < <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/> > acesso em outubro 2022.

SOTO, O. P.; MELLO, G. M. DE C. O capital portador de juros em Marx. In: **Introdução à crítica da financeirização - Marx e o moderno sistema de crédito**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA, José Vieira de. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior. In: **A idéia de Universidade: Rumos e desafios**. Brasília: Líber Livros, 2006.

Souza, José dos Santos. Fundamentos históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo da educação**. Curitiba: CRV, 2021.

TOLEDO, L.F. Orçamento das universidades federais do país cai 3,4 bilhões em três anos. ESTADÃO. São Paulo, 31 de agosto de 2017 Disponível em < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,orcamento-das-universidades-federais-do-pais-cai-r-3-4-bilhoes-em-tres-anos,70001957732> > acesso em 01/09/2017.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: Conferência de Jomtien, UNESCO, 2000

UNESCO. **Fórum Mundial da Educação**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

Universidade Estácio de Sá – **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023 – 2027**. Disponível em <<https://portal.estacio.br/media/4689831/pdi-unesa-2023-2027.pdf>> acesso em outubro de 2023.

UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2016 – 2020**. Londrina, 2015. Documento institucional.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **O assistente social na luta de classes: projeto profissional e mediações teórico-práticas**. São Paulo: Cortez, 2015

Vol. 39, outubro 2014. Disponível em <<https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/71>> Acesso em 12 de março de 2022.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ANEXOS

COMPOSIÇÃO DA DIRETORIA EXECUTIVA DOS GRUPOS EDUCACIONAIS LISTADOS NA B3			
GRUPO	DIRETORIA EXECUTIVA	SEGMENTOS DA ECONOMIA	EMPRESAS/INSTITUIÇÕES DE ORIGEM
COGNA/KRÓTON	Roberto Valério Neto (presidente) Fabio Sampaio de Lacerda Frederico da Cunha Villa Leonardo Augusto Leão Lara Roberto Valério Neto Leonardo Gomes de Queiroz Rodrigo Menezes Cavalcanti	Cosmético Finanças Shoppings Logística Jurídico Educação Finanças Marketing Mercado financeiro Recursos humanos Diretoria executiva	Tim Sky GVT Apple GetNet BRMalls Microsoft Motorola Wilson Sports NazcaCosméticos DHL Supply Chain
YDUQS	Eduardo Parente Menezes (presidente) Rossano Marques Marina Fontoura José Aroldo Alves Júnior Cláudia Roman Silvio Pessanha Marcel Desco	Siderurgia Logística Aéreo Bancário Consultoria Educação Infraestrutura Construção Joias Ótica	Shell Banco ABN Real/Santander Atento Brasil Vale S.A Bradespar McKinsey & Company Companhia Siderúrgica do Pecém Prumo Logística S.A MRS Logística S.A CSP, da VLI Alcoa Latam
			BRMalls Votorantim Cimentos Vivara Luxottica Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior do Rio de Janeiro Associação Nacional das Universidades Particulares
ANIMA	Marcelo Battistella Bueno (presidente) Átila Simões da Cunha Marcus Vinícius Cuiabano Peixoto Ricardo Cançado Gonçalves de Souza	Assessoria Diretoria Comunicação Mercado financeiro Educação Diretoria	Santa Fé Portfólios Virtual Case S.A Instituto Mineiro de Educação e Cultura BTGP Barclays Capital FAMA e Vinci Partners Pitágoras Apollo International Planitrade
SER EDUCACIONAL	Jânio Janguê Bezerra Diniz* (presidente) Adriano Azevedo João Albérico Porto de Aguiar Rodrigo Alves	Educação Consultoria Auditoria Mercado financeiro Bebidas Saúde Imobiliário Varejo Telecomunicações	Sindicato das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco Sindicato das Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba Sindicato das instituições de Ensino Superior do estado de Alagoas PricewaterhouseCoopers Grupo Máquina de Vendas NET Serviços e Gol Linhas Aéreas Banco Santander
CRUZEIRO DO SUL	Fabio Fossen (presidente) Luís Felipe Bresaola Felipe Coragem Negrão	Mercado financeiro Consultoria Varejo Bancário Diretoria	International Meal Company Via Varejo Citi Deutsche Bank Banco Espírito Santo Securities Grupo Ibmecc e Almeida Junior Bain & Company e A.T. Kearney Bradesco

CURRÍCULOS GRUPOS EDUCACIONAIS

Quadro 03 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Unopar do grupo Króton	
1º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Educação a Distância; • Homem, Cultura e Sociedade; • Metodologia Científica; • Psicologia e Políticas Públicas; • Responsabilidade Social e Ambiental;
2º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Ética, Política e Cidadania; • Filosofia; • Psicologia Social; • Sociologia;
3º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulação Capitalista e Desigualdade Social; • Estatística e Indicadores Sociais; • Formação Social, Histórica e Política do Brasil; • Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I;
4º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia; • Ciência Política; • Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II; Sociologia Crítica;
5º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Administração e Planejamento em Serviço Social; • Comunicação na Prática do Assistente Social; • Estágio em Serviço Social; • Ética Profissional em Serviço Social; • Fundamentos das Políticas Sociais; Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III;
6º Semestre:	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio em Serviço Social II; • Gestão Social e Análise de Políticas Sociais; • Instrumentalidade em Serviço Social; • Pesquisa Social; • Políticas Setoriais;
7º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Direito e Legislação; • Estágio em Serviço Social III; • Serviço Social e Processo de Trabalho;

	<ul style="list-style-type: none">• Serviço Social na Área da Saúde, Previdência Social e Assistência Social;• Trabalho de Conclusão de Curso I;
8º Semestre:	<ul style="list-style-type: none">• Economia Política;• LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);• Movimentos Sociais;• Serviço Social na Educação;• Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade;• Trabalho de Conclusão de Curso II;

Quadro 04 - Ementa do curso de serviço ofertado pela UNESA do grupo Yduqs	
1° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia; • Formação Socioeconômica e Política da Sociedade Brasileira; • Fundamentos Antropológicos e Sociológicos; • Introdução ao Serviço Social;
2° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulação Capitalista; • Fundamentos Histórico, Teóricos, Metodológicos do Serviço Social; • Introdução a Questão Social; • Processo de Trabalho em Serviço Social; • Psicologia Social;
3° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos; • Economia Política; • Ética Profissional em Serviço Social; • Processo de Renovação do Serviço Social no Brasil;
4° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais e Serviço Social; • Pós-Modernidade e Serviço Social; • Serviço Social e Seguridade Social; • Teoria Constitucional e Direitos Fundamentais;
5° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado: Análise Institucional; • Metodologia Científica; • Orientações para Prática Profissional; • Pesquisa em Serviço Social: Seleção de Tema;
6° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Administração e Planejamento de Projetos Sociais; • Estágio Supervisionado.: Elaboração do Projeto de Intervenção; • Fundamentos da Epidemiologia e Estatística; • Pesquisa em Serviço Social: Estrutura do Projeto;
7° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado: Imp. e Av. do Projeto de Intervenção.;

	<ul style="list-style-type: none">• História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes;• Pesquisa em Serviço Social: Metodologia da Pesquisa• Serviço Social na Área Sociojurídica;
8° Semestre	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação e Expressão da Escrita;• Serviço Social e Terceiro Setor;• Tópicos Em Libras: Surdez e Inclusão;• Tópicos Especiais em Serviço Social;• Trabalho de Conclusão Curso em Serviço Social;

Quadro 05 - Ementa do curso de serviço ofertado grupo Ânima
• Questão social, trabalho e sociabilidade
• Teoria e método do serviço social
• Vida & Carreira
• Serviço social e materialismo histórico-dialético
• Processos de trabalho em serviço social
• Políticas sociais e estado capitalista
• Sistema de proteção social brasileiro
• <i>Core curriculum</i>
• Planejamento social e gestão democrática
• Pesquisa e ética profissional do assistente social
• Estado, política e direito
• Inclusão social e libras
• Estágio curricular supervisionado – competência profissional
• Movimentos sociais e serviço social na contemporaneidade
• Trabalho de conclusão de curso
• Estágio curricular supervisionado – trabalho profissional

Quadro 06 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Uninassau do grupo Ser Educacional	
1° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia Cultural e Social; • Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade; • Desenvolvimento Sustentável e Direitos Individuais; • Formação Social, Política e Econômica do Brasil; • Psicologia Geral e Social; • Serviço Social: Profissão e Carreira;
2° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Práticas Interdisciplinares de Extensão I; • Estatística Aplicada Às Ciências Sociais; • Fundamentos da Política Social; • Institucionalização e Desenvolvimentismo no Serviço Social; • Questão Social e Serviço Social; • Sociologia;
3° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos e Proteções Sociais; • Estado e Teoria Social; • Metodologia da Pesquisa; • Política Social no Brasil Contemporâneo; • Processo de Trabalho e Serviço Social; • Serviço Social e Renovação Crítica;
4° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Práticas Interdisciplinares de Extensão II; • Gestão e Controle Social; • Políticas Setoriais e Legislação Social; • Relações Sociais de Gênero, Raça e Etnia; • Serviço Social na Contemporaneidade; • Tópicos Integradores I (Serviço Social);
5° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência Social, Previdência e Saúde;

	<ul style="list-style-type: none"> • Classes e Movimentos Sociais; • Empreendedorismo; • Ética Profissional e Serviço Social; • Instrumentos e Técnicas em Serviço Social; • Teoria Econômica e Política;
6° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Assessoria, Consultoria e Planejamento em Serviço Social; • Atividades Práticas Interdisciplinares de Extensão III; • Estágio Supervisionado I (Serviço Social); • Pesquisa em Serviço Social; • Questão Agrária, Urbana e Realidade Regional;
7° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado II (Serviço Social); • Novas Tecnologias, Serviço Social e Cultura de Massas; • Terceiro Setor e Gestão em Projetos Sociais; • Tópicos Integradores II (Serviço Social); • Trabalho de Conclusão de Curso I (Serviço Social);
8° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Práticas Interdisciplinares de Extensão IV; • Estágio Supervisionado III (Serviço Social); • Serviço Social na Educação; • Tópicos Avançados em Serviço Social; • Trabalho de Conclusão de Curso II (Serviço Social);
Disciplinas optativas	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Brasileira de Sinais - Libras (Disciplina Optativa); • Optativa I; • Optativa II; • Optativa III;

Quadro 07 - Ementa do curso de serviço ofertado pela Unipê do grupo Cruzeiro do Sul	
1° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Ambiental e Responsabilidade Social (Ead); • Política Social: Da Origem ao Neoliberalismo; • Sociedade, Identidades e Territórios (Ead); • Práxis Social, Trabalho Livre e Capitalismo; • Políticas Públicas de Atenção à Saúde;
2° Semestre:	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço Social: Surgimento e Institucionalização no Brasil; • Itinerário Extensionista I; • Dimensões Políticas e Sociais; • Optativa I; • Sociologia (Ead); • Língua Portuguesa (Ead); • Oficina Temática: Assistência Social;
3° Semestre:	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva; • Fundamentos Filosóficos do Serviço Social; • História, Trabalho e Movimentos Sociais (Ead); • Movimento do Serviço Social Brasileiro: Reconceituação, Renovação e Construção do Projeto Ético-Político; • Ciência Política e Teoria Geral do Estado (Ead); • Itinerário Extensionista II;
4° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerário Extensionista III; • Escola, Currículo e Sociedade; • Fundamentos Sócio-Históricos da Ética Profissional; • Psicologia (Ead); • Estatuto da Criança e do Adolescente (Ead); • Legislação Social e Fundamentos Técnico Operativos do Serviço Social; • Optativa II;
5° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Brasileira (Ead); • Sociologia: Debates Atuais (Ead); • Gestão De Projetos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Optativa III; • Administração E Planejamento Em Serviço Social; • Itinerário Extensionista IV;
6° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Optativa IV; • Antropologia Cultural (Ead); • Metodologia de Pesquisa (Ead); • Itinerário Extensionista V; • Pesquisa em Serviço Social;
7° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social; • Oficinas e Estudos Temáticos: Envelhecimento (Ead); • Supervisão Acadêmica de Estágio em Serviço Social I; • Estágio Curricular Supervisionado em Campo I; • Optativa V;
8° Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão Acadêmica de Estágio em Serviço Social II; • Estágio Curricular Supervisionado em Campo II;