



Eixo: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Política de Educação

O SERVIÇO SOCIAL POR UM PROJETO CLASSISTA DE EDUCAÇÃO

PAULA SILVA LEAO¹

Resumo: O ensaio analisa as interferências do projeto atual de educação e suas interferências no curso de Serviço Social, discorrendo sobre o período pós-implantação das Diretrizes Curriculares, a partir do resgate das configurações da formação na contemporaneidade, suas polêmicas, desafios e estratégias de resistência, as especificidades históricas locais, entendendo como as interferências do capitalismo global, fizeram com que a reforma da universidade tivesse tempo e características específicas, buscando dar visibilidade ao legado construído e aos desafios que conformam o Projeto Profissional de Serviço Social neste âmbito.

Palavras-chave: Formação Profissional, Educação Classista e Serviço Social

THE SOCIAL SERVICE BEFORE THE CLASS EDUCATION PROJECT

Abstract: The essay analyzes the interference of the Classical Education project in the Social Work course, discussing the post-implantation period of the Curriculum Guidelines, based on the reconstruction of contemporary training settings, its controversies, challenges and resistance strategies, historical specificities localities, understanding how the interference of global capitalism, made the university reform have time and specific characteristics, seeking to give visibility to the legacy built and the challenges that make up the Professional Project of Social Service in this field.

Keywords: Vocational Training; Classroom Education and Social Work;

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do Serviço Social é uma constante entre os profissionais engajados que consideram na sua intervenção a perspectiva de totalidade. Desse ponto de vista este ensaio vincula-se na busca de refletir as condições atuais de formação profissional.

A totalidade como categoria de análise tem sido, desde a década de 1980, um dos pilares de sustentação teórica e metodológica de alguns profissionais do Serviço Social. Este ensaio se debruça sobre a categoria de totalidade no pensamento de Marx e Lukács e decorre sobre a conjuntura de

¹ Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: <paulasleao@gmail.com>

contrarreforma do ensino superior e sobre sua penetração na implementação das Diretrizes Curriculares nas Instituições de Ensino Superior do Serviço Social onde buscou nas obras de autores da profissão que percorrem em suas obras a reflexão sobre a Formação Profissional do Serviço Social no Brasil. Encaminha-se a discussão a partir da concepção formulada pelos clássicos no sentido de firmar o horizonte teórico mais preciso e não endógeno.

Faz-se necessário considerar os ciclos vivenciados pela sociedade, as mudanças político-econômicas que atingem a formação e concomitantemente a intervenção do assistente social. Ações conservadoras e reacionárias circundam a formação tal qual a intervenção societária. É preciso se debruçar, no caso brasileiro, sobre os reflexos da implementação das Diretrizes Curriculares, realizada pela ABEPSS em 2006, bem como analisar os movimentos na profissão pós reconceituação.

A preocupação maior desta reflexão surge da necessidade de se apropriar os impactos da Declaração de Bolonha (1999)² que construiu o caminho e a definição de qual educação e qual formação eram necessárias para o mercado comum europeu e, inclusive, internacional, rebatendo na política de educação no Brasil com fortes implicações na formação acadêmica e na investigação em Serviço Social nestas últimas décadas. Tais elementos causam inquietações e a necessidade de reflexões, no solo da formação e do exercício profissional, para problematizá-lo, pois o mesmo vem nos desafiando, dia a dia na condição de acadêmicos, docentes, pesquisadores e profissionais de Serviço Social.

Iamamoto afirma que “para se pensar a construção de um novo projeto de formação profissional é decisivo enfrentar a problemática do contexto universitário” (2003, p. 195). Esse conjunto de questões e desafios chega ao Serviço Social, mas o que observamos é que a ênfase ainda recai na ampliação do ensino privado e a distância e os limites impostos por esse quadro. Até o momento, ainda que as medidas contrarreformistas implementadas já venham trazendo inúmeras dificuldades, principalmente pela

² Declaração assinada por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários. Estabelece um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, homogêneos para os vários países, com três ciclos, sendo o primeiro básico e uniforme de três anos

redução significativa e progressiva do financiamento, às universidades públicas são espaços que garantem relativa autonomia para a afirmação da direção social proposta pelas diretrizes construídas pela ABEPSS e para a realização de pesquisas críticas e comprometidas com essa direção, quadro que, acredita-se, ter alterado significativamente com a implementação do Reuni.

Pretende-se, portanto, analisar a trajetória histórica da formação em Serviço Social, ponderando sobre o período pós reconceituação e das Diretrizes Curriculares, de 1996 a 2016, diante do resgate das configurações da formação na atual conjuntura, lutas e indagações, que se apresentam nos cursos de serviço social.

REFLEXÕES INICIAIS

No ano de 2006, ano que iniciou a oferta da modalidade do ensino a distância no Serviço Social, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, realizou uma pesquisa, de âmbito nacional, que avaliou o processo de implementação das Diretrizes Curriculares após dez anos de sua aprovação no âmbito profissional e que se constituiu em um insumo fundamental para a apreensão do estágio destas no interior das Unidades de Formação Acadêmicas. Ao mesmo tempo, subsidiou a categoria na identificação das condições e tendências da implementação das Diretrizes Curriculares nas mesmas e na revisão das estratégias para avançar no seu enraizamento.

Concomitante ao ensino a distância, surgiu entre as profissões à discussão sobre a necessidade da realização de exames de proficiência, nos modelos da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, como medida a ser defendida pelas entidades das profissões, no caso do Serviço Social pelo Conjunto CFESS/CRESS.

Os defensores do exame de proficiência entendiam que ele poderia ser uma estratégia de regulação por parte dos Conselhos Profissionais, para enfrentar (ou frear) o crescimento acelerado dos cursos de graduação

presenciais e a distância, bem como a “inundação” do mercado de trabalho por profissionais com baixa qualificação na formação e, em decorrência, com duvidosa competência para o exercício profissional.

A autora Ivanete Boschetti (2008) pondera que pareceu não haver divergências quanto à análise crítica da dimensão e do significado dessa avassaladora onda neoliberal de desregulamentação, que recria formas sempre atualizadas de intensificação da acumulação do capital. Há, contudo, divergências e polêmicas quanto à possibilidade de o exame de proficiência constituir uma importante estratégia de enfrentamento desse agressivo e acelerado processo que invade a formação e a transforma em usina de titulação, que invade o mercado de trabalho e o transforma em espaço reiterativo de exploração do trabalho e do trabalhador, em sua face mais destrutiva.

Outro destaque que se faz sobre a importância desta reflexão se refere a dados do CFESS, obtidos no site da entidade, onde o contingente profissional indicava que no ano de 2011, pela primeira vez na história da profissão, o número de estudantes superou o de profissionais, o que impõe o debate acerca da necessidade da oferta de vagas para o curso, na sua relação com o mercado de trabalho, questionando a necessidade desse contingente de profissionais, atendendo majoritariamente aos interesses privados e exclusivos de comercialização da educação superior.

As expressivas alterações que ocorreram na política de educação superior brasileira repercutiram na formação em Serviço Social de diversas formas, sendo possível analisá-las à luz de indicadores quantitativos e qualitativos. Assim, nos mais de oitenta anos da profissão, cabe sublinhar que a categoria acompanhou uma ampla expansão do número de Unidades de Formação Acadêmicas, registradas no Ministério de Educação e Cultura (pesquisa realizada em abril de 2018), tem-se entre presenciais e a distância 21.675 cursos de Serviço Social, além do conseqüente incremento do número de profissionais. Devido a essas mudanças, surgiu na profissão questões para debater a formação, pensando dialeticamente, as respectivas estratégias de resistência empreendidas para garantir o Projeto Profissional. Juntas, elas

traduzem o retrato da formação contemporânea em Serviço Social e sinalizam alguns dos seus desafios futuros.

O ato de inquirir a formação no Serviço Social faz destacar a concepção de constituição profissional e readquirir o debate que o Serviço Social brasileiro realizou através da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), nos anos 1980, registrados especialmente nos números 3 e 4 dos Cadernos ABESS, no qual contou com as contribuições de expoentes do debate profissional: José Paulo Netto, Nobuco Kameyama, Vicente de Paula Faleiros, Marina Maciel Abreu, Franci Gomes Cardoso, entre outros pensadores do Serviço Social. No momento, já se pensava a formação como um processo interminável, elementar, que não se encerrava na graduação e demandava revisões constantes consoantes às condições históricas objetivamente dadas. Nisto, claro, considerar que o conhecimento é aproximativo e comprometido com a qualidade dos serviços prestados à sociedade (estabelecido no Código de Ética do Serviço Social – 1993), em que se pesem as contradições, armadilhas e limites inerentes à realidade.

A reflexão sobre a formação profissional como determinado complexo social em movimento impõe analisar a intrincada correlação de forças sociais no cenário nacional e internacional. É importante, ao mesmo tempo, investigar o conjunto de reformas neoliberais que determinam e reatualizam a esfera produtiva, reordenam o papel dos estados nacionais e organizam a sociedade burguesa comandada por sua fração financeira. É neste complexo cenário que se insere o projeto classista de educação superior realizado tanto nos países periféricos, quanto na Europa.

A aprovação das Diretrizes Curriculares para o ensino na área coincidiu, também, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) durante a vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizando o ano de 1996 como expressivo para o Serviço Social, pois culminou com a LDB, uma importante ruptura foi implementada no planejamento do ensino superior, sendo necessário destacar as principais, a saber: a autonomia universitária, o fim dos currículos mínimos e a inclusão de uma nova modalidade de ensino superior (à distância). Devido a essas alterações, houve um atraso na implementação das Diretrizes da área, já que o órgão regulador

(Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação) somente as aprovou no ano de 2002, em face das exigências da nova legislação nacional, bem como das disputas que se deram no âmbito de todas as categorias profissionais. É importante mencionar que, nesse período, a profissão se alicerçava no esforço de consolidação do Projeto Profissional, construído na década de 1980 e materializado na Lei de Regulamentação da Profissão (1993), no Código de Ética Profissional (1993) e nas Diretrizes Curriculares (DCs) (1996).

Nos anos 2000, a “reforma” do ensino superior entra numa nova fase, caracterizada pela busca de uma nova organicidade ao novo modelo que vinha sendo implementado, por meio da definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão mais acelerada do acesso a esse nível de ensino. A meta prioritária de acesso ao ensino básico para os trabalhadores era ser ampliada, passando incluir essa população na “educação superior de novo tipo para o século XXI” (Neves e Pronko, 2008, p. 105).

Para esse novo período de contrarreformas, o Banco Mundial lança um novo documento em 2003, denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Nele, o Banco Mundial afirma ampliar os temas discutidos no documento de 1994, dando ênfase a novas tendências, quais sejam: o papel emergente do conhecimento como motor do desenvolvimento, as mudanças decorrentes da ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação, a internacionalização tanto de provedores da educação terciária como de um mercado global de capital humano avançado, o aumento de demandas de apoio financeiro e técnico ao Banco de países que querem reformar e desenvolver a educação terciária e, por fim, a necessidade de estabelecer uma visão integrada da educação, onde a educação terciária tem papel crucial na criação de capital humano e social (Banco Mundial, 2003).

A argumentação proposta por Boschetti (2004) sobre as Diretrizes Curriculares, diante do cenário brasileiro da Educação Superior, também se relaciona à desconfiguração pelo Conselho Nacional de Educação no momento de sua aprovação, em 2002. Segundo a autora, não é possível tratar das diretrizes curriculares e sua implementação sem considerar a situação e as

tendências do ensino superior no Brasil, visto que as condições nas quais a educação superior se materializa, hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino superior e que por sua vez, impacta na implementação dos currículos em geral e do Serviço Social em particular.

Sob diferentes abordagens, seja no campo da sociologia da educação, ou da filosofia da educação, por exemplo, muitos pesquisadores têm procurado investigar os nexos entre as recentes transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas e o fenômeno educativo/ formativo. A preocupação dominante nessas investigações tem se revelado na busca do entendimento da natureza das mudanças operadas na produção capitalista e nas políticas educacionais formuladas pelo modelo de atuação do Estado pós-liberal.

Desta forma, como as condições de trabalho dos assistentes sociais estão indissolúvelmente relacionadas às contrarreformas em curso, também a formação profissional está indissolúvelmente relacionada e limitada pela contrarreforma nas universidades. As possibilidades de implementação das diretrizes preconizadas pela ABEPSS encontram nesse processo um grande obstáculo, sobretudo nas propostas apresentadas através do Reuni.

Essa discussão se faz urgente e necessária no âmbito da profissão para acompanhar os movimentos do Serviço Social e colocar a formação na pauta do projeto classista de educação superior, bem como trazer a contestação na ordem do dia do debate profissional, como parte estrutural do projeto contrário ao modelo reformista colocado em curso pelo capital nas últimas décadas, que atinge o cerne do projeto ético político afirmado pelo Serviço Social brasileiro, não apenas com a ampliação do ensino privado, mas com as profundas alterações em curso no ensino superior público.

No Brasil, assim como em outros países capitalistas periféricos, as especificidades históricas locais, bem como sua inserção no capitalismo global, fizeram com que a contrarreforma da universidade tivesse tempo e características específicas.

O processo brasileiro se assemelha ao latino-americano. Orquestradas pelas orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional³, as contrarreformas universitárias voltadas para a adequação às necessidades do capitalismo tardio têm seu ápice na década de 1990. Segundo Trindade (2001, p. 29) o ensino superior teve duas fases na América Latina: uma de massificação, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, hegemonicamente no setor público, e outra de privatização, já iniciada na década de 1970, mas que atinge maior fôlego na década de 1990. Até a década de 1950 apenas 2% dos jovens entre 18 e 24 anos no continente estava matriculado em universidades, o que demonstra a elitização do ensino nesse período. O primeiro boom na massificação se dá na década de 1960 quando esse percentual triplica, chegando a 6%. Na década de 1980 chega a 13,5%, ampliando em 1990 para 16,6%.⁴ No que tange à privatização, até os anos 1970, 30% das matrículas estavam em instituições privadas, atingindo principalmente no transcurso dos anos 1990, 45%. Em relação ao número de instituições entre 1981 e 1995, o total de instituições privadas fundadas é quatro vezes superior ao de públicas, transformando a América Latina no maior percentual do mundo de estudantes em instituições privadas de ensino superior.

Nesse quadro já preocupante, o Brasil ainda consegue se destacar, invertendo a matrícula global. Se em 1960 tinha 40% das matrículas no setor privado, em 1995, atingiu 65% (Trindade, 2001, p. 30). No final do governo Cardoso, o número de matrículas privadas chega a 70%, alcançando em 2008, durante o governo Lula a incrível taxa de 75% do total de matrículas do ensino superior (INEP, 2009).

O projeto classista de educação, necessidade estrutural para o capitalismo tardio, é frontalmente contraditória ao projeto de formação profissional dos assistentes sociais, que compõem o projeto ético-político hegemônico. Ao contrário, adequando a formação da mão de obra intelectual a

3 Sobre a relação do Banco Mundial com as contrarreformas universitárias nos países periféricos, ver Leher (1999).

4 Entre os países latino-americanos, ainda que a tendência apontada seja semelhante, esse desenvolvimento é desigual. Enquanto a taxa bruta de escolarização chega na década de 1980 a 20% em países como Argentina, Venezuela e Equador, nos países com taxas mais baixas, como Colômbia, Brasil, México e Bolívia, está em patamares próximos a 10% (Trindade, 2001, p. 27).

um novo modelo de produção também busca se adequar os assistentes sociais, bem como outros profissionais ligados principalmente a instituições da superestrutura da sociedade, a uma nova forma de regulação e reprodução social, mediada por um novo perfil das políticas sociais.

Aponta-se então, alguns aspectos do Reuni sob a ótica da formação profissional preconizada pelo projeto ético-político dos assistentes sociais. Em primeiro lugar, em relação às diretrizes curriculares, é evidente o que se consolidada, a lógica dos Bacharelados Interdisciplinares inviabiliza sua implementação. Passando por um ciclo básico comum à área de Ciências Humanas, a direção dos conteúdos deste ciclo será objeto de disputa, numa universidade hoje hegemônica pelo pensamento não marxista. No ciclo profissionalizante, ainda que se consiga manter certa autonomia para definição dos conteúdos, corre-se o risco de redução do tempo de formação, o que levaria a um aligeiramento do atual currículo.

No campo da pesquisa, a tendência é de aumento da diferenciação entre as universidades, alguns centros de excelência e outras apenas reprodutoras de conhecimento e formadores de força de trabalho. O aumento do número de estudantes, associado aos critérios cada vez mais rígidos de produtividade tendem a impossibilitar aos docentes a dedicação às pesquisas, ou mesmo uma distinção entre docentes que pesquisam e docentes que dão aulas para a graduação. Além disso, reduz-se e direciona-se cada vez mais o financiamento dessa modalidade às necessidades do capital, reduzindo a autonomia dos docentes na escolha de temáticas contra hegemônicas, característica no Serviço Social. Com tudo isso a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é, na prática, inviabilizada.

Pinto (2007), afirma:

A ameaça da contrarreforma na educação superior viabiliza a descaracterização propedêutica de nossa formação, dicotomiza os tempos e os conteúdos da formação porque num ciclo se conhecerá o pensamento produzido pela humanidade; noutro [...] ter-se-á o conhecimento técnico operativo especializado; aos vocacionados para a pesquisa, o pleno conhecimento científico nas pós-graduações. Os fundamentos da contrarreforma da educação descaracterizam a concepção de intersecção teórico investigativa operativa que norteia o projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros.

Outro aspecto das mudanças em curso no ensino superior tende também a modificar o mercado onde atuam os assistentes sociais, qual seja: o surgimento de novas ocupações materializadas em novos cursos de graduação, ou mesmo a desqualificação nas contratações com outras designações como “analistas sociais”, para não cumprir a Lei das 30 horas semanais ou mesmo “educador social” com carga horária maior e remuneração inferior, ambas exigindo formação em serviço social.

SOBRE O PROJETO ATUAL DE EDUCAÇÃO

Segundo Mandel (1982) o capitalismo tardio mais do que nunca necessita da inovação tecnológica para aumentar a composição orgânica do capital, ampliando a produtividade e a apropriação de mais valia relativa, acirrando a concorrência intercapitalista e, como consequência, centralizando e concentrando cada vez mais o capital.

Nesse ciclo que compreende novas demandas são colocadas para as universidades. A universidade clássica das duas fases anteriores do capitalismo assentava nas palavras de Mandel, para “essencialmente dar aos filhos mais inteligentes [...] da classe dirigente a educação clássica desejada e os meios de dirigir eficazmente a indústria, a nação, as colônias e o exército” (1979, p. 41). A universidade era, portanto, um instrumento de educação e meio para a coesão ideológica da classe dominante. O ensino profissionalizante era secundário.

A “crise” da universidade tradicional humanista não se dá, segundo Mandel, por razões formais, isto é, excesso de estudantes, alto custo da formação, falta de infraestrutura material, nem por razões sociais globais, como um crescimento do desemprego entre a intelectualidade ou a necessidade de uso ideológico da ciência, como inclusive justificam alguns ideólogos contrários às reformas tecnocráticas. A verdadeira crise da universidade tem razões diretamente econômicas: dá-se pela necessidade de adequação de currículos, estrutura e escolha dos estudantes às necessidades de aceleração das

inovações tecnológicas. No capitalismo tardio, a universidade passa por transformações, dada “a necessidade de mão de obra especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento [...]” (Mandel, 1979, p. 42).

A universidade desse período se massifica e passa a ser espaço de especialização profissional para setores da classe trabalhadora que procuram ascensão social por meio da educação superior. A terceira Revolução Industrial necessita da entrada de trabalhadores intelectuais na produção, supervisionando as máquinas e mesmo organizando o processo de trabalho. Segundo Mandel (1979, p. 43):

A aceleração da inovação tecnológica implica uma integração em larga escala do trabalho intelectual no processo de produção. Enquanto nas fases anteriores do capitalismo o trabalho intelectual estava em larga medida limitado à esfera da superestrutura social, revela-se hoje cada vez mais orientado para a infraestrutura da sociedade.

O autor chama esse processo de proletarização do trabalho intelectual. O capital passa a necessitar de produtores com capacidades específicas, tanto para a produção como para a circulação de mercadorias. A fragmentação e a alienação do trabalho penetram, assim, a esfera da ciência e da produção de conhecimento, sempre aplicado ao desenvolvimento de novos valores de uso e, mais importante, de novos valores de troca que maximizem os lucros. Mas, não é só na produção que o capital vai necessitar de um novo tipo de qualificação para o trabalhador. Faz-se necessário, para adequar a reprodução da sociedade às necessidades da produção, a incorporação de força de trabalho especializada nas instituições da superestrutura.

As relações existentes entre as grandes tendências da “nova ordem mundial” e a qualificação educacional mostram que as inovações tecnológicas exercem impactos sobre a educação ao exigir: aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato; capacidade de analisar, pensar estrategicamente, planejar e responder com criatividade a situações novas; capacidades sócias comunicativas para desenvolver trabalho cooperativo em equipe; conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional (PAIVA, 1990, p. 111). A maioria das análises sobre a relação entre qualificação educacional e atividade produtiva aponta para o seguinte

fenômeno: a exigência de elevar a escolaridade do trabalhador, articulando-se formação geral e técnica e rejeitando-se o predomínio da especialização, que vigorou até recentemente (CARVALHO 1994; HIRATA 1994; SAVIANI 1994; PAIVA 1995).

Resgatando a teoria Gramsciana do Estado e de suas reflexões sobre a educação, permite-se compreender que sua proposta de escola unitária foi desenvolvida a partir das contradições da escola nova, constituindo-se como instrumento para enfrentar a hegemonia desta última no mundo ocidental. A característica fundamental para Gramsci é a de propor uma escola igual para todos, fundadas na unidade das formações científica e técnica, que se encontram cindidas na organização dualista da escola. Nesse sentido, ela procura superar as concepções existentes no socialismo, como a “escola politécnica” (MARX,1974) e a “escola única do trabalho” (LÊNIN, 1977; KRUPSKAIA, 1977).

A primeira foi pensada como estratégia para enfrentar a escola tradicional, inspirando-se nas novidades surgidas por ocasião da revolução da indústria, na segunda metade do século XIX. A segunda foi concebida como estratégia para enfrentar a própria escola nova, no início desse século. No entanto, os limites corporativistas do movimento operário impediram que a “escola única do trabalho” (LÊNIN, 1977; KRUPSKAIA, 1977) fosse estruturada a partir de uma perspectiva de conquista da hegemonia pelo proletariado. Ela se manteve dentro de limites classistas, fundada numa perspectiva meramente tática e não estratégica, da qual está ausente a noção de hegemonia. Desse modo, ela não se apresentou como referência para superar projetos excludentes e particularistas, como os que têm marcado as realizações do capitalismo no campo educacional. Já a “escola unitária” se insere numa outra perspectiva: uma escola para todos, sob a hegemonia do projeto cultural socialista (SOARES, 1992).

Entende-se a importância de problematizar a educação no contexto da sociedade do capital e o processo sociometabólico, à luz de um olhar crítico e alternativo para este tipo de sociabilidade. Assim, o filósofo István Mészáros (2011), especificamente em sua proposta de um projeto alternativo de educação que transcenda a dinâmica societal capitalista. Trata-se de uma

concepção de educação que promove e desenvolve a consciência socialista, concebendo-a como um complexo social particular que, embora limitado, poderá contribuir para a superação do capital. Trata-se da educação no seu sentido mais amplo, e não daquela que se restringe meramente ao espaço institucional formal.

A educação, enquanto prática social submete-se aos interesses do capitalismo e da mesma forma, o Estado, enquanto instância de poder político de uma sociedade de classes, também não fica fora dessa submissão, pois é o capital que controla o Estado, além de todas as suas instituições. É importante enfatizar que uma das características da sociedade capitalista é o antagonismo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Os sujeitos oriundos das classes dominadas recebem um tipo de educação que tem como objetivo formar uma força de trabalho dentro de seus limites, para o mercado, um tipo de educação que desenvolve os saberes necessários para o trabalho manual. É fornecido para a classe trabalhadora nada mais do que “competências, habilidades e uma consciência adestrada aos interesses de manutenção do status quo” (SILVA, 2012, p.130). Os que pertencem às classes dominantes, por sua vez, têm uma formação educacional intelectual mais sólida, para serem dirigentes do poder e da sociedade.

Para Mészáros (2011), a educação deve promover a formação da consciência socialista, capaz de romper totalmente com o domínio do capital. Quando pensamos na ideia de consciência, devemos ter em mente, conforme o autor, que não se trata de uma ideia estritamente abstrata ou reflexiva, mas relacionada a uma consciência real que esteja ligada à militância política dessa transformação (2011, pág. 1061).

Ao mesmo tempo em que Mészáros relaciona a formação da consciência socialista a uma questão de prática política, ele também expressa em *Para além do Capital* que a alternativa revolucionária não se reduz à ação política meramente, mas à questão do trabalho, que no capitalismo, adquire a forma de trabalho assalariado e aponta como alternativa o trabalho associado, conforme a perspectiva socialista (2011, pág. 918). É esse horizonte que deve ser almejado pela consciência dos indivíduos sociais. Nessa perspectiva, o papel da educação consiste em desenvolver nos sujeitos a capacidade de

tomar partido na luta pela transformação real da sociedade, de forma consolidada teoricamente e, principalmente, visando ultrapassar as relações estabelecidas na ordem dominante, a fim de suprimir o trabalho alienado do capital. Se o objetivo é superar e derrubar a reprodução do sistema orgânico do capital, é preciso compreender que esse não se reproduz sozinho, sendo necessário ainda levar em conta mais dois pilares que constituem a sua reprodução: Estado e trabalho.

Diante do quadro atual que a educação se encontra, sob a regência do capital, é imprescindível discutir a formação humana, tanto em termos mais gerais, como também na sua forma específica, por ser determinada pela lógica do mercado. Entendemos que não é possível existir uma transformação no panorama educativo se não houver um processo de mudança profunda na realidade objetiva. Nessa perspectiva, levando em conta a importância da educação, consideramos que é essencial que ela sirva como instrumento de transformação da sociedade da sua condição capitalista, para uma nova concepção de mundo que tenha como alvo o ser humano e não o capital. Daí a necessidade de um ensino que desenvolva a formação da consciência socialista nos indivíduos sociais de forma contínua, um processo de aprendizagem que se efetue por toda vida e que se estenda para além dos muros institucionais, assim como uma educação que possibilite a elaboração de estratégias para as mudanças da realidade e uma automudança consciente para uma perspectiva radicalmente diferente.

Desse modo, compreendemos que os estudos de Mészáros (2011) sobre a teoria social de Marx e a construção de uma alternativa que supere a lógica do sistema atual contribuem para se pensar sobre a educação como um dos instrumentos imprescindíveis na luta por uma sociedade justa e igualitária, que se estruture um sistema que transcenda a dinâmica do capital e suas mais variadas formas de reprodução e legitimação. Uma educação que não se torne um processo mecanicista e nem reprodutivista, mas sim, uma educação que consolide um ato de conscientização, de construção, de transformação da realidade objetiva e da libertação das condições desumanas existentes.

CONCLUSÃO:

Considerando que a educação, enquanto prática social é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, a análise das políticas educacionais, tal qual do curso de Serviço Social, deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado, compreendendo o conhecimento teórico, necessariamente enquanto conhecimento político, que a classe dominante reproduz como forma de impor sua hegemonia.

Discorrer sobre a educação tem por consequência aprofundar questões fundamentais para refletir sobre a teoria e prática educacional na contemporaneidade. Para o desenvolvimento desta perspectiva é preciso levar em conta a necessidade de crítica sobre o papel da educação na atualidade. Esta crítica deve se articular com uma interpretação do papel que tem cumprido no momento atual do desenvolvimento do capitalismo, que além da contribuição para a permanência da divisão de classes, a reprodução da autoridade do capital tem refrações em muitos outros espaços sociais.

Assim, urge as reflexões propostas nesta revista temática, como também o movimento e posicionamento da categoria profissional contrário ao projeto classista de educação, e repensar a formação dos frutos deste projeto.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social.** (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996).

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, 2010.

ABEPSS. Diretrizes curriculares do curso de serviço social: sobre o processo de implementação. **Temporalis**, Brasília, ano VII, n. 14, jul./dez. 2007.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. **Temporalis**, Brasília, ano IV. n. 8, p. 17-30, jul./dez. 2004.

_____. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXIX, n. 94, p. 5-12, 2008.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: The World Bank Group, 1994.

_____. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciária. Washington: The World Bank Group, 2003.

CARVALHO, R.Q. “Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação”. In: FERRETI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 93-123.

INEP. **Censo da Educação Superior 2008**: dados preliminares. Brasília: MEC, 2009.

KRUPSKAIA, N. “Papel de Lenin na luta por uma escola politécnica”. In: LENIN, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977. p.167-173. 2 v. MANDEL, Ernest. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. MEC. Diretrizes do Reuni. Brasília, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Santana. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PAIVA, Vanilda. “Produção e qualificação para o trabalho”. In: Franco, M.L. e Zibas, D. (orgs.). **Final do século**. São Paulo, Cortez, 1990, pp. 95-122.

PINTO, Marina Barbosa. A contrarreforma do ensino superior e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social. **Revista Ágora**, Rio de Janeiro, v. 6, 2007. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2010.

SILVA, Renalvo Cavalcante. **Ideologia e educação na crise do capitalismo contemporâneo**. 2012. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRINDADE, Hégio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILLI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.