

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PUC-SP

MARIA LÚCIA GARCIA MIRA

**A DIMENSÃO INVESTIGATIVA E A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL:  
CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO  
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PUC-SP

MARIA LÚCIA GARCIA MIRA

**A DIMENSÃO INVESTIGATIVA E A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL:  
CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social, sob orientação da Profa. Doutora Regina Maria Giffoni Marsiglia.

SÃO PAULO  
2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, *in memoriam*, a gratidão pela vida, formação e exemplo, pelo amor sem condições.

Aos meus filhos, e neto pela compreensão das longas ausências, pelo carinho e apoio durante a trajetória no doutorado.

À Professora Doutora Regina Maria Giffoni Marsiglia, orientadora, que de maneira segura acolheu, orientou e apoiou todo o processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, por compartilharem generosamente o conhecimento.

Aos estudantes, professores e coordenadores de Cursos de Serviço Social, por exporem suas experiências profissionais e pessoais nos processos formativos, que se mostraram fundamentais na realização deste estudo.

Às instituições participantes deste estudo: PUC-SP, FMU, FAPSS-SP, UNICASTELO e UNISA, pela oportunidade de realização da pesquisa,

Aos discentes, docentes, supervisores, coordenadores e diretorias regionais da ABEPSS Sul II nas gestões 2009-2010 e 2011-2012, no empenho da construção de uma formação para o Serviço Social, coerente com os referenciais éticos e teóricos.

À CAPES, pelo incentivo determinante na produção deste trabalho.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

## RESUMO

MIRA, Maria Lúcia Garcia. “A Dimensão Investigativa e a Pesquisa em Serviço Social: Condicionantes da Formação em Instituições de Ensino Superior do Município de São Paulo”.

Considerando os desafios e possibilidades que se delineiam no atual contexto, este estudo entendeu como relevante a aproximação das condições de formação em pesquisa, para assistentes sociais no município de São Paulo. Interessou-se por compreender como está sendo produzida a formação em instituições privadas. Das doze instituições que oferecem cursos de Serviço Social no município, através de uma amostra intencional, este estudo se aproximou de cinco. Para a observação de diferentes ângulos, foram consideradas as que teriam uma tradição na formação de assistentes sociais; cursos recentes, em processo de reconhecimento; distribuídos nas três modalidades institucionais, definidas por lei; contemplados nas modalidades de ensino presencial e semipresencial. Teve como pressuposto a incidência das condições conjunturais e concepções diferenciadas como condicionantes da definição dos projetos pedagógicos dos cursos para a formação dos assistentes sociais na dimensão investigativa, nem sempre em consonância com os propósitos formativos delineados coletivamente pela profissão. O presente estudo assumiu o objetivo de compreender como Cursos de Serviço Social no município de São Paulo têm construído e oportunizado a formação em Pesquisa para os estudantes de graduação, e se desdobrou em buscar aproximação da bibliografia construída pelos assistentes sociais, de referências à formação para o exercício da pesquisa; em observar os projetos pedagógicos dos cursos, considerando os incrementos da matéria pesquisa; em compreender como coordenadores e professores ligados à formação da pesquisa ou TCC apreendem e operacionalizam tal formação; e em entender como os alunos, que estão elaborando TCC ou envolvidos em outros processos de pesquisa, compreendem a formação da qual participam, para a construção de habilidades e competências para a dimensão investigativa da profissão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se aproximou de discentes, docentes e coordenadores de curso, realizada através de dezenove entrevistas semiestruturadas e observação, com o uso de diário de campo, considerando que estes instrumentos possibilitam a percepção de limites, possibilidades e condições que ocorrem na realidade. Realizou também uma pesquisa bibliográfica. Tendo como categorias de análise, a produção de conhecimento, a formação e o trabalho, deteve-se sobre a existência de dois projetos formativos em disputa que incidem nos propósitos da formação e condicionam o perfil profissional objetivado. Observou que as definições legais e os propósitos econômicos que sobrevivem sobre o ensino superior condicionam a formação e repercutem sobre os propósitos da profissão. As instituições constroem diferentes propostas formativas, expressas nos projetos pedagógicos, currículos e grades curriculares, que se espalham durante o processo pedagógico, mas que se concentram na formação para o TCC. Discentes, docentes e coordenadores inserem-se de maneira diferenciada no processo. Enquanto os primeiros observam a formação como um momento determinado, os coordenadores aproximam-se mais dos aspectos institucionais e administrativos, os professores desempenham uma ação fundamental na formação. Contudo, as suas condições materiais de trabalho, o seu reconhecimento e a sua própria formação demandam atenção especial. Defende-se que mesmo em condições adversas têm construído condições para a formação.

**Palavras Chave:** Produção de Conhecimento; Formação; Trabalho.

## ABSTRACT

MIRA, Maria Lucia Garcia. "The Investigative Dimension and the Research in Social Work: Determinants of Education in Academic Institutions in São Paulo".

Considering the challenges and possibilities outlined in the present context, this study understood as relevant the approximation of conditions of research education, for social workers in São Paulo. It first became interested in comprehending how training is being produced in private institutions. From the twelve institutions offering courses in Social Work in the city, through an intentional sample, this study approached five. In order to observe different angles, the study considered the ones which would have a tradition in the education of Social Workers; recent courses, going through a recognition process; distributed in the three institutional modalities, as defined by law; addressed in the terms of traditional and blended education. It had as a premise the incidence of the conjunctural conditions and different conceptions as determinants of the definition of pedagogical projects of courses for the education of social workers in the investigative dimension, not always in consonance with the education objectives, collectively outlined by the profession. The present study assumed the aim of understanding how Social Services courses in São Paulo have built and supported the education in Research for graduate students, and has endeavored to bring bibliography built by social workers, closer to references to the training for the research practice; in observing the pedagogical projects of the courses by considering the increments of the subject research, of understanding how teachers and coordinators connected to the research education or Coursework perceive and operationalize such education; and of understanding how students developing Coursework or involved with the other research processes, include the education that they participate, to build skills and competences for investigative dimension of the profession. It refers to a qualitative research that approached students, teachers and course coordinators, carried out through nineteen semi-structured interviews and observation, with the use of a field diary, considering that these instruments enable the perception of limits, possibilities and conditions occurring in reality. It also carried out a bibliographic research. Taking as categories of analysis, knowledge production, the education and the work, it focused on the existence of two education projects in dispute that occur in the training purposes and condition the targeted professional profile. It noted that the legal definitions and the economic purposes which arise on academic learning influence the education and reflect on the purposes of the profession. The institutions build different education proposals, expressed in pedagogical projects, curriculum and curriculum frameworks, which spread over the pedagogical process, but which focus on education for the Coursework. Students, teachers and coordinators take part in the process in different ways. While the first see training as a determined period of time, the coordinators consider more the institutional and administrative aspects, teachers play an essential role in the education. However, their material working conditions, their recognition and their own education require special attention. It is argued that even under adverse conditions they have built conditions for education.

**Keywords:** Knowledge Production, Education, Labor.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Relação dos Cursos de Serviço Social, por ano de criação e natureza. Estado de São Paulo. 1936-1964.....                  | 109 |
| Quadro 2 – Relação dos Cursos de Serviço Social, por ano de criação e natureza. Estado de São Paulo. 1968-1990.....                  | 130 |
|                                                                                                                                      |     |
| Tabela 1 – Relação de alunos matriculados e diplomados nas Escolas de Serviço Social, por quinquênio. São Paulo. 1940-1968 .....     | 119 |
| Tabela 2 – Instituições que oferecem Curso de Serviço Social no município, por tipo, período, vagas, tempo de curso e endereços..... | 255 |
|                                                                                                                                      |     |
| Gráfico 1 – Cursos de Serviço Social do Município de São Paulo, por ano de fundação.                                                 | 220 |
| Gráfico 2 – Mapa do Município de São Paulo com a localização das IESs por SubPrefeituras e Distritos.....                            | 225 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                             |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|
| ABAS     | - Associação Brasileira de Assistentes Sociais                              |
| ABC      | - Associação Brasileira de Ciências                                         |
| ABE      | - Associação Brasileira de Educação                                         |
| ABESS    | - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social                        |
| ABESS    | - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social                         |
| ADESG    | - Associação dos Estagiários da Escola Superior de Guerra                   |
| AEC      | - Associação dos Educadores Católicos                                       |
| AIA      | - American International Association for economic and social development    |
| ANDE     | - Associação Nacional de Educação                                           |
| ANDES-SN | - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior                       |
| ANFOPE   | - Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação             |
| ANPAE    | - Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional        |
| ANPEd    | - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação               |
| APAS     | - Associação Profissional de Assistentes Sociais                            |
| BM       | - Banco Mundial                                                             |
| BID      | - Banco Interamericano de Desenvolvimento                                   |
| BIRD     | - Banco Interamericano de Desenvolvimento                                   |
| BRICs    | - Brasil, Rússia, Índia e China                                             |
| CAPES    | - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                |
| CBAS     | - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais                               |
| CBCE     | - Centro Brasileiro de Ciências do Esporte                                  |
| CBCISS   | - Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social           |
| CBPE     | - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais                               |
| CCEES    | - Coordenação de Comissões de Especialistas de Ensino Superior              |
| CEAS     | - Centro de Estudos e Ação Social                                           |
| CEDES    | - Centro de Estudos Educação & Sociedade                                    |
| CES      | - Câmara da Educação Superior                                               |
| CEESS    | - Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social                     |
| CELATS   | - Centro Latinoamericano de Trabajo Social                                  |
| CEPAL    | - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                       |
| CF       | - Constituição Federal                                                      |
| CFAS     | - Conselho Federal de Assistentes Sociais                                   |
| CFE      | - Conselho Federal da Educação                                              |
| CGT      | - Central Geral dos Trabalhadores                                           |
| CNBB     | - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                                 |
| CNE      | - Conselho Nacional da Educação                                             |
| CNPq     | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico             |
| CNS      | - Conselho Nacional de Saúde                                                |
| CNTE     | - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação                       |
| CNTEEC   | - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e – Cultura |
| COC      | - Curso Osvaldo Cruz                                                        |
| CONAM    | - Confederação Nacional das Associações de Moradores                        |
| CONARCFE | - Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores    |
| CONSED   | - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação                   |
| CONTAG   | - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura                    |
| CRUB     | - Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras                       |



|         |                                                                          |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|
| CRAS    | - Conselho Regional de Assistentes Sociais                               |
| CRESS   | - Conselho Regional de Serviço Social                                    |
| CRPE    | - Centro Regional de Pesquisa Educacional                                |
| CUA     | - Centro Universitário Anhanguera                                        |
| CUT     | - Central Única dos Trabalhadores                                        |
| DC      | - Desenvolvimento de Comunidade                                          |
| DIEESE  | - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos    |
| EaD     | - Ensino à Distância                                                     |
| EEES    | - Espaço Europeu de Educação Superior                                    |
| ENADE   | - Exame Nacional de Estudantes                                           |
| ENEN    | - Exame Nacional do Ensino Médio                                         |
| ESS     | - Escola de Serviço Social                                               |
| FAPSS   | - Faculdade Paulista de Serviço Social                                   |
| FASUBRA | - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras |
| FBAPEF  | - Federação Brasileira dos Professores de Educação Física                |
| FENAJ   | - Federação Nacional dos Jornalistas                                     |
| FENASE  | - Federação Nacional dos Supervisores da Educação                        |
| FENOE   | - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais                       |
| FIMI    | - Faculdades Integradas Maria Imaculada                                  |
| FMI     | - Fundo Monetário Internacional                                          |
| FMU     | - Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas                  |
| GED     | - Gratificação de Estímulo à Docência                                    |
| GERES   | - Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior                     |
| GTPs    | - Grupos Temáticos de Pesquisa                                           |
| GTRU    | - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária                             |
| IBGE    | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| ICES    | - Instituto Católico de Estudos Superiores                               |
| IES     | - Instituição de Ensino Superior                                         |
| IFES    | - Instituição Federal de Ensino Superior                                 |
| INEP    | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                 |
| IPES    | - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais                                |
| IPI     | - Imposto sobre Produtos Industrializados                                |
| ITA     | - Instituto Tecnológico da Aeronáutica                                   |
| LBA     | - Legião Brasileira de Assistência                                       |
| LDB     | - Lei das Diretrizes e Bases                                             |
| MARE    | - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado             |
| MBA     | - Master in Business Administration                                      |
| MEB     | - Movimento da Educação de Base                                          |
| MEC     | - Ministério da Educação                                                 |
| MNCA    | - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo                            |
| NUPES   | - Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior                                |
| OAB     | - Ordem dos Advogados do Brasil                                          |
| OCDE    | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico              |
| OEA     | - Organização dos Estados Americanos                                     |
| OMC     | - Organização Mundial do Comércio                                        |
| ONU     | - Organização das Nações Unidas                                          |
| PCB     | - Partido Comunista Brasileiro                                           |
| PCF     | - Partido Comunista Francês                                              |
| PDRAE   | - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado                         |

|            |                                                                        |
|------------|------------------------------------------------------------------------|
| PDT        | - Partido Democrático Trabalhista                                      |
| PFL        | - Partido da Frente Liberal                                            |
| PL         | - Projeto de Lei                                                       |
| PND        | - Plano Nacional de Desenvolvimento                                    |
| PNE        | - Plano Nacional da Educação                                           |
| Pro-Uni    | - Programa Universidade para Todos                                     |
| PSDB       | - Partido da Social Democracia Brasileira                              |
| PT         | - Partido dos Trabalhadores                                            |
| PUC-RJ     | - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro                   |
| PUC-SP     | - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                        |
| SAEB       | - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                     |
| SBF        | - Sociedade Brasileira de Física                                       |
| SBPC       | - Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica                          |
| SENAI      | - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| SENAC      | - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                           |
| SESI       | - Serviço Social da Indústria                                          |
| SESu       | - Secretaria de Educação Superior                                      |
| SINAES     | - Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior                     |
| SUS        | - Sistema Único de Saúde                                               |
| TCC        | - Trabalho de Conclusão de Curso                                       |
| TIAR       | - Tratado Interamericano de Assistência Recíproca                      |
| TIC        | - Tecnologia de Informação e Comunicação                               |
| UAB        | - Universidade Aberta do Brasil                                        |
| UBES       | - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas                        |
| UCMG       | - Universidade Católica de Minas Gerais                                |
| UE         | - Unidade de Ensino                                                    |
| UFAs       | - Unidades de Formação Acadêmica                                       |
| UnB        | - Universidade de Brasília                                             |
| UCMG       | - Universidade Católica de Minas Gerais                                |
| UDF        | - Universidade do Distrito Federal                                     |
| UNDIME     | - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação                 |
| UNE        | - União Nacional dos Estudantes                                        |
| UNESCO     | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP      | - Universidade do Estado de São Paulo                                  |
| UNIB       | - Universidade Ibirapuera                                              |
| UNIBAN     | - Universidade Bandeirantes.                                           |
| UNICASTELO | - Universidade Camilo Castelo Branco                                   |
| UNICSUL    | - Universidade Cruzeiro do Sul.                                        |
| UNICID     | - Universidade Cidade de São Paulo                                     |
| UNIFAI     | - Centro Universitário Assunção                                        |
| UNIÍTAO    | - Centro Universitário Ítalo Brasileiro                                |
| UNILINS    | - Centro Universitários de Lins                                        |
| UNINOVE    | - Universidade Nove de Júlio                                           |
| UNIP       | - Universidade Paulista                                                |
| UNISA      | - Universidade Santo Amaro                                             |
| UNOPAR     | - Universidade Norte do Paraná                                         |
| USAID      | - United States Agency for International Development                   |
| USF        | - Universidade São Francisco                                           |
| USP        | - Universidade de São Paulo                                            |

## SUMÁRIO

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                  | <b>13</b>  |
| <br><b>Capítulo I</b>                                                                                   |            |
| <b>UNIVERSIDADE E PESQUISA.....</b>                                                                     | <b>38</b>  |
| 1.1 A Universidade: diferentes formações sociais e concepções diferenciadas                             | 38         |
| 1.2 A Universidade, conhecimento e poder.....                                                           | 39         |
| 1.3 Universidade: concepções e modelos.....                                                             | 46         |
| 1.4 As Américas e a Universidade: outras características, novas funções.....                            | 51         |
| 1.5 A Universidade no Brasil: o nascimento público.....                                                 | 56         |
| <br><b>Capítulo II</b>                                                                                  |            |
| <b>ESTADO BRASILEIRO MODERNO, ENSINO, PESQUISA E SERVIÇO</b>                                            |            |
| <b>SOCIAL.....</b>                                                                                      | <b>66</b>  |
| 2.1 Educação Superior entre o Estado e a Igreja.....                                                    | 66         |
| 2.2 Na atenção voltada para o social, a pesquisa como inquérito.....                                    | 78         |
| 2.3 Desenvolvimentismo, Educação e Pesquisa.....                                                        | 93         |
| 2.3.1 Primeira LDB, o ensino superior privado e o desenvolvimentismo.....                               | 98         |
| 2.3.2 Desenvolvimentismo, inserções multiprofissionais e demandas de<br>pesquisa em Serviço Social..... | 110        |
| 2.4 Reforma do Ensino Superior, Universidade e Pesquisa.....                                            | 120        |
| 2.4.1 A primeira expansão dos Cursos de Serviço Social em São Paulo.....                                | 127        |
| 2.4.2 Renovação do Serviço Social e Universidade.....                                                   | 135        |
| 2.4.3 Serviço Social, Universidade e Pesquisa.....                                                      | 153        |
| <br><b>Capítulo III</b>                                                                                 |            |
| <b>ESTADO, UNIVERSIDADE EM REFORMA E PESQUISA EM SERVIÇO</b>                                            |            |
| <b>SOCIAL.....</b>                                                                                      | <b>167</b> |
| 3.1 A definição constitucional sobre a Universidade.....                                                | 167        |
| 3.1.1 A “reforma silenciosa” do ensino superior e a LDB de 1996.....                                    | 171        |
| 3.1.2 Influências externas: a Reforma de Bolonha.....                                                   | 185        |
| 3.1.3 No Brasil, as reformas em andamento.....                                                          | 189        |

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.4 Aproximação das atuais condições do ensino superior.....                        | 195        |
| 3.1.5 Condições conjunturais, classes sociais e educação.....                         | 203        |
| 3.1.6 Alguns condicionantes na formação para o Serviço Social no MSP.....             | 219        |
| 3.2 Serviço Social: das Diretrizes Curriculares aos Grupos Temáticos de Pesquisa..... | 229        |
| 3.2.1 As DC da ABEPSS e a transversalidade da Pesquisa na formação.....               | 231        |
| 3.2.2 As DC do MEC e as implicações na formação do Serviço Social em Pesquisa.....    | 236        |
| 3.2.3 A pesquisa em redes: os GTPs.....                                               | 241        |
| <br><b>Capítulo IV</b>                                                                |            |
| <b>FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.....</b>                                | <b>248</b> |
| 4.1 As proposições do estudo.....                                                     | 248        |
| 4.2 O campo na perspectiva do estudo.....                                             | 259        |
| 4.3 As condições, limites e possibilidades dados no campo em estudo.....              | 266        |
| 4.3.1 Contexto da formação da dimensão investigativa dos assistentes Sociais.....     | 268        |
| 4.3.2 A dimensão investigativa e o delineamento do perfil profissional.....           | 296        |
| 4.3.3 A dupla direção: as DC da ABEPSS e as DC do MEC.....                            | 305        |
| 4.3.4 Representações sobre a educação superior e a universidade.....                  | 316        |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                  | <b>321</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                            | <b>333</b> |
| <br><b>APÊNDICES.....</b>                                                             | <b>347</b> |
| Apêndice A.....                                                                       | 348        |
| Apêndice B.....                                                                       | 349        |
| Apêndice C.....                                                                       | 351        |

## INTRODUÇÃO

*“Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória,  
não poderia senão restabelecer os vínculos  
– tão esquecidos – entre educação e trabalho,  
como afirmando:  
digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade  
e eu te direi onde está a educação”  
Emir Sader<sup>1</sup>*

O exercício da docência em Serviço Social tem trazido para a minha experiência profissional, diferentes desafios e possibilidades. Esse fazer profissional colocou-me no convívio com uma população de alunos, que percebe como possível e pretende uma profissionalização para o trabalho com as condições de vida da classe trabalhadora. A tarefa é desafiadora e lida no cotidiano com sentimentos de esperança e com a tecedura de projetos pessoais e coletivos. Nesse sentido é prazerosa, uma vez que pode contribuir para leituras mais claras da realidade, para realizações pessoais, bem como, contribuir na construção do projeto da profissão no Brasil, dentro das possibilidades trazidas pela realidade e construídas pelos sujeitos que a vivenciam.

Na perspectiva da docência na graduação, a formação é ao mesmo tempo um espaço de compartilhamento e desafios tendo como foco o perfil do profissional objetivado. A docência supõe a possibilidade de compartilhar conhecimentos e aspirações. No caso do Serviço Social, além das aspirações pessoais, a construção de um projeto que se colocou à profissão no Brasil, na passagem das décadas de 1980 para 1990. Trata-se do projeto ético-político da profissão, que enfrentava entraves desde o final do século XX, e que Netto (2008) aponta estar em crise, no século XXI.

Para o autor, a crise do projeto profissional delinea-se na atualidade pela perspectiva de sua inviabilização em dois níveis diferenciados, observando-se que na atual conjuntura, não ocorrem resistências coletivas ao projeto neoliberal. O primeiro nível, relacionado a um reducionismo dos “objetivos e funções” do Serviço Social no Brasil à assistência social, levando a uma regressão no desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Sader (2006, p. 17), no Prefácio, e referindo-se ao pronunciamento de István Mészáros, publicado no livro “A Educação para além do Capital”, pela Boitempo.

já alcançado pela profissão no país. Contribuem nesse sentido, tanto as políticas sociais voltadas para a pobreza, colocadas em prática pelo Estado, como o posicionamento de “fortíssimos vetores” que entendem o Serviço Social como a “profissão da assistência”. O segundo nível, que interessa a este trabalho, relaciona-se aos “requisitos teóricos, práticos e institucionais” do exercício profissional, em que a formação é um dos principais componentes. Netto (2008) refere que a universidade no país encontra-se “[...] em processo de submissão às propostas oficiais coerentes com o ideário neoliberal de ‘desregulamentação’ e de ‘flexibilização’ da educação superior [e que] – opera para degradar e aviltar a formação profissional” (p.38-39)

Desde a Reforma do Estado implementada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em obediência aos propósitos dos organismos multilaterais, o Estado brasileiro tem imprimido ações no sentido de consolidar o ensino de terceiro grau como campo de investimentos do capital. Iamamoto (2007) entende que

O propósito foi o de compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais. (p. 433)

Em consonância com um referencial teórico-metodológico que possibilita a leitura da realidade em aproximações sucessivas buscando entendê-la numa concepção material e concreta, o Serviço Social vem considerando a política social como campo de disputa e interesse tanto para o trabalho como para o capital. É possível observar que, essencial para os trabalhadores acessarem melhores condições de vida, a política social torna-se objeto de interesse do capital configurando um campo alternativo de investimentos, podendo ainda, ser um meio de contar com mão de obra hígida e melhor qualificada, bem como, uma oportunidade de dividir os custos desse interesse, com toda a sociedade. (IAMAMOTO, 1982).

As áreas da saúde e da educação são emblemáticas nesse sentido no país, sendo expressiva a presença do capital na execução de tais políticas. Demandas crescentes e garantidas revelam-se altamente lucrativas nessas áreas, uma vez que

a população atende à oferta de serviços privados, buscando respostas individuais a necessidades coletivas não assumidas pelo Estado.

É nessa arena em que os diferentes interesses se expressam, conformando projetos sociais distintos que o objeto deste estudo se delinea, ao aproximar-se da formação para a produção de conhecimento, tendo a dimensão investigativa como constitutiva do processo formativo e do trabalho profissional dos assistentes sociais. A *produção de conhecimento*, a *formação* e o *trabalho* conformam, assim, as categorias que referenciam a construção e análise desta investigação. É com elas que se inicia a discussão a seguir.

As ações humanas refletem um *saber*. O *conhecimento reflexivo* é, portanto, uma característica própria do ser humano. Assim, a busca pelo *conhecimento* configura-se na procura pela aquisição de compreensão sobre a realidade e sobre a natureza, na qual se desenvolve a vida. Nesse sentido, o conhecimento mostra-se como uma possibilidade de explicação do modo de ser de determinado objeto, que é iluminado pelo olhar humano. Essa compreensão da realidade, contudo, pode ocorrer a partir das experiências da vida cotidiana, sem nenhuma preocupação sobre como ou porque ocorre, ou, por outro lado ser decorrência de um esforço metodológico de investigação e conceituação.

No primeiro caso, trata-se do *senso comum*, relacionado aos hábitos, relativo à aparência das coisas, mostrando-se de forma assistemática, fragmentada, imprecisa, superficial, expressando a consciência irrefletida. Pelo *senso comum* dá-se o mesmo tratamento aos acontecimentos sociais ou da natureza, ou relacionados à religião ou às normas morais, entre outros. Trata-se de um conhecimento imediato, direto, prático-utilitário, baseado no dado aparente, advindo de experiências. Na sociedade capitalista, através do *senso comum*, a burguesia difunde as ideologias que submetem as classes subalternas, como sendo verdades inquestionáveis, minando as suas possibilidades de resistência e manifestação à exploração imposta. São de Marx e Engels (2006) essas análises:

Em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (p.63)

Simionatto (1999), baseando-se em Gramsci, refere que é possível a imposição da ideologia<sup>2</sup> da classe que domina, porque esta mantém sob o seu controle, tanto o Estado como os instrumentos de difusão de conceitos e valores, como a escola, a religião, as mídias. Além, ainda, do controle dos meios de produção material, como já apontado pelos autores acima referidos. Assim, pontua a autora que

O *senso comum* é explorado e utilizado pelas classes dominantes para cristalizar a passividade popular, bloquear a autonomia histórica que poderia resultar, para as massas, no seu acesso a uma filosofia superior. O que importa, neste projeto da burguesia, é fazer com que as massas não tenham a possibilidade de assimilar em profundidade uma nova concepção de mundo embora a ela possam ter acesso apenas para que o *senso comum* assuma uma coerência formal e não seja desvendada sua coerência informal. (p. 79)

A maioria das ações humanas baseia-se nesse tipo de conhecimento, dado o seu indiscutível significado prático e o seu caráter de estar aberto a novas proposições, a transformações. Ao *senso comum* agrega-se nas margens de acerto, o *bom senso*, como o conhecimento resultante das experiências exitosas da vida do dia a dia, podendo conter certa quantidade de senso crítico.

Para Simionatto (1999, p. 80), porém, “a noção gramsciana de *ideologia*, que remete à afirmação de Marx sobre a ‘solidez das crenças populares’ que se expressam no *senso comum* é aprofundada e atualizada a partir das novas condições históricas, na medida em que tais crenças podem ser *transformadas* em um novo *senso comum*, ou seja, no ‘*bom senso*’.” Em consequência, ocorre a possibilidade da emergência de uma *nova hegemonia*<sup>3</sup>, uma *contra-hegemonia*, com

<sup>2</sup> “[...] a ideologia pode ser definida como uma visão de mundo com normas de conduta correspondentes [que] se encontra em todos os níveis sociais: econômico, político, científico, artístico, etc., em todas as manifestações de vida individuais e coletivas,” (SIMIONATTO, 1999 p. 76)

<sup>3</sup> Coutinho (2007) retoma o processo de amadurecimento de conceituação de *hegemonia* por Antonio Gramsci: “Essa ideia de que a conquista de hegemonia por uma classe implica sua transformação em classe nacional – ou seja, de que só se pode ser classe dominante quando já se é classe dirigente, quando já se detém o consenso da maioria da população trabalhadora – é a grande aquisição teórica dos últimos anos de Gramsci em liberdade. Poderíamos dizer que é o grande tema que ele leva consigo para o cárcere e que servirá como fio condutor de suas reflexões da maturidade. É certo que, em 1926, ainda lhe faz falta, pelo menos de modo explicitado e sistemático, o conceito de ‘sociedade civil’ – ou mais precisamente, a teoria do Estado como síntese de ‘sociedade política’ e ‘sociedade civil’ – conceito que irá emprestar à noção gramsciana de hegemonia seu caráter específico, sua novidade essencial: a ‘sociedade civil’ [...] torna-se o *portador material* da função social da



o rompimento da hegemonia vigente, fazendo com que o conceito de *ideologia* assumia um novo sentido. Simionatto (1999) refere, pois, que “[...] a ideologia apresenta-se, no pensamento gramsciano, como uma relação orgânica entre o pensado e o vivido, entre o conhecimento e a ação”. (p.80-81)

Delineia-se então, uma condição para a transformação das relações sociais. A partir do desenvolvimento do “bom senso”, o conhecimento e a ação, aproximam-se da reflexão. Barroco (2008) conceitua o conhecimento de senso crítico, referindo que

Todo conhecimento que pretende *superar* o que está dado e sua aparência supõe uma postura de *questionamento* ou uma certa *indignação* em face do presente, o que pode desencadear motivações teóricas, éticas e políticas, dirigidas à crítica e a uma prática social voltada à transformação. (p. 15 grifos da autora)

O conhecimento, condição para o desenvolvimento humano, pode tornar-se sistematizado. Isso ocorre quando a partir dele, os homens observam como um *problema*, um objeto, um fenômeno ou qualquer situação real. O objeto inserido em determinada realidade, e investigado pelo senso crítico, pode ser decomposto para o encontro de significação e sentido, de sua essência. Nesse caso, de maneira consciente, os homens precisam refletir, buscando a resolução. Para Saviani (2010) a atividade sistematizadora envolve o homem em situação, liberdade e consciência. Pondera o autor, que

---

hegemonia. Mas a ideia da articulação entre dominação e direção, entre a criação do novo Estado proletário e hegemonia, quer dizer, a distinção (na unidade) entre as *funções* de *dominação* e de *hegemonia*, essa é uma ideia que já aparece em 1926”.(p. 63-74, grifos originais)

Para Simionatto (1999, p.43), “[...] quando Gramsci fala da hegemonia como ‘direção intelectual e moral’, afirma que essa direção deve exercer-se no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social. Isso porque não há direção política sem consenso. A hegemonia pode criar, também, a subalternidade de outros grupos sociais que não se refere apenas, à submissão à força, mas também às ideias. Não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina de ‘aparelhos privados de hegemonia’, incluindo: a Escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação de maneira geral. Esses aparelhos têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente. Quando isso ocorre, a subalternidade social também significa subalternidade política e cultural. A constituição de classe é assim, compreendida por Gramsci, à luz da dialética subalternidade/hegemonia. A passagem de classe subalterna à classe hegemônica se dá no processo de correlação de forças sociais, políticas e militares, ou seja, na relação entre estrutura e superestrutura, objetividade e subjetividade, singularidade e universalidade”.

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Esse caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados, conforme se depreende da origem grega da palavra “sistema”: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. (SAVIANI, 2010 p. 37)

Os homens, ao se lançarem no processo de conhecimento, o fazem diretamente. Ou também, podem fazê-lo por apropriação indireta, quando se aproximam do conhecimento que outros já produziram e, estes, dispondo de argumentos convincentes, possibilitam a sua mediação, por meio de um *processo de comunicação*, em que ocorre o uso de uma *linguagem articulada*. Cortella (2008) que entende a cultura como “conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho”, refere que

Nós *humanos* somos, igualmente, um *produto cultural*; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, *torna-se humano* na vida social e histórica no interior da Cultura. (p. 37, grifos originais)

Para Luckesi e Passos (2004) “[...] não se pode suprimir o legado cognitivo da humanidade; ele é o nosso lastro de ‘saber’ e de ‘saber fazer’”. É a partir dele e de suas lacunas que temos que avançar. (p. 31)

O processo de conhecimento contém elementos que o constituem. São eles: o *objeto* de interesse de um *sujeito*, que se esforça em um *ato de conhecer*, que leva a um *resultado*. No processo de conhecimento ocorre a interação entre condicionantes intrínsecos e exteriores ao sujeito. Para Severino (2001), o conhecimento como “[...] esforço do espírito humano para compreender a realidade [...] se dá mediante uma atribuição de sentido, de significação que, por sua vez, ocorre por meio da explicitação de nexos entre os objetos e as situações”. (p.19-20)

O *sujeito* detém, portanto, a capacidade de aproximar-se de um *objeto* exterior a si e, a partir de seus simbolismos próprios, representá-lo de maneira

lógica, atribuindo-lhe sentido. Assim, os conceitos como “expressão pensada de um objeto”

[...] não nascem de dentro do sujeito, mas sim, da apropriação adequada que ele faz do exterior. Deste modo, a iluminação da realidade não é um ato exclusivo do sujeito, mas um ato que se processa dialeticamente *com e a partir* da realidade exterior. O sujeito ilumina a realidade com sua inteligência, mas a partir dos fragmentos de ‘luz’, dos sinais que a própria realidade lhe oferece. (LUCKESI e PASSOS, 2004 p. 16)

O *conceito* constitui-se, pois, como o *resultado* do processo do *ato de conhecer*, que se dá como decorrência da interação do *sujeito*, em aproximação ao *objeto* a partir de diferentes meios, inserido concretamente na realidade, empenhando-se para conhecer, analisar e definir. O *conceito*, por sua vez, produzido pelo sujeito, é uma expressão de síntese, sempre provisória porque histórica. Marx (2005) indica, ao abordar o método que construiu para a produção teórica de conhecimento sobre a sociedade burguesa posta no século XIX, que os conceitos são resultantes do concreto pensado.

Para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo – que recebe infelizmente apenas um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é certo [...] na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação de conceitos (MARX, 2005 p. 40)

Para Cortella (2008) “[...] o bem de produção<sup>4</sup> imprescindível para a nossa existência é o *Conhecimento*, dado que ele, por se constituir em entendimento,

---

<sup>4</sup> O autor refere-se a “bem de produção” Há uma polêmica a respeito se Serviço Social (IAMAMOTO, 1998), ou se Educação (SEVERINO, 2001) se constitui como “trabalho”. Nessa perspectiva *conhecimento* poderia ser um “meio de produção”.

Marx (2006, p. 215) define que “Os produtos destinados a servir de meio de produção não são apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho”.

Lessa (2008), porém, pontua a respeito: “[...] Meios de produção, portanto, são o conjunto dos meios e objetos do trabalho. Tanto um como o outro, [...] são ou diretamente natureza (terra, pedra, concha, madeira, etc.), ou então natureza transformada pelo trabalho (prédios, canais, etc.). *Não há, portanto qualquer possibilidade de, em Marx, o conhecimento comparecer como meio de produção* – e isto,

averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir”. (p. 39, grifos do autor) Guerra (2009) refere ainda que

O conhecimento se constrói a partir de necessidades e interesses mediante um esforço de escolha e organização. Pressupõe acumulação de informações, através das quais a nova situação é avaliada e contraposta às experiências passadas, com elementos da situação presente e com *antevisão do futuro*. Não apenas a situação concreta, mas também as possíveis alternativas de respostas são avaliadas e uma, entre elas, é escolhida, visando resolver/interpretar a situação vigente, de modo que o conhecimento, no seu nível mais elevado, que é derivado da razão crítico-dialética, deve permitir tanto analisar e operar sobre o existente, quanto reconhecer as tendências do momento, o “vir a ser” dos processos sociais. (p. 712 grifos originais).

A *produção de conhecimento* é realizada a partir de recursos metodológicos, e de inquietações em relação ao desconhecido na busca de sua compreensão. Assim, o *objeto* de estudo é tomado como *parte da totalidade*, numa dimensão *singular* em representação do *universal*; como manifestação aparente em sua imediatez, enquanto ocorre a procura, pelo seu verdadeiro significado, pela *essência* que o define; como estando inserido *historicamente* e, portanto, compreensível em relação à realidade da qual é parte, a partir de seu passado. O *conhecimento de senso crítico* não prescinde de um instrumental metodológico. Ao contrário, revela-se metódico na aproximação da realidade, ao possibilitar a extração dos significados dela própria, resultando numa compreensão dos fenômenos estudados, a partir de formulação de conceitos válidos.

Dessa maneira, para dar conta de seu âmbito de abrangência, o *conhecimento* decorrente do *senso crítico* se especializa em áreas relacionadas à ciência, à filosofia, à teologia e à arte, embora não elimine o aporte à interdisciplinaridade. Luckesi e Passos (2004) pontuam que,

---

repetimos, direta ou indiretamente, porque para Marx o trabalho é o intercâmbio orgânico homem/natureza. O que vale dizer que no serviço social, na medicina, na educação, na produção artística, não temos a presença de meios de trabalho nem sequer de meios de produção. Como diria bem mais tarde Lukács, o trabalho é uma posição teleológica primária, isto é, tem por objeto a natureza; todos os outros atos humanos são posições teleológicas secundárias, isto é, têm por finalidade a transformação de relações, de complexos sociais.” (p. 287, grifos não originais)

Por sua vez, a ciência se especializa em seus ramos: ciências formais (matemáticas), ciências empírico-formais (as da natureza), ciências sociais (as humanas). Esses ramos subdividem-se mais ainda; as ciências da natureza especificam-se em física, química, biologia, etc. O mesmo ocorre com a filosofia, que se torna filosofia da ciência, filosofia do direito, filosofia da arte. Fato semelhante dando-se com a teologia, em dogmática, em eclesiologia, da libertação, da cidade, da política. (p. 43)

A cultura e a tecnologia de maior avanço na sociedade moderna são decorrências do conhecimento crítico-metódico e de seu aprofundamento. Portanto, se não é possível atribuir valor à maneira como os diferentes povos se organizam para a vida, referindo culturas superiores ou inferiores, o acesso à cultura e à tecnologia decorrente do conhecimento crítico-metodológico, contribui diretamente para a resolução de problemas e propicia a autonomia de alguns povos em relação às suas próprias necessidades e em relação a outros. Segundo Cortella (2008)

Por isso, a precisão de transmutar os conhecimentos científicos em *ferramentas* de mudança; o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico culturalmente, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam o máximo o acesso a classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz (p. 16, grifos do autor)

Da condição de apropriação de conhecimento por poucos com o prejuízo de muitos, decorrem outras situações observadas no interior de coletivos, de nações, ou no relacionamento entre elas. Uma situação relaciona-se à lógica da organização da sociedade pelo capital que não pode ser explícita, dado o grande potencial de injustiça que ela agrega ao ter como decorrência direta a sua divisão em duas classes, na produção de seu modo de vida. Assim, uma classe na qual se insere a maioria da população, e que produz, mas não usufrui dos bens produzidos, relaciona-se com outra que detém a fruição de tais bens. (MARX e ENGELS, 2002; 2006, p. 89-96)

Daí que, em uma sociedade capitalista, o acesso ao *conhecimento sistemático*, que aclara a realidade e que possibilita a consciência e a ação, não pode ser aberto a todos, dado que compromete a sua continuidade.

Por outro lado, as nações também vivenciam relações desiguais. Os povos que investem em seu desenvolvimento científico e tecnológico e que detêm o conhecimento mais evoluído nessa direção vivenciam situações de maior autonomia, liberdade, independência, bastando-se a si mesmos para a satisfação de suas necessidades, por meio da autossuficiência. De maneira diversa,

As sociedades, porém, que não incentivam essa prática, que não investem em um saber desvelador do real, não terão condições de enfrentar, verdadeiramente os seus problemas; darão passos em falso e, certamente, precisarão da tutela do saber de fora. Essa prática as remeterá a uma situação de dependência, de domesticação e de subserviência. O conhecimento crítico serve de base para a ação eficiente, seja no nível individual, seja no nível social. (LUCKESI e PASSOS, 2004 p. 47)

O mesmo raciocínio aplica-se às profissões, inseridas na divisão socio-técnica do trabalho, através da qual, a sociedade burguesa atribui valoração superior às intelectuais. Para Marx e Engels (2006) foi a separação do trabalho, entre os que trabalham com atividades que solicitam mais o pensamento e, os que produzem, empregando mais a força física, que se definiu enfim a divisão do trabalho:

[...] a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois a divisão espontânea ou natural do trabalho em virtude da disposição física, das necessidades, do acaso, etc., *a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e espiritual.* (p. 38-39, grifos não originais)

O pensamento crítico, no entanto, deveria estar contido na *educação sistematizada* que acompanha a *formação* de qualquer profissão, dado que todos os homens pensam. Ou são *intelectuais* como define Gramsci. (1982).

[...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. [E ainda] Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (p. 7, grifos originais)

O desempenho de atividades profissionais depende cada vez mais de uma formação prévia. A *educação*, que media a *formação* de mulheres e homens, pode ser entendida como um fenômeno que se desenvolve em um determinado contexto histórico, e se realiza por um processo de comunicação entre pessoas livres, em graus diferentes de maturidade humana, tendo como finalidade o desenvolvimento do próprio homem.

Saviani (2009) refere que a educação com essas características se realiza em qualquer sociedade, desde as mais primitivas, até as atuais, podendo adotar nessas, formas mais diversificadas e complexas. Para o autor, a educação ocorre em qualquer âmbito da sociedade em que aconteça um processo de comunicação entre seres humanos.

A educação pode surgir de diferentes maneiras, sem um formato específico, quando os homens ao realizarem qualquer outra atividade, sem nenhum objetivo pré-determinado voltado para formação educativa, acabam aprendendo (educando-se) e ensinando (educando). “[...] Trata-se, aí, da *educação assistemática*; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim desenvolvida de modo intencional”. (SAVIANI, 2009 p. 43 grifos não originais) A educação é sistematizada, no entanto, quando há intencionalidade para o ato de educar, que *se torna objeto* da ação educativa.

Cortella (2008) diferencia as duas possibilidades de educação, como “[...] *educação vivencial e espontânea*, o ‘vivendo e aprendendo’ (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e a *educação intencional ou propositada*, deliberada e organizada em locais pré-determinados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela Mídia)”. (p. 42, grifos originais). Porém,

O que determina a passagem da primeira forma para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele *precisa fazer* e que ele *não sabe como fazê-lo*. É isso que faz com que a educação ocupe o primeiro plano em sua consciência, com que se preocupe com ela e reflita sobre ela.

Assim, a educação sistematizada, como tal, deverá preencher os requisitos apontados em relação à atividade sistematizadora em geral. Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando:

- a) toma consciência da situação (estrutura) educacional;
  - b) capta seus problemas;
  - c) reflete sobre eles;
  - d) formula-os em termos de objetivos realizáveis;
  - e) organiza meios para alcançar os objetivos;
  - f) instaura um processo concreto que os realiza;
  - g) mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação<sup>5</sup>
- (SAVIANI, 2009 p. 43-44, grifos do autor)

A educação sistematizada, escolar, passou a ser necessária para os homens a partir do desenvolvimento capitalista, quando “[...] o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo o saber (a ciência), de potência espiritual (intelectual) em potência material.” (SAVIANI, 2009 p. 52)

Manacorda (2010) contextualiza essa transição a partir da Idade Média, nas corporações das artes e ofícios, referindo que

Os séculos depois dos anos 1000 são aqueles que, estudados do ponto de vista educacional, viram surgir os seus mestres livres e a universidade e, do ponto de vista mais geral da história econômica e social, são os séculos do nascimento das comunas<sup>6</sup> e das corporações das artes e ofícios: os séculos, em suma, do primeiro desenvolvimento da burguesia urbana. Surgem novos modos de produção, em que a relação entre ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência com adultos e adolescentes. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar da escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se. (p. 199)

---

<sup>5</sup> Saviani (2009) ressalta que “o último requisito resume todo o processo [da educação sistematizada], sendo condição necessária para sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores, pois o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência de realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade prolonga-a num processo único que se insere na totalidade do existir)” (p.44)

<sup>6</sup> A comuna tem origem na Idade Média e se relaciona à cidade que teria iniciado seu desenvolvimento comercial, necessitando para responder aos interesses da burguesia emergente, da isenção de impostos e de liberdade para compor o próprio sistema da justiça, e que, por concessão do suserano, conquistado a autonomia. (Notas de ENGELS in MARX e ENGELS, 2002 p. 64)



As inovações técnicas, portanto, nasceram nesse período em que a transição se colocava, como uma exigência da prática. Assim, o processo de produção e os desdobramentos da produção material, impulsionados pela burguesia em ascensão, estimularam o desenvolvimento da ciência natural. Pereira e Gioia (2006), tendo por referência Vazquez, pontuam que a partir do desenvolvimento econômico burguês, “[...] a época moderna é aquela em que as exigências que se apresentam à ciência adquirem grande amplitude e um caráter mais rigoroso”. (p. 175)

Por outro lado, as relações sociais, que se instituíram a partir do modo de produção introduzido no desenvolvimento das atividades burguesas, iriam solicitar uma nova configuração do direito, estabelecendo a utopia liberal iluminista da modernidade. A lei, portanto, passou a mediar a justiça, estabelecendo os direitos e deveres de todos, ultrapassando o poder arbitrário de alguns homens ou de Deus. Para Severino (2008)

“[...] a utopia iluminista da modernidade entendeu que o Estado, na sua condição de gerenciador institucional do poder, tornava-se igualmente compromissado com o império do direito, ou seja, legitimava-se exatamente como o aplicador desse direito por delegação da própria sociedade civil, a autêntica depositária do direito.” (p. 66)

Constituíam-se assim, o direito positivo, inscrito nas leis e nos códigos, em substituição ao direito fundado nos costumes. Para Saviani (2009) coloca-se a partir dessas duas variáveis, o *direito positivo* e o *saber científico*, a “equação” para a formulação da questão escolar.

Assim, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na sociedade. Ora, a cultura escrita não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada. Portanto, requer, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola viesse a ocupar o posto de forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2009 p. 53)

As ideias liberais e democráticas difundidas pela burguesia revolucionária no contexto da Revolução Francesa definiram para a instrução escolar as características que se reproduzem nos direitos contemporâneos à educação: “[...] universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho” (MANACORDA, 2010 p. 325)

O Estado foi então designado para assumir esse dever em relação aos membros da sociedade a que ele se referia, tornando até mesmo a instrução obrigatória, isto é, impondo-a a todos. Com essa incumbência e, com a organização dos Estados nacionais, durante o século XIX e na passagem deste para o século XX, os diversos países, elaboraram a organização dos seus respectivos sistemas nacionais de ensino.

[...] o papel desses sistemas era, precisamente, universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia). Portanto, a referência fundamental da organização dos sistemas educacionais de ensino estava dada pela escola elementar, que, uma vez universalizada, permitiria erradicar o analfabetismo. (SAVIANI, 2009 p. 53)

De diferentes maneiras e com efeitos diferenciados, os países em sua maioria, conseguiram implantar seus respectivos sistemas de educação. O Brasil, contudo, não realizou essa responsabilidade, e acumula até o século XXI “um déficit histórico imenso no campo educacional [...] e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo”. (SAVIANI, 2009 p. 54-55)

A *educação sistematizada* deve, portanto, fazer parte da *formação humana*, daí a necessidade de se constituir como direito social universal. Ela possibilita a inserção social aos homens vivendo em sociedade, no acesso a um patamar equitativo de oportunidades. Mas a formação excede a educação sistematizada. Severino (2001) refere que,

Para se reproduzir, a espécie humana depende da aprendizagem porque é, talvez, a única em que o código genético não responde pela maior parte do repertório de habilidades necessárias para sobreviver. Em cada etapa de sua História, a humanidade precisa refazer-se; não assegura seu devir

histórico caso não se reaprenda continuamente. Assim, a educação se torna mediação universal da existência humana, sendo, sobretudo através dela que as novas gerações se inserem no tríplice universo das práticas [do trabalho, da sociabilidade e da cultura].(p.83)

A educação, implícita no processo de formação, não se confunde com ensino. Objetiva tornar os homens e mulheres mais humanos. Saviani (2005) refere que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 13)

A *formação*, que explicita uma intencionalidade, e que não ocorre apenas de maneira formal, mas também em processos informais, busca introduzir homens e mulheres às maneiras de se viver, da realização de sua existência, portanto. Porém, a formação sistematizada que se desenvolve intencionalmente, deve respeitar os “processos básicos da vida humana, os quais não se reduzem a impulsos e determinantes biológicos” (SEVERINO, 2001 p. 84)

Homens e mulheres, constituindo-se como “*indivíduos sociais*”, se apropriam de objetivações já elaboradas pela humanidade precedente e, a partir delas, constroem a sua própria subjetividade. Para Netto e Braz (2006)

[...] ao nascer, os homens são puras singularidades; somente no processo formativo-social, no seu *amadurecimento humano*, os homens tornam-se *indivíduos sociais* – isto é, homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis as objetivações já constituídas do ser social, constroem-se como *personalidades inconfundíveis*. No seu processo de amadurecimento, e conforme as condições sociais que lhe são oferecidas, cada homem vai se apropriando das objetivações existentes na sua sociedade; nessa apropriação reside o processo de construção de sua *subjetividade*. A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. E é da modalidade peculiar pela qual cada homem se apropria das objetivações sociais que responde pela configuração de sua personalidade. (p. 47)

A *formação* humana estende-se em *dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas*, que são desenvolvidas pelo processo formalizado da *educação*, no qual o *conhecimento* é colocado como instrumento basilar, referenciando o rumo da vida, através de conceitos e valores. Para Severino (2001),

Processo sistematizado numa sociedade historicamente determinada, a educação é uma práxis fecundada pela significação simbólica resultante da atuação subjetiva. Ela consolida a condição humana dos indivíduos quando contribui para a sua integração no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos. Embora empregue ferramentas simbólicas, a finalidade da educação transcende a condição cultural, pois seu alvo são os três planos da existência. É prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica e valorativa. (SEVERINO, 2001 p. 60)

A *dimensão ética da formação* decorre do fato de que as experiências humanas referenciam-se não apenas por *conceitos*, mas também, por *valores* que respondem a interesses e necessidades relacionados a coisas e situações e, que processados pela sensibilidade, dão estrutura à vida. Mas, “[...] como a vida é processo e processo é mudança, *ser humano é ser capaz de ser diferente*”. (CORTELLA, 2008 p. 40, grifos originais) Como mulheres e homens mudam, em busca de tornarem-se cada vez mais humanos, conceitos e valores (conformados por e conformadores de concepções e visões de mundo), embora estruturem sentidos, também se transformam. Refere o autor que

A primeira intenção de todo ser vivo é manter-se vivo, mas, para nós, não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em *conhecimentos* sobre o mundo: é fundamental que a vida *valha* a pena. Por isso, um dos produtos ideais da Cultura são os *valores* por nós criados para o existir humano pois, quando os inventamos, estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma ordem na qual tudo se localize e encontre seu lugar *apropriado*. Só assim a vida ganha *sentido* (na dupla acepção de *significado* e *direção*). (CORTELLA, 2008 p. 39-40)

Para Barroco (2008), a ética não se constitui por princípio um conhecimento teórico, mas se realiza enquanto prática. É um “modo de ser socialmente determinado” vinculado ao processo histórico de humanização, quando o homem

constitui-se em “autor e produto de si mesmo” (p. 20). Nesse processo, o trabalho detém uma centralidade ontológica. Ao mesmo tempo em que o homem atua sobre a natureza para suprir suas necessidades, humanizando-se e humanizando-a, o faz em processo relacional de reciprocidade com outros homens, desenvolvendo a sociabilidade, “constitutiva da gênese do ser social” (p. 21).

Ao realizar o trabalho, o homem exercita sua capacidade teleológica e explicita a *consciência*<sup>7</sup> em todo o processo de produção e objetiva-se no produto que constrói. Nesse processo,

[...] com sua ação transformadora, o ser humano cria *alternativas*, abrindo possibilidades de *escolha* entre elas. As escolhas entre alternativas, por outro lado, promovem valorações (escolhe-se o melhor, realizam-se comparações entre o que é bom ou mau, bonito ou feio, correto ou incorreto, etc.), ou seja, realizam-se *escolhas de valor*, não necessariamente de valor moral. (BARROCO, 2008 p.25 grifos da autora)

O processo de construção de *alternativas* e que, possibilita *escolhas*, constitui-se na *gênese da liberdade*. Esta, se efetiva como resultado histórico de ações objetivas. Barroco (2008), baseando-se em Marx, refere que a liberdade, “[...] *não consiste na consciência da liberdade ou das escolhas, mas na existência de alternativas e na possibilidade concreta de escolha entre elas*”. (p. 26, grifos da autora)

A partir das alternativas, os homens avaliam coisas, situações e suas próprias ações atribuindo um valor. Para Severino (2001), na vida em sociedade os homens pautam-se por normas de conduta, por vezes impostas coletivamente, baseadas em valores. Mas pessoalmente, mantendo a liberdade possível, os indivíduos podem agir a partir de suas escolhas, dimensionando consequências e responsabilizando-se por suas ações. Cortella (2008) discute a manifestação individual dos valores, contudo, chamando a atenção para a construção coletiva daqueles, dado que não há possibilidade de se constituir humano, apartando-se do convívio com outros homens em sociedade.

A ética, portanto, não está referida exclusivamente a sujeitos singulares, mas se reporta a coletivos humanos, daí, estar inserida no processo formativo humano.

<sup>7</sup> Para Marx e Engels (2006, p. 26) “A consciência não pode ser mais do que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo de vida real”.

(SEVERINO, 2001 p. 96) Nesse sentido, a ética constitui-se na reflexão crítica sobre as ações morais humanas e os valores éticos se concretizam em formas culturais.

A *sensibilidade estética* também se relaciona com o conhecimento e necessita de formação. Para Severino (2001), “[...] toda expressão emocional da subjetividade é atravessada pela dimensão epistêmica. Por isso, o sabor da vivência emocional só se experimenta enquanto atravessado pelo saber. O desejo só se sabe (saboreia) sabor, na medida em que se sabe (vivencia) saber.” (p. 96)

Porém, por legitimar ideologicamente as relações de produção e sociabilidade, a alienação pode estar presente, uma vez que “[...] na produção e na fruição dos bens simbólicos (conhecimento, valores éticos e estéticos), o enviezamento ideológico ocorre com muita força, dada a facilidade de manipulação das sensibilidades subjetivas”. (SEVERINO, 2001 p. 97)

As relações que se estabelecem entre os homens em sociedade são marcadas pelo *poder*. Este emerge de um campo de forças onde se expressam interesses, divergências e conflitos. Severino (2001, p. 88) refere que “[...] isso acarreta uma contradição fundamental para a espécie: de um lado, o indivíduo precisa do grupo social para realizar-se como pessoa; de outro, a sociedade resiste a assegurar-lhe autonomia e liberdade, condições mínimas para a personalização”.

Cortella (2008) pontua que

Nas diversas formações sociais que constituem a Humanidade têm predominado a diferenciação entre os vários grupos internos, seja no referente à propriedade dos bens materiais e ideais necessários à reprodução da existência, seja na capacidade de ascendência e controle sobre os outros grupos. Por isso, a produção dos valores e conhecimentos, dando-se em Sociedade, *não é neutra*, envolvida que está no âmbito do *poder* e de quem o possui. (p. 41, grifos do autor)

A educação constitui-se numa mediação dessas relações devendo assumir o compromisso primeiro de introdução dos homens e mulheres na vida em sociedade de modo a garantir a fruição dos bens construídos coletivamente. Assim, a *formação* detém uma *dimensão intrinsecamente política*. Mas ela também é política pelas relações de poder que se estabelecem para a sua efetivação, entre os sujeitos (educandos e educadores) que dela participam e que podem levar à dominação e à alienação. Para Severino (2001)

A educação precisa garantir aos educandos clara percepção das relações de poder na realidade histórica das sociedades. Sem tal compreensão, os sujeitos não entenderão o seu significado e do seu existir. Daí que o trabalho educativo deve subsidiar os estudantes para desvendar os vieses ideológicos do processo. Mediante a crítica aos sentidos falseados, a educação pode contribuir para a formação de nova consciência social e atuará como força de transformação, contribuindo para extirpar os focos de alienação. (p. 89)

Segundo Severino (2001, p. 90), “[...] a sociabilidade torna-se muito facilmente o reino da servidão. Por isso, para além da denúncia da opressão, a intervenção educativa deve investir no ordenamento das relações sociais. Essas relações se legitimam mediante a solidariedade e a intersubjetividade”.

A *formação* tem no *conhecimento* sua atividade específica e através dele pode realizar a crítica e o desvendamento das ideologias que perpassam as relações sociais. Pelo exercício da sociabilidade durante a sua prática, pelo seu próprio conteúdo e ao preparar os sujeitos que se educam para a vida em sociedade, a educação trata da sociabilidade das novas gerações. Pela crítica e pela sociabilidade pode preparar mulheres e homens para o exercício de responsabilidades, para a busca por direitos, tendo como objetivo final, a transformação das relações sociais.

Finalmente, a *formação técnica*, segundo Severino (2001, p. 85), baseia-se na premissa de que a vida tem na própria reprodução e preservação a sua finalidade primeira. A busca pela sobrevivência, que insere os homens no processo de produção, atribui à educação um propósito basilar para a introdução das novas gerações “no universo das relações de trabalho e da produção dos bens naturais”. Pontua o autor:

A qualificação técnica do aprendiz é um processo que se concretiza na formação profissional: é a preparação para o mundo do trabalho. Mas, se a habilitação profissional é sua realização mais concreta, ela não se restringe à dimensão técnica. Daí a necessidade de distinguir entre educação técnica e tecnicista. A primeira se refere aos processos de manipulação do mundo material, a outra enfatiza a predominância da mecanicidade dos mesmos, como se pudessem atuar independente de qualquer outra intencionalidade além da eficácia funcional. (SEVERINO, 2001 p. 85)

Se a educação prepara o homem para o mundo do trabalho, dado que os homens necessitam do seu sustento, em termos gerais, toda educação contém uma dimensão profissionalizante. Comprometendo-se com o trabalho, a educação pode atuar no sentido emancipador, à medida que desvela os sentidos do trabalho na vida dos homens. O conhecimento está presente na formação profissionalizante e na prática educativa através dos referenciais valorativos e conceituais. Para Severino (2001),

Em educação não são suficientes apenas os valores da eficácia técnico-funcional. O trabalho só é digno se garante dignidade ao trabalhador, primeiro beneficiário dos bens produzidos. Por isso, o valor nuclear nessa relação é a equidade, a justa distribuição dos bens naturais entre todas as pessoas envolvidas. (p. 87)

As duas categorias discutidas até agora neste estudo apontam para a terceira, entrelaçando-se continuamente.

A ação empreendida, enquanto exercício metodológico, para a *produção do conhecimento* exige empenho, esforço, disciplina, *trabalho*. A produção de conhecimento demanda trabalho e direciona-se para subsidiar o próprio *trabalho*. Da mesma maneira a *formação*, que considera aspectos éticos, estéticos, culturais e técnicos, subsidia-se em conceitos (conhecimento), sendo portadora de valores (ética) e, objetiva a sociabilidade, a cultura e o *trabalho*. A *produção de conhecimento* e a *formação* realizam-se por um “*trabalho* intelectual”. Mas a discussão sobre o *trabalho* realizada por Marx possibilita entender componentes conceituais que se reproduzem no processo de produzir conhecimento, entre eles a relação sujeito/objeto; o problema dos meios e dos fins; o problema das escolhas; e a linguagem no processo de comunicação que serão abordados a seguir.

O *trabalho* é, pois, a categoria fundante que possibilita entender o processo de humanização e da sobrevivência da espécie humana. Para Marx (2006)

[...] trabalho é um 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 de seu corpo – braços, pernas, cabeça, mãos – a fim de apropriar-se dos



recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. (p. 211)

Marx (2006) coloca o *trabalho* como atividade própria do ser humano. Embora alguns animais desenvolvam um processo produtivo, o fazem por determinação biológica. Os homens, a partir de suas necessidades, constroem conscientemente projetos, e a partir deles, com os meios possíveis, entre os quais os instrumentos criados por eles próprios, aplicam-se por desenvolver os produtos de que necessitam. Por essas atividades, cada vez mais se distanciam da condição de natureza que passa a ser adaptada às necessidades humanas. Afirma Marx (2006) que

Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (p. 212)

Netto e Braz (2008) referem que a construção de instrumentos de trabalho trouxe para homens e mulheres *dois problemas* adicionais, o “problema dos meios e dos fins” ou da finalidade a que se destinam os instrumentos e o “problema das escolhas”, valorando a adequação dos instrumentos, se adequados ou não à sua finalidade. Nesse processo, observa-se a ação em *dois níveis*. A intencionalidade que projeta mentalmente o produto a ser trabalhado e que direciona ao fim a que se propõe (“plano *subjetivo*”) e, a ação que realiza objetivamente o produto sentido como necessário (“plano *objetivo*”).

Segundo os autores, esse processo que revela aos homens a necessidade de escolhas, evidencia que estas não se constituem em uma determinação da natureza, mas da *capacidade de avaliação* que vai sendo adquirida. Por outro lado, revela que instrumentos de trabalhos e produtos não se identificam com seus construtores, o que coloca no processo de trabalho, a questão do *sujeito* que atua sobre um *objeto*.

Finalmente, o trabalho exige o acúmulo de *conhecimento* sobre as condições objetivas da natureza, sobre o domínio dos instrumentos e da *coordenação* de todo

o processo. As experiências de trabalho trazem aos homens a necessidade de *comunicá-las*. Essa *comunicação* também não está dada biologicamente. Os homens vão construindo uma *linguagem articulada*, “que, além de *aprendida*, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca”. (NETTO e BRAZ, 2008 p. 30-33) Para Marx e Engels (2006)

A linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim, existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência de contatos com outros homens. (p. 38)

Essa capacidade de comunicação é basilar para humanidade que só se humaniza, coletivamente. Com a linguagem se comunica experiências, nas quais o trabalho é a atividade central, e na qual, o *trabalho* como “categoria fundante do *ser social*” (NETTO e BRAZ, 2008 p. 37) *só pode estar referido a um processo coletivo*, que não obedece a determinações da natureza, mas que traduz uma maneira peculiar de conexão entre seres que compõe a vida em sociedade. Assim,

*O trabalho é, sempre, atividade coletiva*: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos. Essa inserção exige não só a coletivização de conhecimentos, mas, sobretudo implica convencer ou obrigar outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências, etc. – e tudo isso, além de somente ser possível com a comunicação propiciada pela linguagem articulada [...] o caráter coletivo do trabalho [...] expressa um tipo específico de vinculação entre membros de uma espécie que já não obedece a puros determinismos orgânicos-naturais. Esse caráter coletivo da atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se dominará de *social*. (NETTO e BRAZ, 2008 p. 34 grifos originais)

Com Marx e Engels (2006, p. 18) esclarece-se que os homens são o que as suas condições de existência, criadas por eles mesmos, assim os determinam: “[...] a maneira como os indivíduos manifestam a sua vida, reproduz exatamente aquilo que são. Aquilo que são, coincide, portanto, com a sua produção, isto é, com aquilo

que produzem e com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção”.

Ocorre que de meados do século XVI ao século XIX, o capital foi conseguindo instaurar o controle sobre os *processos de trabalho*. Primeiro, sob um sistema de *cooperação*, quando os trabalhadores ainda dominavam o conhecimento e o controle sobre a produção, e o capitalista detinha apenas o controle formal do processo. Depois, a *manufatura* sobreveio à cooperação, na qual foi introduzida a *divisão de trabalho*, especializando no interior das fábricas, as atividades, ao mesmo tempo em que apartava o trabalhador dos saberes e conhecimentos que lhe pertenciam para a produção final de determinado produto. (MARX, 2006)

Forçado pelo capitalista que no contexto do século XVIII já detinha o conhecimento e assumia o controle do modo de produção objetivando o aumento de produtividade, o trabalhador passou a desempenhar tarefas únicas. De produtor artesanal de um determinado bem, o trabalhador se especializou, no interior da fábrica, em tarefas simples que repetiria durante toda a sua jornada de trabalho. Alijado do conhecimento, apartado dos meios de produção, sem controle do processo produtivo, seu trabalho desqualificado como tarefa, o trabalhador, para sobreviver, se submeteu à exploração e alienou-se<sup>8</sup>, desumanizando-se. (MARX, 2006)

Nesse contexto, foi possível tanto a emergência de funções de maior especialização, como a introdução de crianças e mulheres para o desempenho das tarefas mais simples. Como *trabalhador assalariado livre* a exploração a que passou a se submeter no modo de produção capitalista manteve-se ocultada. Para Netto e Braz (2008)

---

<sup>8</sup> Alienação, “no sentido que é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados dos produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma) e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, e – também a si mesmos (as suas possibilidades humanas históricas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a ‘auto alienação’ ou alienação de si mesmo, não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). (BOTTOMORE, 2001 p. 5)

[...] a maioria dos trabalhadores *sente* a exploração – tratando-a como *injustiça* – mas não alcança na sua experiência cotidiana, a adequada compreensão dela. É somente na análise teórica da produção capitalista, conduzida numa perspectiva de defesa dos interesses dos trabalhadores, que pode esclarecer o verdadeiro caráter da exploração capitalista. Quando as vanguardas trabalhadoras conhecem esse tipo de teoria, as suas lutas e objetivos adquirem um sentido e uma dinâmica novos – e, por isso mesmo, os capitalistas têm o máximo interesse em *impedir* o acesso do proletariado a esse conhecimento teórico. (p. 107-108 grifos dos autores.)

Assim, o conhecimento e a produção de conhecimento, voltados a interesses da maioria da população que se constitui de trabalhadores tem importância, na definição de relações sociais mais justas.

Dessa maneira, considerando que a pesquisa, na atualidade compõe-se uma maneira privilegiada de construção de conhecimento, e que o conhecimento é condição de acesso a relações mais justas, este estudo se interessa por saber como estão se produzindo as condições de formação para a pesquisa dos assistentes sociais no município de São Paulo. A discussão sobre o *trabalho*, a *formação* e a *produção de conhecimento* conformam os referenciais que orientam a análise deste estudo que se aproximou da formação para a Pesquisa em Serviço Social tendo a dimensão investigativa como constitutiva da formação e do trabalho profissional dos assistentes sociais.

Considerando que o Serviço Social é uma profissão que trabalha com as expressões da questão social que se manifestam nas condições de vida de brasileiros que vivem de seu trabalho e, portanto, demanda uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para leitura e interpretação da realidade social, a postura investigativa que demanda um conhecimento crítico, constitui-se em um importante aporte e instrumental de trabalho para os profissionais dessa área.

A conjuntura que se apresenta atualmente na sociedade brasileira, e que incide na formação profissional contribui para o delineamento do interesse deste estudo. A aproximação de sujeitos que participam da formação em Pesquisa em Serviço Social no município de São Paulo relaciona-se com a busca de compreensão de como os cursos têm construído e oportunizado a formação em Pesquisa para os estudantes da área.

Entende-se que as condições conjunturais objetivas podem estar incidindo na formação profissional, mas defende-se que os sujeitos que trabalham e participam

das relações de formação, também desempenham papéis importantes nessa atividade. As concepções e objetivos de instituições, de coordenadores de curso, docentes e discentes e suas ações têm relevância nesse processo. Poderiam, portanto, influenciar de maneira respeitável os rumos da formação profissional.

Acredita-se, assim, nas possibilidades deste trabalho poder contribuir para aclarar as condições de formação profissional dos assistentes sociais que se processa nas instituições privadas. Está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, buscou-se entender a universidade, suas características e funções, bem como os modelos institucionais que foram sendo construídos historicamente para a sistematização do ensino superior e da produção do conhecimento. Trata-se da instituição em que estão inseridas a formação e a produção de conhecimento e que precisa ser conhecida para preservar características valorizadas ou elaborar propostas de mudança que objetivem a formação voltada para a realização humana.

O segundo capítulo responde a um dos objetivos do estudo, buscando entender como a profissão, inserida na sociedade brasileira foi se apropriando de referenciais para a produção de conhecimento sobre a realidade, com a qual trabalha. A trajetória histórica evidencia as possibilidades dadas pela realidade e construídas pelos sujeitos que dela participaram.

O terceiro capítulo se detém no propósito de entender os condicionamentos que têm incidido sobre a instituição universitária no Brasil, desde a sua definição constitucional em 1988, até os dias atuais. Aborda também como as definições e normativas legais influem nos propósitos da profissão para a formação dos assistentes sociais e as estratégias que a profissão organizada no país tem construído para enfrentar os limites e as possibilidades que ocorrem contemporaneamente na sociedade.

O quarto capítulo sistematiza os dados colhidos para este estudo, a partir do delineamento teórico e metodológico e apresenta a análise sobre condições, limites e possibilidades a partir das representações dos sujeitos da pesquisa, observadas e colhidas em campo.

Nas considerações finais apontam-se os dados que se mostraram relevantes no estudo, bem como, algumas direções que podem contribuir para a reflexão sobre a formação profissional de assistentes sociais.

## Capítulo I

### UNIVERSIDADE E PESQUISA

*A tarefa de incorporar a Universidade num projeto social e nacional impõe primeiro a criação e depois a difusão de um saber orientado para os interesses de um maior número e para o homem universal.*

*Não há contradição entre nacionalidade e universidades, entre a busca do nacional popular e o encontro com o universal. Devemos estar sempre lembrados que o internacional não é o universal.*

*O trabalho universitário não é propriamente uma tarefa internacional, mas precipuamente nacional e universal, dependendo, desde a concepção à realização efetiva, da crença no homem como valor supremo e da existência de um projeto nacional livremente aceito e claramente expreso  
É a tarefa que nos aguarda  
Milton Santos<sup>9</sup>*

#### **1.1 A Universidade: diferentes formações sociais e concepções diferenciadas.**

A imersão na história da universidade, proposta para a discussão inicial neste capítulo, que a princípio parece se afastar da contemporaneidade e da situação que atravessa a formação para a pesquisa no Serviço Social, inserido na universidade brasileira, pretende buscar elementos para a reflexão sobre o caráter institucional, as características e funções da universidade, lugar no qual se sistematizou a educação superior e a produção de conhecimento, na sociedade contemporânea.

As funções e características da universidade constituem-se em importantes argumentos na discussão sobre a instituição na contemporaneidade, bem como os rumos que vem tomando e que conformam a realidade da formação para o Serviço Social no Brasil e mais especificamente, no município de São Paulo. De maneira direta vão rebater nas funções de preservação, difusão e produção de conhecimento na graduação em Serviço Social, bem como nas condições para o delineamento do

---

<sup>9</sup> (IAMAMOTO, 2007 p. 450 nota 275)

perfil profissional objetivado e sua formação, como indicado pelas Diretrizes Curriculares.

Contudo, para a aproximação que este trabalho se propõe, para entender sobre a construção de conhecimento em uma área da divisão sócio técnica do trabalho, o Serviço Social<sup>10</sup>, é imperativo pontuar que a história da universidade, como construção humana, só faz sentido se inserida no contexto social na qual surge e se desenvolve. É a partir dessa ótica que este estudo se aproxima da história da instituição.

## **1.2 A Universidade, conhecimento e poder.**

Embora a educação superior tenha estado presente em diferentes momentos da história, em diferentes regiões no mundo, o início da universidade, que até hoje se mantém como instituição, ocorreu quando esta se fez necessária, no ocidente, em um processo intensificado a partir do século XII. Menezes (2000) pontua que a universidade não surgiu em consequência dos níveis inferiores de ensino que demandaram o aprofundamento da transmissão de conhecimento. Ao contrário, foi a universidade que colocou como pré-condição, o surgimento da educação em níveis que deveriam precedê-la. Para os autores Charle e Verger (1996) as universidades europeias foram

[...] marcadas pelo crescimento rápido dos contingentes, pela expansão mundial da instituição, pela explosão das universidades nacionais e pela aliança inegavelmente bem-sucedida, segundo países e épocas, entre ensino e pesquisa. (CHARLE e VERGER, 1996 p.8)

A Idade Média caracterizou-se pela presença hegemônica da Igreja Católica no ocidente. Tal hegemonia contava fortemente com o poder eclesiástico local para o controle sobre o conhecimento, provocando a seletividade do que se constituiria

---

<sup>10</sup> A compreensão do Serviço Social como *trabalho*, inserido na *divisão sócio técnica do trabalho*, é uma afirmação fundamental (embora não seja unívoca) à profissão na direção do projeto teórico ético e político, hoje hegemônico no Serviço Social brasileiro, discutido desde 1982 por Iamamoto. Ver IAMAMOTO 1982; 1994; 1999; 2007.

como cultura a ser difundida ou mesmo para a imposição de restrição ao seu acesso. Tal reserva, contraditoriamente, levou interessados à busca de outras estratégias para que assegurassem a si próprios o ingresso ao conhecimento então veiculado.

Nesse sentido, a iniciativa corporativa ora de alunos, ora de professores, que se mantinham de forma privada, provocou a formação da universidade. Entretanto, a instituição necessitava inicialmente da legitimação e do reconhecimento, buscados por vezes, no poder pontifício ou no de imperadores, que se encontravam externos e superiores ao poder local da Igreja. (CHARLE; VERGER; 1996; TRINDADE; 2001a)

Para Manacorda (2010) cada universidade tem origem complexa e diversificada, “[...] mas a sua primeira origem consistiu na confluência espontânea dos clérigos [estudantes] de várias origens para ouvir aulas de um douto famoso”. (p. 182) Em consequência,

Estes clérigos constituíram associações, *societates scholarium*, que em seguida, tornaram-se *universitates*, isto é, à semelhança de outras corporações de artes e ofícios, associações juridicamente reconhecidas de todos (*universi*) os *scholares*; e se dividiram em geral por *nationes*, organizando-se para a assistência aos seus membros e para a tutela dos interesses comuns tanto dos *doutores* como da cidade hospedeira. (MANACORDA, 2010 p. 184 grifos do autor.)

Observa-se que, se inicialmente a universidade nascia formando-se de maneira autônoma por grupos interessados, passou em seguida a ser criada a partir do interesse político de papas, de reis ou imperadores. Tratava-se de um importante instrumento de propagação de ideias.<sup>11</sup>

Para a compreensão da trajetória da instituição que nascida medieval foi evoluindo com o percurso da humanidade, Trindade (2001a) propõe a periodização da história da universidade, em quatro estágios. O primeiro, definido pelo surgimento, se desdobrou desde o século XII com o aumento das demandas para a formação cultural nas escolas superiores, indo até o Renascimento. Tais demandas, com o definhamento de escolas monásticas, passaram a se organizar entorno de

---

<sup>11</sup> Discutindo na educação a dialética das relações que se estabelecem e as possibilidades de superação trazidas pelas contradições, Severino (2001), expõe que, em princípio “O processo educacional reforça a dominação na sociedade cujos mecanismos reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais.” (p.75)



catedrais e se dedicaram à formação de membros da hierarquia da Igreja e de magistrados, prontamente absorvidos para o controle e organização de negócios da Igreja ou de particulares. Para Manacorda (2010)

Paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução com o aparecimento de mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam também aos leigos. Munidos da *licentia docendo* concedida pelo *magischola*, ensinando fora das escolas episcopais e frequentemente, para evitar concorrência, fora dos muros da cidade (*extra muros civitatis*), eles satisfazem as exigências culturais de novas classes. A Itália parece ser o centro desse desenvolvimento. (p.180)

A universidade na sua fase inicial foi se constituindo em locais distintos, sucedendo-se em decorrência dos campos de interesse, e vivendo um período de expansão entre os séculos XII e XIII. Assim, a Universidade de Bolonha (1190), por iniciativa de estudantes que se organizavam para a contratação de mestres, contando com a proteção imperial e com o reconhecimento da comuna (1270), dedicava-se ao Direito; a Universidade de Paris (1200), a partir da corporação de mestres e do reconhecimento papal (1215), voltava-se para a Teologia; Montpellier (1130) influenciada pela cultura árabe já presente na escola de Salerno, conseguiu transformar-se em universidade em 1220, e destinava-se ao ensino da Medicina. A Universidade de Oxford, iniciada pela associação de professores, se organizou em 1200 e posteriormente teve o reconhecimento, primeiro do papa visando o seu controle pela Igreja, depois pelo rei. (CHARLE e VERGER, 1996)

A Teologia, o Direito e a Medicina, constituíam-se em ensinamentos superiores. Tinham na tradição greco-cristã, sob hegemonia católica, o conhecimento necessário para o ensino do Direito Canônico e Civil, das Artes e da Teologia. É possível observar que desde o seu início a universidade enquanto instituição foi palco e esteve entrelaçada entre o conhecimento e o poder. É possível observar ainda, pelos diversos saberes pelos quais se estabelecia uma divisão inicial de competências que tenderiam à profissionalização.

A universidade medieval tratou de separar o domínio da “cultura erudita”, das “artes mecânicas” e das “artes lucrativas”. (CHARLE e VERGER, 1996 p. 31)

Em uma época em que o trabalho foi marcado por relações de servidão, o saber, controlado pela Igreja era limitado segundo suas próprias definições, negligenciando a história, as manifestações em língua vulgar da literatura aos clássicos, as ciências exatas, que por erros de cálculo e dificuldades para experimentação, pouco evoluíram nesse contexto. Charle e Verger (1996) apontam que

No que se refere às técnicas, assimiladas às Artes Mecânicas indignas dos doutores, é inútil dizer que jamais tiveram direito de cidadania nas universidades medievais; os arquitetos e os primeiros engenheiros, que surgem no século XIV, formavam-se fora delas. (p. 39)

No início, a universidade reivindicou no ocidente, o reconhecimento de sua autoridade intelectual, para a legitimação da transmissão do conhecimento. Baseando-se nos estatutos universitários e nas obras escritas decorrentes do ensino, Charle e Verger (1996) observaram que o método escolástico do período medieval reproduzia o conhecimento da gramática, da lógica e da filosofia, do direito, da medicina, contido em determinadas fontes. A pedagogia baseava-se nas leituras aprofundadas e realizadas pelos mestres, e nas discussões – “*disputas*” – empreendidas pelos alunos a partir da definição de temas. Tal processo estabelecia graus de competência, alcançados através de exames específicos pelos estudantes, entre o de bacharel, o de mestre ou o de doutor. Para Trindade (2001a)

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológica-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia face ao poder político e à Igreja institucionalizada local. (p.13)

É oportuno observar, contudo, que a autonomia como característica marcante dessa fase inicial da universidade, mostrou-se desde o princípio, relativa, pois embora se desvencilhasse do poder local católico, subordinava-se a outro poder pela legitimação necessária ao seu reconhecimento.

O segundo estágio possibilitou um período longo de transição, que iniciou no século XV. As transformações causadas pelo desenvolvimento do capitalismo, desde sua fase primitiva, com as grandes navegações e com o comércio; pela Reforma e Contra-Reforma; assim como o humanismo presente na literatura e nas artes caracterizando o Renascimento, impactaram na universidade a partir da Itália. Tal conjuntura que se desdobrou diferenciadamente sendo mais nítida naquele país e mais difusa no restante da Europa, veio agregar novos elementos à estrutura da instituição. A partir dessa época esteve continuamente sujeita a diferentes reformas, respondendo a demandas resultantes das relações que foi estabelecendo com a sociedade, o Estado e o mercado.

A universidade integrava-se à realidade de uma sociedade que se dividia em classes a partir das demandas do capital, mantendo a separação de um contingente humano que queria se diferenciar entre os que trabalhavam com as mãos e os que se voltavam para o pensamento. Contudo, se não foi possível manter-se fechada às demandas que lhe chegavam, havia no final do século XV, um desnivelamento entre as expectativas da sociedade e posteriormente dos poderes políticos, sobre o ensino produzido dentro das “*faculdades superiores*”. (CHARLE e VERGER, 1996)

Em decorrência da Reforma, na qual Lutero protagonizou ações desde a Alemanha visando romper com a hegemonia católica, ocorreu a vinculação da universidade ao Estado. Porém, tal acontecimento provocou a Igreja, que no movimento da Contra-Reforma – no qual os jesuítas como “*soldados da Igreja*” participaram de maneira incisiva – empreendeu a ampliação da universidade na própria Alemanha, na França, Países Baixos e Itália. Na Espanha observaram-se inovações de diferentes formas, relacionadas à filosofia, à mística, à literatura e ao estilo barroco. (TRINDADE, 2001a).

Charle e Verger (1996) referem que as propostas educativas surgidas então, ligaram-se às concepções nacionais ou regionais, caracterizando as inovações dessa época.

No século XVI, ao lado dos filhos da nobreza, os filhos dos artesãos, comerciantes, barbeiros, camponeses ricos, adentravam à instituição na busca da mobilidade social. Os graus universitários possibilitavam a ocupação de cargos públicos ou religiosos, bem como de funções liberais, e a convivência com a nobreza produzia a “*aristocratização*” pela universidade. (CHARLE e VERGER; 1996)

Tratava-se na verdade da busca de ascensão social pela burguesia que despontava na sociedade em formação.

Nascida para atender a interesses de uma elite, a universidade adaptou-se aos interesses de uma classe emergente, capaz de arcar com seus custos e mostrou-se funcional à mobilidade social, legitimando através do mérito, aos que naquele momento a ela recorriam. Respondia assim, às necessidades e demandas da organização da sociedade em classes, consequência da emergência do capitalismo que estabelecia novas relações sociais.<sup>12</sup>

Trindade (2001a) refere que o terceiro período da evolução da instituição em foco, caracterizou-se pela relação entre o desenvolvimento da produção científica e a universidade, a partir do século XVII. Para o autor

O século XVII foi marcado, sobretudo, pelas descobertas da Física, Astronomia e da Matemática, enquanto que no século XVIII o avanço foi predominante no campo da Química e das Ciências Naturais. Na transição entre os dois séculos fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros jardins botânicos, museus e laboratórios científicos. (TRINDADE, 2001a p. 14)

Parece ser nesse contexto, que a pesquisa, produzida exteriormente, passou a impactar na universidade, transformando a vida universitária. As academias científicas que foram criadas desde então, contribuíram para a legitimação das atividades ligadas às ciências.

Segundo Charle e Verger (1996) outros fatores diferenciavam a instituição nessa época. Se no século XVIII havia um desnivelamento “*entre o ensino universitário e as correntes intelectuais mais inovadoras*”, a população de alunos também não era mais a mesma do século XVI. Os cargos públicos e religiosos de dois séculos anteriores, que permitiram a busca pela universidade por uma

<sup>12</sup> Martinelli, tendo Marx como referência, aponta características do modo de produção e das relações sociais decorrentes do capitalismo, inicialmente presente em determinadas cidades do mediterrâneo desde os séculos XIV e XV. Mas, para a autora, o início do desenvolvimento capitalista: “[...] pode ser localizado, [...], em termos de Europa Ocidental, e em especial na Inglaterra, na segunda metade do século XVI. A essa altura, o modo de produção legado da sociedade feudal já havia se subordinado plenamente ao capital, produzindo uma nova estrutura social e um novo contexto político, parametrados pelas concepções e pelos objetivos da burguesia.” (2001; p. 33)

“Os profetas do século XVIII, sobre cujos ombros se apoiam inteiramente Smith e Ricardo, imaginam esse indivíduo do século XVIII – produto, de um lado da *decomposição das formas feudais de sociedade e, por outro, das novas forças de produção que se desenvolveram a partir do século XVI* – como um ideal, que teria existido no passado” (MARX, 2005 p. 26 grifos não originais)

população que pretendia a ascensão social, não eram mais atrativos, uma vez que vinham sendo ocupados hereditariamente. Para os autores, contudo, o ambiente meritocrático que naquele momento distinguia a universidade, impedia a entrada de candidatos à mobilidade social. Nesse momento da história, houve uma retração da procura pela instituição e os filhos de oficiais, juristas, advogados, médicos, e pastores nos países protestantes, ocupavam as vagas no ensino universitário. (CHARLE e VERGER, 1996 p. 54-55)

Os acontecimentos societários do século XVIII, no entanto, possibilitaram segundo Trindade (2001a), a transição para a universidade moderna. Para Sguissardi (2009), com a expulsão dos jesuítas constituídos como guardiões da escolástica e com as reformas decorrentes do final do Antigo Regime “[...] de fato, o que se denominam hoje modelos clássicos de universidade se constituíram ao longo dos séculos XVIII e XIX”. (p.286)

Assim, chega-se ao quarto período definido por Trindade (2001a), no qual o Estado passou a representar um importante componente definidor da instituição. Sua estrutura sofreu mudanças consideráveis nesse período.

Contribuíram para tal reforma, além do desenvolvimento das ciências, o enciclopedismo, o iluminismo e a Revolução Francesa, bem como, uma nova relação entre a universidade e as demandas de uma sociedade já cindida em classes. A divisão social do trabalho acentuava-se provocada pelo desenvolvimento tecnológico empreendido pelo capital e demandava formação para competências específicas. O Estado respondendo a interesses de classe tomou a si a organização das universidades. Sob tais influências, a instituição se organizou a partir de modelos diferenciados. Para Trindade (2001),

As novas tendências da universidade caminham em direção à nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata. (p. 16)

Observa-se em relação à história da universidade a sua íntima ligação com a história da humanidade no ocidente e, portanto, com o seu desenvolvimento

econômico, político, social e cultural. Relacionadas ao incremento da industrialização, a universidade e a educação superior sofreram alterações ao tomarem a ciência como perspectiva hegemônica para a compreensão da natureza e da sociedade. As verdades absolutas asseguradas pelos dogmas de fé foram substituídas pela razão que buscava conhecimento e assim, ensino e pesquisa se aproximaram.

A manutenção e a difusão da cultura, a formação para as profissões e, a produção do conhecimento, definiram-se, como funções clássicas da universidade e foram implementadas na instituição de maneiras diferenciadas na Inglaterra, França e Alemanha. Cada uma dessas experiências, embora guarde as especificidades da formação social de cada país, foi sendo assimilado e difundido pelo mundo, como modelos, que serão apontados no próximo item.

### **1.3 Universidade: concepções e modelos.**

A Inglaterra inicialmente fez a opção por uma articulação entre universidades e colégios voltados a uma população de nobres e burgueses, que eram capazes de arcar com seus custos. Durante o século XVIII, viveu um período de estagnação. (CHARLE E VERGER, 1996). No início do século XIX, porém, duas universidades, a de Oxford e de Cambridge, conformaram a concepção do modelo inglês. Para Mazzilli (2010), tal concepção

[...] fundamenta-se no princípio de que à universidade compete a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e tem como premissas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade.” (MAZZILLI, 2010 p. 2)

Contudo, a instituição na Inglaterra sob intervenção do parlamento, no final do século XIX obrigou-se a uma adaptação ao mundo moderno. Assim, ocorreu a abertura ao ensino das disciplinas “não clássicas”; passou a aceitar a matrícula de alunos não anglicanos e a acolher as matrículas de alunos do sexo feminino. Nesse momento, as universidades inglesas incorporaram a pesquisa como uma de suas

funções. Finalmente, o Estado se responsabilizou pelo seu financiamento. O país, contudo, continuou a investir nas universidades de Oxford e de Cambridge, agora para a formação de seus dirigentes, da aristocracia e de representantes de sua elite econômica. (WANDERLEY, 2003)

Já o modelo de universidade napoleônico, criado em 1808, empreendido pelos reformadores franceses era composto por diferentes faculdades, estatizado e referido a uma doutrina específica do império. Este pretendia seu uso como instrumento do Estado, para a consolidação do desenvolvimento capitalista. Buscava também anular o pensamento veiculado no regime político anterior, na França.

Essa experiência foi eficaz na formação de quadros necessários para o Estado e para a sociedade, que objetivava a especialização e a profissionalização. As faculdades, embora pertencessem a uma mesma instituição, mantinham-se isoladas nas suas competências, em decorrência do pensamento positivista ali hegemônico, voltado à especialização. (CUNHA, 2007c)

As ideias que compõem a concepção desse modelo, e a maneira como foram sendo difundidas, para Charle e Verger (1996)

[...] explica a predominância do modelo de escola (mesmo quando esta se chama Faculdade), a tirania do Diploma pelo Estado, abrindo o direito para uma função ou para o exercício de uma profissão precisa, a importância na classificação nos concursos, [...], a regulação precisa dos programas uniformes, o monopólio da colação de graus pelo Estado.” (p. 76)

Esse sistema de ensino incorporava a divisão do trabalho, especializando as formações e estabelecendo a hierarquização entre elas (o ensino da Medicina era mais caro que de Ciências, o do Direito, mais caro do que o de Letras, etc.) e estabelecia uma regulamentação profissional rígida. Cunha (2007) refere que

Tudo isso se justificava perfeitamente pelo positivismo difuso da burguesia francesa (*avant la lettre*), para quem a fragmentação da universidade em instituições de ensino profissional, ainda que formalmente pertencentes à universidade, resolvia ao mesmo tempo dois problemas: a demolição de um dos aparelhos de formação dos intelectuais da antiga classe dominante e a preparação dos novos para a viabilização do bloco histórico em formação. (CUNHA, 2007c p. 17)

A concepção de universidade francesa visando a transmissão de conhecimento para a formação de quadros profissionais não assumia compromisso com a produção de conhecimento. Naquele país, a pesquisa ficava a cargo dos Institutos e das sociedades eruditas, concentrados em Paris, fora da universidade.

Já no interior da instituição, os investimentos em bibliotecas, laboratórios, espaços de estudos, eram mínimos, o que contribuiu posteriormente para o desnivelamento entre o sistema educacional francês e o alemão, por exemplo. Também contribuiria nesse sentido, a remuneração liberal e desigual dos docentes. A concentração de estudantes num mesmo local, que levava a condições modestas de vida, contudo, possibilitou a organização estudantil para as manifestações políticas da época. (CHARLE e VERGER, 1996)

Com características diversas, o modelo alemão sob o protecionismo estatal, viabilizou o desenvolvimento de faculdades integradas e das ciências através da pesquisa, a partir de uma concepção de universidade baseada no trabalho científico em associação com o ensino.

Através da Universidade de Berlim, portanto, constituiu-se o modelo pelo qual o ensino e a pesquisa, para a construção e transmissão do saber, passaram a ser inseparáveis, caracterizando-os como atribuições da universidade, a partir de então. Mazzili (2010) observando a integração entre pesquisa e ensino, refere a contribuição de Drèze e Debelle sobre tal questão:

O princípio de unidade da pesquisa e do ensino, por iniciativa dos estudantes, dos professores e da instituição é rico de consequências: somente o pesquisador pode, verdadeiramente ensinar. Qualquer outro se limita a transmitir um pensamento inerte, mesmo se comunicar a vida do pensamento. (Drèze e Debelle, citados por MAZZILLI, 2010 p. 3)

Na perspectiva de Trindade (2001a) os modelos francês e alemão de universidade, diferiam em função da qualidade do Estado<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Chauí, contando com a periodização histórica de Hobsbawm sobre o surgimento do Estado-nação, propõe “[...] datar o aparecimento de *‘nação’* no vocabulário político na altura de 1830, e seguir suas mudanças em três etapas: de 1830 a 1880, fala-se em *‘princípio de nacionalidade’*; de 1880 a 1918, fala-se em *‘idéia nacional’*; de 1918 aos anos 1950-60, fala-se em *‘questão nacional’*”. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional definida por um conjunto de lealdades políticas. Na primeira etapa, o discurso da nacionalidade provém da economia política liberal; na segunda, dos



A diferença era que, na ausência de Estado-nação, o Estado prussiano era o portador potencial da civilização nacional. Humboldt distinguia Estado e Nação, e a educação era parte da última e a Universidade de Berlim foi concebida como laboratório da nova Nação e não apenas de um Estado territorial legado por Bismarck. Ela se torna o centro da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha. (TRINDADE, 2001a p 17)

O Estado previa condições para a efetivação de tais propósitos, uma vez que necessitava empreender um esforço para o desenvolvimento industrial, para se colocar em patamar de igualdade na produção de tecnologia e ciência, em relação aos países com os quais se relacionava no continente europeu.

Assim, a Universidade de Berlim a partir desse momento, esteve referida a um aumento exponencial do número de alunos. Os professores, que davam respostas para a formação, passaram a ter um salário mais elevado e, diferentemente do século XVI quando acumulavam funções profissionais e docentes, assumiram exclusivamente a docência. Os professores eram remunerados em ambas as funções, para o ensino e a para a produção do conhecimento. Os docentes contavam com reconhecimento quando imprimiam qualidade em seus trabalhos. A evolução da pedagogia foi possível na afirmação das novas disciplinas, dos laboratórios e seminários ou clínicas, objetivando a formação de especialistas, de futuros professores, de eruditos. Entre as décadas de 1840 e 1870 a universidade alemã já havia conquistado “*a reputação das universidades dominantes*” (CHARLE e VERGER, 1996 p. 70-71)

---

intelectuais pequeno-burgueses, particularmente alemães e italianos, e, na terceira, emana principalmente dos partidos políticos e do Estado. O ponto de partida dessas elaborações foi, sem dúvida, o surgimento do Estado moderno da ‘*era das revoluções*’, definido por um território preferencialmente contínuo, com limites e fronteiras claramente demarcados, agindo política e administrativamente sem sistemas intermediários de dominação, e que precisava do consentimento prático de seus cidadãos válidos para políticas fiscais e ações militares.” (2010, p.16)

Para Marx e Engels (2002) a formação do Estado e da Nação está referida aos interesses de uma classe: “[...] A burguesia colocou obstáculos cada vez maiores à dispersão da população, dos meios de produção e da propriedade. Aglomerou populações, centralizou meios de produção e concentrou a propriedade em algumas poucas mãos. A consequência necessária disso foi a centralização política. Províncias independentes, províncias com interesses, leis, governos e sistemas de impostos separados foram aglomerados em um bloco, em uma nação com um governo, um código de leis, um interesse nacional de classe, uma fronteira e uma tarifa alfandegária”. (p.16)

Para Gramsci, analisado por Barata (2003), a ideia de “nação” e de “consciência nacional-popular” são caras para a superação da “ordem” capitalista, quando examina o “caso” da Itália, inserida na Europa cosmopolita a partir de uma realidade “oriental”: “[...] a conquista, ainda inteiramente por realizar, de uma consciência nacional-popular italiana se conjuga e, em certo sentido, se funde com a necessidade de traduzir a tradição europeia-cosmopolita das classes cultas italianas – que traíram a consciência nacional – num horizonte internacionalista maduro, que é o único capaz de, finalmente, tornar possível o diálogo orgânico entre nação e povo”. (p. 15)

Apesar do caráter pragmatista que impulsionava o estabelecimento de um novo modelo de universidade, voltado para introdução do país nas relações capitalistas, os filósofos que subsidiavam a sua efetivação, Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, filósofos do idealismo, já tinham uma produção, realizada de 1802 a 1816, na qual refletiram e escreveram sobre a universidade. (CUNHA; 2007c) Entendia-se, nessa perspectiva que a reflexão filosófica era constitutiva da pesquisa para a produção da ciência.

Wilhelm von Humboldt, nomeado na Alemanha desde 1809 para o departamento de Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, garantiu liberdade para os cientistas sob proteção e orçamento do Estado. Humboldt ao lado de Fichte e Schleiermacher, que também participaram da gestão da instituição, introduziram as ideias neo-humanistas<sup>14</sup> na universidade e nas relações entre docentes e discentes, a partir da “[...] liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo”. (CHARLE e VERGER, 1996 p. 71)

A universidade alemã assim constituída possuía uma característica buscada na evolução histórica da instituição, a qualidade no ensino e na educação, possível pela “produção do saber e a formação livre, reconciliadas no mesmo espaço e tempo” (SGUISSARDI, 2009 p 287). Tal característica, entretanto, não deveria fazê-la fechada sobre seus próprios interesses, levando-a a elitização, mas voltada para os interesses de seu entorno.

---

<sup>14</sup> Chauí (2001) aborda a contradição existente na ideia de “humanismo”. Refere que tal ideia surgiu tardiamente na história da humanidade, no final do século XIX, e durante o século XX, referindo-se ao período do Renascimento. No entanto, “[...] o homem da Renascença é aquele que domina a totalidade dos saberes porque é da essência do homem ser, na forma do *microcosmos*, a totalidade do real. Ele é a realidade inteira, ele se comunica com a realidade inteira, tem acesso à realidade inteira, por isso tem todos os saberes”. Mas essa seria uma ideia que acabaria, “[...] num processo pelo qual o homem do humanismo cede lugar ao homem protestante, do qual provém a ideia de consciência de si que, consciência de si reflexiva [Descartes], se torna princípio do saber. Esse princípio do saber pressupõe a separação entre o homem e o mundo. O homem se torna, agora o sujeito do conhecimento [Kant] e esse sujeito transforma o mundo num objeto do conhecimento.” O sujeito passou a dominar o objeto e se colocava exteriormente a ele, o que lhe conferia a possibilidade de fragmentá-lo em tantas partes quantas fossem pertinentes ao seu interesse. Na prática, o processo que levou às ideias do protestantismo, seria o mesmo processo que no capitalismo, tornava o homem um indivíduo. “[...] Marx vai dizer que o indivíduo é uma fixação liberal e o humanismo não é possível sob o capitalismo. [...] Para que o humanismo fosse possível, seria preciso que o sujeito da história, o agente da história fosse o homem. Mas, no capitalismo, o sujeito da história, o agente da história é o capital, que tem como predicados a burguesia e o proletariado. No capitalismo não há homem. O homem só pode surgir quando o capital não for sujeito da história; enquanto os homens divididos em classes, não forem suportes da ação do capital, mas forem sujeitos da sua própria ação.” (CHAUI, 2001 p. 28-30 grifos da autora)

O modelo alemão de universidade, implantado em Berlim em 1810, que propunha uma nova concepção sobre a produção e a difusão do conhecimento, foi se expandindo pela Europa e pelas Américas e chegou à modernidade imprimindo uma nova dinâmica institucional. As relações entre a instituição, a sociedade e o Estado, entre conhecimento e poder, entre objetivos econômicos e políticos, passaram a se estabelecer de uma nova maneira.

A Alemanha que iniciara tardiamente a industrialização, desafiada pela conjuntura proposta pelo império napoleônico e pelo modo de produção efetivado na Inglaterra, contribuiu para uma importante característica da universidade moderna, decisiva, como possibilidade de construção do Estado-Nação. (CHARLE e VERGER, 1996)

Para Menezes (2000) a universidade enquanto instituição “é um marco na história do Estado moderno e das nações contemporâneas”. (p. 9) Finalmente, para Coutinho (1991) “[...] a Universidade não foi criada por nenhuma classe em seu processo de ascensão, mas foi herdada pelo modo de produção capitalista e se configura como um espaço comum, onde diferentes projetos de sociedade, diferentes concepções de ciência, diferentes propostas de valores convivem e debatem entre si”. (p 17)

Observa-se que ao chegar às Américas as Universidades incorporaram novos projetos de sociedade e novos valores, ampliando o debate sobre suas funções e características.

#### **1.4 As Américas e a Universidade: outras características, novas funções.**

Nas Américas, as universidades surgiram em épocas diferentes, mas tendo como referências os modelos europeus, inicialmente, e posteriormente, o norte-americano.

Nos Estados Unidos até o século XVII os filhos das famílias com maior renda, dirigiam-se à Europa para a educação superior. A partir de então, foram fundados Colégios, segundo o modelo inglês, mas não como suas cópias, uma vez que a Colônia objetivava responder às suas necessidades para a educação, preservando seus valores majoritariamente relacionados à formação protestante. No ano da

independência americana havia dez instituições superiores no nordeste do país. A primeira universidade reconhecida pelo Estado foi a da Carolina do Norte, em 1795, apesar de ter sido fundada seis anos antes. No século XIX, aproximadamente 33 mil estudantes cursavam o ensino superior no país, com idade entre 18 e 21 anos. As mulheres frequentavam Colégios especialmente criados para educá-las. (CHARLE e VERGER, 1996)

No final do século XIX e no limiar do século XX o sistema universitário americano se formou, acompanhando as transformações econômicas, sociais e políticas daquele país. Nascia assim, um modelo de ensino superior de massa, patrocinado pelo mecenato de milionários americanos. Referem Charle e Verger (1996) que

A educação, valor central da sociedade americana, encontra nesse empreendimento um novo ponto de aplicação para unificar uma nação desarmônica, formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial, afirmar o poderio internacional de um país em vias de ultrapassar a Europa. (p. 94)

Para tanto, o sistema de ensino no país passou por um processo de avaliação. A nação que capitaneava o capitalismo industrial e que tinha a educação como valor apresentava até o início do século XX, um sistema de ensino desregulamentado, sem distinção formal entre o ensino básico e o universitário. Os cursos superiores, embora adotassem na Nova Inglaterra o modelo humboldtiano, apresentavam disparidades quanto à qualidade e ao tempo de duração, variando os cursos de medicina e direito, por exemplo, de três a sete anos. A avaliação, necessária e demandada nesse momento, foi executada por uma comissão fundada em 1905, que objetivava propor mudanças para uma formação profissionalizante. A partir de 1908 a comissão incorporou Abraham Flexner – um educador que se dedicou prioritariamente ao estudo da escola médica, mas também, ao estudo de uma “escola progressista” e da universidade admirando o modelo alemão e que, se interessava por filosofia – como presidente. A comissão produziu um relatório final em 1910, sobre as condições americanas para o ensino médico, conhecido como Relatório Flexner. (ALMEIDA FILHO, 2008) Para o autor,

O relatório Flexner de fato focalizou a área da saúde, mas em suas recomendações trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. O modelo de arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica flexível antes da graduação (*undergraduate*) levando a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado resulta dessa reforma. Trata-se de adaptação do modelo adotado pelas universidades escocesas, que já estava implantado nos tradicionais *colleges* da chamada Ivy League. Nessa tradição, respeitava-se como exceção as profissões que faziam parte das antigas faculdades superiores, como por exemplo, direito e medicina, onde a formação completa implicava um grau equivalente ao doutorado. O doutorado nesse sistema denominava-se *Philosophy Doctor* (cujas abreviatura, Ph.D., tornou-se mundialmente famosa) justamente por se tratar do grau doutoral da Faculdade de Filosofia. (ALMEIDA FILHO, 2008 p 91 grifos do autor)

O autor pontua ainda sobre as modificações implementadas a partir do Relatório Flexner, que trouxeram alterações consideráveis para a organização, gestão e produção de conhecimento no contexto da universidade, e que foram incorporadas posteriormente por diferentes países. Assim,

No plano organizativo, implantou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), superando o regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. Além disso, a universidade norte-americana resultante da Reforma de Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos. (ALMEIDA FILHO, 2008 p 91 grifos do autor)

A perspectiva utilitarista e liberal, bem como a “fé no progresso” decorrente do desenvolvimento capitalista que trazia novas necessidades, levaram os Estados Unidos a introduzirem cursos ligados a finanças e negócios, que a Europa entendia incompatíveis com a formação superior. Harvard Business School foi fundada em 1908. A Universidade de Harvard é a mais célebre das universidades norte-americanas por permanecer na atualidade no topo do ranqueamento de produção científica. Com existência retrocedendo a 1636 na sua fundação como College, foi reconhecida como universidade um século e meio mais tarde.

A organização das disciplinas por departamentos, diferentemente da Europa que as organiza em cátedras foi um elemento facilitador para a introdução de inovações. A pesquisa também passou a ter uma crescente importância naquelas instituições a partir do início do século XX, principalmente após a Reforma Flexner. Desde a década de 1950, durante o período da “guerra fria”, porém, ocorreu a predominância de instituições públicas, financiadas pelo Estado, naquele país. (CHARLE e VERGER, 1996)

Teria sido necessário, no contexto da “guerra fria”, quando ocorreu a corrida espacial antecipada pela União Soviética que lançara ao espaço o primeiro objeto (Sputnik, 1957) em busca de informações e comunicação, a capacitação intensiva de “mentes aptas” em solo americano para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, Ristoff (2001) aponta que os Estados Unidos têm feito esforços históricos na construção do sistema de educação superior, a partir de três características básicas, que definem o modelo norte-americano: “(a) a sua orientação pública, (b) a sua estadualização administrativa, (c) e a sua diversidade de objetivos acadêmicos.” (p. 75)

Na América Latina, a colonização espanhola trouxe para o continente a instituição desde o século XVI. A primeira, com vida curta, nasceu em 1538, em São Domingos. A do México foi criada em 1553 e mantinha as mesmas faculdades medievais existentes na Espanha, entre a Filosofia, Direito, Teologia e mais tarde, Medicina. Em seguida, foram instituídas novas universidades no Peru, Chile, Argentina. (CUNHA, 2007a) Criadas pela Espanha, reproduziam a instituição daquele país, organizada e controlada pela Igreja, que vivendo a Inquisição, difundia os conhecimentos relativos à Arte e à Literatura. A Filosofia e a Ciência não eram tratadas com o mesmo peso que os conhecimentos anteriormente referidos. (WANDERLEY, 2003).

Com a independência dos países latino-americanos, a universidade adquiriu centralidade na vida das nações do continente, constituindo-se como nacional. A busca pela autonomia foi outro traço constitutivo dessas universidades, que como a mexicana, incluía a característica no nome: Universidade Autônoma do México. (TRINDADE, 2001b)

Mais tarde, as universidades latino-americanas também adotariam o modelo francês contribuindo para a efetivação do ensino superior fragmentado, que respondia aos interesses oligárquicos das frações de classe dominantes no

continente, bem como as transformações das sociedades que, também na região, se organizavam em classes em decorrência do modo de produção adotado e da inserção no capitalismo mundial. (MAZZILLI, 2010).

A reação ocorreu no contexto da deflagração de marcos históricos. Esses se relacionavam à Primeira Guerra Mundial, que acentuaria o sentimento nacionalista em oposição à identificação das elites latino-americanas com a Europa; à Revolução Mexicana que reacenderia a esperança de uma identidade cultural do continente; e, à Revolução Russa, que faria emergir os ideais utópicos de outras relações sociais, mais justas, na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918. (WANDERLEY, 2003)

Mais do que uma reforma universitária, tendo em vista a modernização da instituição, o processo instaurado buscava a sua autonomia, a democratização, a redefinição de sua identidade, reestabelecendo seus propósitos, para que pudesse interagir na dinâmica da sociedade. Respondia às profundas mudanças de uma sociedade que se urbanizava e industrializava, no contexto histórico e cultural da América Latina. (MAZZILLI, 2010).

A publicação do “*Manifesto de Córdoba*”, desencadeou um movimento reformista motivado pelo inconformismo da classe média que via nas universidades, a possibilidade de resistência e luta contra o poder político das oligarquias<sup>15</sup> latino-americanas. O protagonismo dos estudantes, os sindicalistas, os partidos políticos de esquerda, fizeram finalmente “nascer a primeira universidade nova da América Latina”, que teria efeito até a década de 1930 na Argentina, mas que teve as referências de sua concepção, disseminadas por todo o continente. (WANDERLEY, 2003 p. 23-26)

O Movimento fez emergir nesse território mais uma função da universidade, a extensão universitária.

Dentre as propostas apresentadas neste Manifesto e dele decorrentes, destaca-se a incorporação da extensão universitária como meio que possibilita concretizar o compromisso da universidade com o povo e fazer

---

<sup>15</sup> A palavra *oligarquia* é derivada do grego, significando *governo* (archein) *de poucos* (oligos). Na América Latina o conceito está relacionado aos grandes proprietários de terra que estiveram nos governos entre o final do século XIX e início do século XX e que defendiam seus próprios interesses em detrimento dos da maioria da população. Tais grupos estabeleciam relações de interesse com países centrais ao capitalismo e em consequência inseriam os seus próprios países, em uma relação de subordinação aos interesses externos.

dela um centro por excelência para o estudo objetivo dos grandes problemas nacionais. (Mazzilli, 2010 p. 5)

Tais experiências, em especial, a francesa, a alemã e a norte-americana, bem como os ideais discutidos em Córdoba, produziram historicamente, influências sobre a proposta de universidade no Brasil.

### **1.5 A Universidade no Brasil: o nascimento público.**

É frequente a afirmação que no Brasil, a universidade como tal, organizou-se tardiamente, com atraso de dois a três séculos em relação aos vizinhos do continente, com consequências para o desenvolvimento do conhecimento, da nação e da sociedade brasileira. Entretanto, o ensino superior, existiu no país desde a sua colonização, no interior de seminários, colégios, conventos e quartéis.

Cunha (2007a) discute na introdução de “A universidade temporã” a questão do descompasso da presença da universidade na América espanhola logo no início do processo de colonização, e a sua criação tardia no Brasil, a partir de diferentes autores. A argumentação de Laerte Ramos de Carvalho (CUNHA, 2007a) refere a intencionalidade de Portugal em provocar a necessidade da ida até a metrópole para a busca de formação superior, visando manter a dependência sobre a colônia. Para o autor em questão, há a necessidade de não exagerar nessa argumentação, pois num período de reforço dos laços coloniais, foram criados diversos cursos de Filosofia e Teologia sob responsabilidade de jesuítas e, reformados os cursos de Filosofia e Teologia, dos franciscanos no Rio de Janeiro, entre outros.

No trabalho de Júlio Cezar de Faria, Cunha (2007a) encontra dois outros argumentos contra a colonização portuguesa, relacionados ao início tardio do ensino superior no Brasil. O primeiro refere-se à necessidade dos espanhóis afirmarem a colonização pela cultura, uma vez que haviam encontrado nas Américas, povos com cultura superior. Assim a universidade seria necessária para o preparo de missionários para comunicação na língua nativa. Cunha (2007a) contra argumenta que os colégios jesuítas também tinham essa incumbência no Brasil. O outro argumento de Faria relaciona-se ao número de universidades em cada metrópole.



Se Portugal possuía apenas uma universidade, a de Coimbra e só mais tarde, contou com Évora, menor, não tinha professores suficientes para vir para a Colônia. Ao passo que a Espanha possuía oito universidades e algumas de grande porte, podendo transferir sem prejuízo, professores para a América. (CUNHA, 2007a)

Aceitando o argumento, acrescenta uma questão em relação ao “lamento da universidade tardia no Brasil”, entendendo a sua improcedência e referindo que talvez a

[...] polêmica esteja presa à mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos Seminários de Mariana e Olinda e nunca *chamados* de universidade?” (CUNHA, 2007a p. 17 - grifos do autor)

Contudo, se a qualidade do ensino comparava-se entre as colônias portuguesa e espanhola, observa o autor que as relações colonizadoras incidiam sobre os cursos superiores no Brasil desde o século XVI, no intuito de que os formados viabilizassem as relações de dominação da metrópole sobre a colônia.

Das várias tentativas empreendidas desde o século XVI pelos jesuítas; as que faziam parte da agenda da Inconfidência Mineira; a que coincide com a transferência da monarquia para o Brasil; até a do primeiro reinado, para a abertura da universidade neste país, todas cerceadas pela Metrópole, refere Fávero (2006)

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2006 p. 20)

Havia desde o início da colonização diversas ordens religiosas, entre franciscanos, carmelitas, beneditinos, que mantinham a educação de diferentes níveis no Brasil, embora voltados para a formação de seus próprios quadros. Os jesuítas, porém, “constituíam [...] um sistema integrado, sem par no tempo da Colônia, no qual os cursos superiores se articulavam perfeitamente com os demais e com a pregação religiosa não escolar”. (CUNHA, 2007a p. 22)

A manutenção da Colônia para a sua ativa exploração, visando a acumulação primitiva, obrigava o preenchimento de diferentes e numerosos cargos oficiais para operar um “*complexo e unificado [...] aparelho repressivo*”, que por sua vez, demandava formação específica. Essa função formadora ficava a cargo de um “[...] aparelho ideológico também grande e complexo coincidente com a Igreja Católica, cuja burocracia, na época, estava integrada ao funcionalismo estatal [...]” (CUNHA, 2007a p 25)

Entre as diversas ordens religiosas presentes no Brasil naquele momento, se destacava a Companhia de Jesus que tinha como principal atividade educacional a catequese dos índios para a expansão do número de fiéis e assim, poder manter a dominância católica. Em diferentes cidades do litoral os jesuítas estabeleceram ainda, colégios, 17 ao todo, para o ensino básico, médio e superior, voltados para a formação de missionários. Ocupavam-se também, da formação dos quadros oficiais do Estado, para a Justiça, Fazenda e Administração, bem como, dos filhos de proprietários locais e de comerciantes da Metrópole, que residiam na Colônia.

Freitag (2007) analisa que as funções “de reprodução das relações de dominação e a da reprodução da ideologia dominante” eram executadas pelos jesuítas eficientemente reproduzindo assim a própria sociedade escravocrata. (p. 82) Para Cunha (2007a)

A doutrina da Igreja Católica estava presente nas ideologias dominantes, profunda, explícita e generalizadamente, inserida na organização do aparelho repressivo do Estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar, pedagógica e até mesmo da vida propriamente religiosa. (p 26).

Essa situação permaneceu e se desenvolveu até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal foi nomeado ministro do rei em Portugal. O autor refere em outra publicação que, “[...] Assim como Portugal antecipou no campo do ensino os ideais da burguesia francesa, as colônias inglesas da América anteciparam a democracia política” (CUNHA, 2007c p 19)

O objetivo de implantar a industrialização em Portugal estaria ligado ao intuito de deixar a relação de subordinação daquele país junto à Inglaterra e reforçar o seu poder de Estado. Com isso, buscava incentivar o desenvolvimento das manufaturas

na metrópole, a acumulação do capital público e privado e ainda, substituir a ideologia religiosa vigente, ortodoxamente presa ao modo de produção medieval, por outra, voltada para interesses burgueses, no desenvolvimento do capitalismo.

Em função desse objetivo, Pombal promoveu a perseguição aos jesuítas e expulsou-os do Brasil e de Portugal. Com tal atitude, todo o sistema de ensino estabelecido na Colônia fora dos muros dos seminários e quartéis, voltados para o ensino de leigos e civis, desmoronou deixando uma grande lacuna. Foi necessário algum tempo para reconstruí-lo, a partir inicialmente de outras ordens religiosas que aqui permaneceram em especial, a dos franciscanos.

Cunha (2007a) analisa que “[...] ao contrário da Metrópole, a secularização do ensino foi tardia no Brasil.” (p 77)

O autor refere ainda que, a vinda da corte portuguesa no início do século XIX teve consequências para a organização da educação escolar no Brasil. Assim, é possível dizer que o Estado brasileiro se constituiu em 1808, quando o país passou de colônia a Reino Unido e o rei de Portugal, também se tornou, o rei do Brasil. A educação escolar foi reorganizada, dada a sua importância para a própria organização do Estado e da sociedade. Para Cunha (2007a),

O ensino superior atual nasceu, assim, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida [em] que eles se faziam necessários. (p. 71)

O ensino superior existente hoje no país teve o seu início nesse momento por decisão real, não organizado em universidades, mas através de faculdades isoladas. Os três cursos profissionalizantes em funcionamento naquele momento passaram a se constituir, na representação dos brasileiros, como “superiores” – Medicina, Engenharia e Direito. Em 1808 houve a abertura do Curso de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro. O Curso de Engenharia foi instituído no Rio de Janeiro em 1810, ainda dentro da Academia Militar e depois passou à Escola Politécnica. Cinco anos depois da Independência, o primeiro imperador inaugurou as Escolas de Direito em Olinda e São Paulo.

O ensino superior brasileiro, que teria sido implantado com forte atraso, para Fernandes (2004) já nascera empobrecido e arcaico, agregando características que não seriam, jamais, superadas. Refere o autor ter havido pouco interesse no país em discutir essa origem, que estabeleceu um “padrão cultural” do ensino superior no Brasil. Aponta três causas que esclareceriam esse “padrão”.

A primeira relacionada ao pequeno número de instituições atuantes durante um tempo longo em uma dada dinâmica societária, que manteve “um padrão cultural bem definido e de alto poder coercitivo”. A segunda, pautada nas representações que a sociedade mantinha em relação a esse grau de ensino. Haveria uma preocupação, não na valorização do ensino superior em si, na sua utilidade, mas no prestígio e no reconhecimento social que o diploma provocava. A terceira estabeleceria uma relação entre o uso do conhecimento difundido nesse nível de ensino e “a organização e a transformação da sociedade” ao longo do tempo. Como havia um reconhecimento dos profissionais liberais preparados por essas profissões, não se revia o “ensino magistral livresco e dogmático” praticado nas Faculdades. Para o autor

O que se degradou e empobreceu institucionalmente, portanto, não foram os modelos do novo ensino universitário, que despontava com a expansão das ciências naturais e do método experimental. Mas foram os modelos de um ensino universitário, de espírito retrógrado, apenas parcial e superficialmente renovado, com fortes e insanáveis tendências ao verbalismo e ao dogmatismo. O atraso possuía, pois, um sentido arcaizante. O fato de a sociedade ter imobilizado o rendimento institucional da escola superior ao nível das profissões liberais (e de suas polarizações indiretas, em torno da burocracia e da política) iria fazer com que esse atraso pudesse ser dissimulado e jamais fosse corrigido. (FERNANDES, 2004 p. 282)

Refere o autor que a condição em que nasceria o ensino superior brasileiro e na qual deveria evoluir estaria enraizada em duas causas:

Esse processo de “senilização institucional precoce” tinha, portanto, dupla origem. Em parte, ele procedia do atraso cultural relativo dos modelos institucionais portugueses. Em parte (na verdade, na maior parte), ele provinha do condicionamento sociocultural do ambiente e das necessidades educacionais que ele alimentava no nível do ensino superior. A sociedade brasileira empobreceu aqueles modelos. Converteu a sobra residual no

“padrão brasileiro de escola superior” e submeteu esta última a uma utilização sistematicamente precária. (FERNANDES, 2004 p. 283)

A secularização do ensino, contudo, era necessária, para o aumento da força do poder do Estado e, para prover respostas aos interesses da burguesia ligada ao comércio, e mais ao final do século, à indústria. Aquela, porém, só ocorreu com a proclamação da República. No Império, a religião Católica era constitucionalmente, a religião de Estado e “[...] o código criminal proibia o ateísmo e a descrença na imortalidade da alma.” (CUNHA, 2007a p. 79)

Com a independência, o ensino secundário laico passou a ser realizado pelo Estado com normas específicas e, o ensino particular, religioso ou laico reconhecido, tinha liberdade para se organizar a partir de seus próprios interesses. Quanto ao ensino de terceiro grau, desde a transferência do governo português para o Brasil, até a “[...] proclamação da República, todo o ensino superior no país era estatal, centralmente mantido e controlado”. (CUNHA, 2001, p. 39)

Cunha (2007b) refere, no entanto, que mesmo nascendo público, o ensino superior no Brasil, não era gratuito. Os estudantes pagavam por ele. A Constituição Federal de 1946 retomava para o Estado a atribuição da educação pública que havia renunciado na Carta Constitucional de 1937 e promoveu o reconhecimento da isenção de pagamento aos estudantes que não pudessem arcar com seus custos. Mas foi nos governos populistas, que as mesmas taxas, sem reajustes, perderam a função, “corroídas pela inflação”. (CUNHA, 2007b p. 76-77; FREITAS e BICCAS, 2009)

Para Freitag (2007) entre o final do Império e o início da República a educação, nos diferentes níveis, passou a ser realizada e foi regulamentada pela necessidade de o Estado brasileiro promover seu fortalecimento.

A universidade só seria instituída no Brasil, no século XX. Cunha (2001) esclarece que, se na época da Colônia havia uma proibição de Portugal<sup>16</sup> na instituição da universidade, posteriormente, a partir do Império o pensamento liberal e positivista existente no país entendia que a universidade teria comprometimentos

<sup>16</sup> “[...] Em particular, seria um contrassenso dotar a colônia de autonomia equivalente àquela dos padrões civilizatórios metropolitanos. Isso levaria rapidamente a colônia à secessão. Só se transplantavam, em capital, em instituições e em valores, o que fosse indispensável para que a Colônia crescesse como tal (isto é, como colônia). Os portugueses foram os ‘colonizadores’ mais estritos na interpretação e prática desses limites, o que suscitou críticas vivas do Padre Vieira” (FERNANDES, 1995 p. 151)

intrínsecos com o regime absolutista, o que dificultava qualquer projeto de sua criação. Por outro lado, as elites brasileiras, tinham preferência por “[...] cultivar em Coimbra o gosto pelo bachelarismo.” (TRINDADE, 2001b p. 28)

As duas primeiras décadas do século XX assistiram algumas tentativas da abertura da universidade no Brasil. Freitag (2007), analisando as mudanças econômicas que as conjunturas interna e externa ao Brasil nas décadas iniciais do século XX, refere que aquelas levaram o Estado brasileiro que até então respondia aos interesses dos fazendeiros de café a contemplar a burguesia emergente ligada à industrialização.

Nesse sentido observava-se uma “intensa atividade do Estado” para a readequação das relações com a sociedade civil. Assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde<sup>17</sup>, ocorrendo mudanças significativas no campo educacional e sendo fundadas as primeiras universidades “pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior” (p. 89).

Fávero (2006) pontua que as reformas de ensino empreendidas por Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde Pública, desde 1931 revelavam objetivos educacionais e políticos “[...] tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho” (p. 23) No mesmo sentido, tendo como referência Gramsci, Freitag (2007) propõe:

Temos, pois, no início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim, ao seu controle direto. A Igreja passa a ter influência cada vez menor sobre ele. (p. 91)

Nessa perspectiva, foram criadas as escolas técnicas para o preparo para o trabalho, dos filhos da classe operária e dos imigrantes assentados nas zonas rural e urbana pelas quais “[...] a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova

---

<sup>17</sup> “O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado nos primeiros dias do governo provisório pelo decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, seguido do regulamento de 5 de janeiro [de 1931].” (CUNHA, 2007a p. 253)

burguesia” não se interessavam, preocupadas que estavam em formar os quadros dirigentes. (FREITAG, 2007 p. 93)

As universidades brasileiras quando foram criadas na década de 1930, mantiveram um conjunto de Faculdades isoladas, como a proposta do modelo francês de universidade. A fragmentação do ensino de terceiro grau, no entanto, desde o Império já recebia críticas de intelectuais no país, que queriam ver suplantado o ensino superior que se voltava apenas para a formação profissional e, propunham a integração da universidade e a incorporação da pesquisa, idealizando o modelo alemão. Quando da inauguração da Universidade do Distrito Federal – UDF, um ano depois da Universidade de São Paulo, o discurso de Anísio Teixeira, esclarecia tal preocupação:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA citado por FÁVERO, 2006 p. 25-26)

Assim, a Universidade de São Paulo – USP nascia em 25 de janeiro de 1934, por decreto estadual<sup>18</sup> e esforço “do espírito inovador de um grande intelectual, no caso de Fernando de Azevedo” (SGUISSARDI, 2009 p. 291), comprometido de um lado com a formação profissional, mas também com a produção de conhecimento e, por outro, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a busca da integração universitária. Foram contratados já no primeiro ano de funcionamento treze professores no exterior, a maioria na Europa, e um norte-americano. Mas até 1942, já havia 45 professores estrangeiros, assim como outros assistentes de laboratório. (CUNHA, 2007a)

O Decreto 6.283/34 que instituiu a universidade, definia, no artigo 2, como suas finalidades:

---

<sup>18</sup> Os institutos de pesquisa já existentes em São Paulo desde o final do século XIX, foram incorporados à Universidade: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia. (CUNHA, 2007a p. 241)

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam, ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (FÁVERO, 2006 p. 24-25)

A experiência da USP, com dificuldades próprias para a efetivação de suas finalidades, relacionadas à integração, foi também referência para as universidades federais e as confessionais católicas que surgiam a partir de então. (TRINDADE, 2001b; SGUISSARD, 2009)

As universidades federais, porém, contavam com outros problemas que lhe eram específicos. A Faculdade de Ciências e Letras, que deveria fazer a integração universitária, não era obrigatoriamente ofertada pelas instituições. As faculdades se instituíam isoladas, assim permanecendo mesmo após serem fundidas nas instituições universitárias e voltavam-se exclusivamente para a formação profissional. A produção de conhecimento e a pesquisa não recebiam muita atenção. As cátedras definiam o ensino e a pesquisa a partir do poder de um professor. As universidades não tinham autonomia. No entanto, definiam estatutariamente a organização de alunos.

A população de alunos matriculados no ensino superior, nas universidades ou escolas isoladas, pouco cresceu desde a década de 1930 até 1945. Em 1932, havia 20.739 estudantes em todo o país, como refere Cunha (2007b). Já

Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades [Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro], no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados, matriculando, no total, 27.253 estudantes. (CUNHA, 2007b p 17-18)

Desde a década de 1930, a história do ensino superior no Brasil entrelaça-se com a formação para o Serviço Social, como uma profissão que passa a ser necessária às relações sociais postas no país nesse contexto, no qual nasce, se institucionaliza e demanda formação específica. Observa-se, pois, a incidência do



investimento para a formação no ensino superior dos assistentes sociais, ao mesmo tempo e contexto que ocorre a incidência para o investimento e a concretização das ações no país para o ensino superior, nele mesmo. A partir dessa *co-incidência* na qual o Estado regulamenta e atua sobre políticas sociais consensuando interesses postos na sociedade, o próximo capítulo se desenvolve.

## Capítulo II

### ESTADO BRASILEIRO MODERNO, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL

*Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo,  
ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos,  
ser um elemento da ordem, mas da própria ordem e  
da própria disciplina a um ideal.  
E isso não pode ser obtido se também não se conhece os outros,  
a história deles, a sucessão de esforços que fizeram para ser o que são,  
para criar a civilização que criaram e  
que nós queremos substituir pela nossa.*  
Antonio Gramsci.<sup>19</sup>

#### 2.1 Educação superior, entre o Estado e a Igreja.

Observa-se na discussão elaborada por Castro (2000) a respeito do surgimento da profissão dos assistentes sociais no continente latino-americano, a defesa da perspectiva teórica pela qual é possível compreender que o Serviço Social não se autodetermina<sup>20</sup>. Refere que, qualquer profissão só pode ser entendida quando inserida no movimento das relações entre as classes sociais, expressando seus interesses e “organizando respostas distintas à contradição que existe entre elas.” (p. 43) Partindo de tal pressuposto, só então refere haver condições de estabelecer as diferentes etapas pelas quais, a profissão surge e se desenvolve, acompanhando o movimento das relações sociais que se expressam na sociedade.

O autor coloca entre outras questões para essa discussão, uma que interessa particularmente a este trabalho. Trata-se inicialmente de sua indagação se é a partir da fundação da primeira escola superior da profissão na América Latina, que se pode afirmar a gênese da profissão no território. Dialogando especialmente com Ezequiel Ander Egg e J. Barreix vai esclarecendo as limitações da argumentação de ambos a respeito do surgimento da profissão. Em sua análise, os autores não

<sup>19</sup> Gramsci, A. (2003 p. 44) “Socialismo e Cultura” in *Il Grido del Papolo*. 20/01/1916, citado por BUTTIGIEG.

<sup>20</sup> Para IAMAMOTO (1999), um dos pressupostos para entender a profissão na contemporaneidade, é “romper com uma visão endógena, focalista, uma visão ‘de dentro’ do Serviço Social, prisioneira de seus muros internos”, observando as relações das classes sociais, do Estado e da sociedade, que vão se construindo no desenrolar da história, excedendo “o Serviço Social para melhor apreendê-lo na história da sociedade, da qual ele é parte e expressão.” (p. 20)

consideravam as condições materiais e as relações sociais estabelecidas no contexto social daquele momento histórico, desconsiderando também, as especificidades da realidade e do processo de formação social latino-americano.

Castro (2000) afirma que os autores em questão, que influenciaram a formação oficial de diferentes gerações de assistentes sociais na América Latina, mantêm como referência para sua análise, a ideia de que a profissão estabelecida no território se constituiu como “*reflexo*” da existente na Europa e das formas de ação social em resposta à desigualdade social, derivada do desenvolvimento capitalista naquele continente.

Apresenta para contra argumentar, as condições econômicas, sociais, políticas e culturais em que se expressavam as classes sociais no Chile entre o final do século XIX e início do século XX. Trata-se do país onde o primeiro curso superior do Serviço Social foi implantado na América Latina, naquele momento, dadas as condições determinadas do seu desenvolvimento em relação à região. Argumenta a respeito das relações que as classes dominantes deste continente foram estabelecendo com a Europa, de caráter dependente desde a colonização, como parâmetro para diferentes soluções de suas questões, relacionadas às especificidades nacionais. Afirma, afinal que

A criação de uma escola, em si mesma, não equivale à abertura de um processo que se quer identificar como o início de uma profissão. A fundação das primeiras escolas – 1925, Chile; 1936, Brasil; 1937, Peru – apenas revela momentos específicos de um processo de maturação que atinge um ponto qualitativamente novo quando a profissão começa a se colocar sua própria reprodução, de modo mais sistemático. (CASTRO, 2000 p. 35)

O autor pontua que a fundação da escola para a formação superior, como uma nova etapa na história da profissão, pode ser um “[...] marco de referência [representando] um novo patamar de institucionalização que se produz com a incorporação do Serviço Social ao espectro das profissões de nível superior”. Considerando que a profissão já era necessária às classes sociais, naquele contexto do desenvolvimento capitalista no Chile refere a existência de protoformas que antecederam o nível universitário da profissão, na América Latina. (CASTRO, 2000 p. 34)

Aceitando-se essa perspectiva, observa-se no caso do Brasil a configuração da concomitância de uma série de fatores ligados ao estágio da história do país quando se estabeleceram relações sociais determinadas entre as classes e entre as frações de classe que atuaram para a emergência da profissão. Este dado já tem sido discutido e publicado por autores de referência para os assistentes sociais há três décadas.<sup>21</sup> É possível observar, contudo, que o momento do surgimento do Serviço Social no Brasil como profissão universitária também coincidiu com a própria busca pela organização da educação e do ensino superior em torno da universidade no país.

Para Netto “[...] com a emersão e a consolidação da ordem monopólica, se dão as condições histórico-sociais para o surgimento de todo um *novo elenco de profissões*.” (NETTO, 1996a, p. 69, nota 131 grifos do autor) Assim, outras faculdades vieram compor o ensino superior brasileiro, como a Faculdade de Minas e Metalurgia, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Arquitetura, a Faculdade de Economia, a Faculdade de Serviço Social, a Faculdade de Jornalismo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (CUNHA, 2007c p. 19)

Como apontado no item anterior, a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, se constituía em uma das respostas<sup>22</sup> que o Estado brasileiro efetivava para contemplar os interesses presentes na sociedade civil, naquela conjuntura. Era preciso investir na higiene e educar a população brasileira, que estava exposta a doenças e era inculta, para tornar o país uma nação moderna.

A educação configurava-se em um campo de disputas políticas e ideológicas, sendo necessária, tanto para o preparo das “elites” como classe dirigente, quanto na formação da mão de obra, indispensável à capacitação para o trabalho. Na sociedade civil, desde a década anterior mobilizaram-se intensivamente interesses

---

<sup>21</sup> IAMAMOTO e CARVALHO, (1982).

<sup>22</sup> Naquele contexto, em que se buscava a formação de um projeto de nação para o país, “[...] anunciava-se a construção de um tempo que deveria ‘resgatar’ quem estava fora das instituições fundamentais da cidadania. Isso ajudará a entender a junção da educação com a saúde no ministério que será oficializado em 1931. [...] Resgatar significa tornar a ocupação de vagas em instituições públicas ‘menos brancas’ e remediadas e, mais aberta a uma população com impressionante nível de diversificação. O impacto social do final da escravidão, da política de ‘branqueamento’ da mão de obra disponível pela estratégia do incentivo ao imigrantismo e da intensificação da vida urbana eram fatores que na quarta década republicana ainda repercutiam em termos de desigualdades sociais. Enfrentar tais desigualdades demandava um conjunto de ações públicas que objetivamente fosse capaz de elevar o bem-estar das camadas empobrecidas da sociedade, ou seja, da franca maioria.” (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 47)

distintos, para a participação ativa da discussão e para o exercício de influências sobre as respostas e mesmo sobre as próprias funções do Estado.

Em meio a tais demandas, o Estado brasileiro buscando legitimar-se como nação, veio assumindo o protagonismo na área da educação desde a República imprimindo a laicização do ensino, objetivando efetivar sob o seu controle direto a área educacional.<sup>23</sup> Assim, procurava tardiamente, institucionalizar a universidade no país. Eram estratégias necessárias à adequação do Brasil ao processo de industrialização. Nesse sentido, também se delineava a necessidade de responder a protagonistas que se mobilizavam por direitos sociais.

De forma diversa<sup>24</sup> a outros países que organizaram o acesso aos direitos sociais através da definição de políticas públicas em conjunturas democráticas, o Brasil introduziu estratégias de consenso relacionadas às respostas para as manifestações da classe trabalhadora por condições de vida, em períodos ditatoriais, primeiro na ditadura Vargas e posteriormente na ditadura militar.

Considerando que as políticas sociais ocorrem a partir de uma conjuntura que se desenha no capitalismo monopolista, Iamamoto (1994), tendo como referência Florestan Fernandes<sup>25</sup>, aponta que o Brasil, como economia dependente, participou

---

<sup>23</sup> “A expansão da educação pública fora prometida desde as primeiras manifestações da ‘propaganda republicana’ na década de 1870. Muito comentada e pouco difundida, essa escola de ‘massas’ foi novamente anunciada na abertura do século XX e efetivamente se expandiu um pouco mais, depois de algumas reformas educacionais da década de 1920. Todavia, uma expansão efetiva e contínua na oferta de vagas públicas só se verifica com números mais expressivos depois da década de 1930.” (FEITAS e BICCAS, 2009 p. 12)

<sup>24</sup> Frederico (2008), detendo-se na formação sócio histórica, refere as condições políticas, enraizadas culturalmente no Brasil: “[...] os momentos mais importantes da nossa história foram marcados pela composição das elites e pela exclusão da participação popular. Da independência ao fim do regime militar, as transformações modernizadoras foram realizadas ‘pelo alto’. A própria industrialização não se deu num confronto da burguesia com o mundo agrário. Ao contrário, foi o capital da cafeicultura que bancou o desenvolvimento industrial. Desde o início, portanto, não tivemos uma oposição aberta entre uma ‘burguesia progressista’ e os ‘retrógrados latifundiários’. A essa característica soma-se a forma como se deu a abolição da escravatura e o destino reservado aos antigos escravos. Último país a pôr fim ao escravismo nas colônias, o Brasil herda uma tradição de brutalidade nas relações de trabalho que irá persistir no capitalismo industrial. *Essa tradição faz com que o trabalho manual seja considerado uma atividade desprezível e, em contrapartida, o trabalho intelectual, privilégio das classes altas, uma atividade honorífica e que, portanto, não precisa ser bem remunerada.* Quanto aos antigos escravos e seus descendentes, não encontrando lugar no mercado de trabalho, ficam desde então condenados à marginalidade e ao nosso racismo ‘cordial’.” (p. 171-172 grifos nossos)

<sup>25</sup> Fernandes (1975) interpreta a relação da economia brasileira com o capitalismo monopolista, na “[...] forma típica como ela assumiu, com referência à parte mais pobre, dependente e subdesenvolvida da periferia [...]” em dois momentos. O primeiro, que ocorreu dos primórdios, ainda no século XIX até o início da Segunda Guerra, quando simultaneamente as grandes corporações dos países centrais abriram aqui as suas filiais para a exploração dos serviços de energia elétrica, transportes, gás, telefone; para o financiamento bancário; loteamento e venda imobiliária; para a exportação de produtos agrícolas e a produção industrializada de consumo interno. O segundo, a partir da década de 1950, quando não apenas atuou para intensificar o capitalismo monopolista

de maneira diferenciada nesse estágio de desenvolvimento do capital internacionalizado:

A presença das corporações, operando diretamente ou por meio de filiais no cenário da vida brasileira, contribuiu, até a Segunda Guerra, para dinamizar a economia competitiva dependente, ao mesmo tempo em que ocorreu a expansão monopolista das economias centrais, através do excedente acumulado em suas operações em nosso país. É a partir da década de [19]50 que a economia brasileira se incorpora a esse padrão de desenvolvimento, como um de seus polos dinâmicos na periferia dos núcleos hegemônicos centrais. (IAMAMOTO, 1994 p. 77)

Netto (1996a), tendo como referência a obra marxiana e dialogando com autores como Mandel e Gasper, argumenta sobre o papel do Estado quando o desenvolvimento capitalista atinge o estágio do monopólio<sup>26</sup>. Nessa conjuntura, o Estado passou a assumir funções específicas, não mais apenas voltadas para a garantia da propriedade privada e dos meios de produção como em estágios antecedentes. Nesse momento, as “funções *políticas*” do Estado, ligavam-se organicamente às “funções *econômicas*”, assumindo estratégias para a garantia do desenvolvimento e atuando como um instrumento na organização da economia. (NETTO, 1996a p 21-22, grifos do autor; NETTO e BRAZ, 2006)

---

exterior, mas o incorporou para o seu próprio desenvolvimento, dinamizando economicamente, a periferia do sistema. (p. 255-257)

<sup>26</sup> O autor esclarece sobre as características do período monopolista no desenvolvimento do capital, que teria como principal objetivo, o crescimento do lucro pelo controle dos mercados. Este seria realizado através de relações processadas desde “o ‘acordo de cavalheiros’ à fusão de empresas, passando pelo *pool*, o cartel e o truste.” Nesse estágio, ocorreria o redimensionamento dos bancos e do sistema de crédito, introduzindo o crédito ao consumidor para o financiamento de bens duráveis e não duráveis. Mas seria acompanhado de outros “fenômenos” que iriam na direção do crescimento progressivo de preços dos produtos dos monopólios (seja da produção de mercadorias ou de serviços – observado no crescimento sem precedentes do setor terciário, na conversão das atividades humanas também em mercadorias). Ocorreria o aumento das taxas de lucro nesses setores; a elevação da taxa de acumulação tendendo à queda da “taxa *média* de lucro” e ao “subconsumo”; a concentração dos investimentos nos setores de maior concorrência; a introdução de novas tecnologias que determinariam a tendência à economia do trabalho “vivo”; a hipertrofia do sistema logístico e de vendas, o que acarretaria o aumento dos “custos de *vendas*”, diminuindo o lucro dos monopólios e aumentando “o contingente de consumidores improdutivos”. Entre as consequências produzidas por tais fenômenos, a que especialmente caracterizaria tal estágio, encontra-se o aumento da taxa dos trabalhadores no exército industrial de reserva. Mas seriam consequências também: a “*supercapitalização*” expondo as dificuldades de valorização do capital acumulado; a explicitação da “natureza parasitária da burguesia”, engendrando a “oligarquia financeira”; a separação entre propriedade e gestão, o que acarretaria o aumento do setor terciário e a burocratização da vida social. (NETTO, 1996a p.16-19 grifos do autor)

Trata-se de um estágio de desenvolvimento capitalista que tendo iniciado na perspectiva mundial no final do século XIX, se consolidou plenamente entre as duas guerras mundiais. (NETTO, 1996a p. 46; NETTO e BRAZ, 2006 cap. 8)

Entre as estratégias adotadas pelo Estado para responder às lutas de classes, colocava-se uma de suas principais funções, a da “*preservação e o controle contínuos* da força de trabalho, ocupada e excedente”, devendo assegurar a reprodução e a manutenção da mão de obra; sua capacidade de consumo, resguardada através de políticas de seguridade social; a sazonalidade de sua possível ocupação; e ainda, sua condição de mobilidade e emprego em acordo com os imperativos do capital. (NETTO, 1996a p.23, grifos do autor) Assim,

Justamente neste nível dá-se a articulação das funções econômicas e políticas do Estado burguês no capitalismo monopolista: para exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista, ele deve legitimar-se *politicamente* incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um *consenso* que assegura o seu desempenho. (1996a, p. 23 grifos do autor)

Nessas condições, o Estado tem uma *possibilidade*<sup>27</sup> de abrir-se para a participação democrática e a incorporação de reivindicações de trabalhadores organizados para conquistas de condições de vida, sem vulnerabilizar os interesses do capital, voltados para a valorização do lucro. No contexto que se desenha, tornam-se possíveis as respostas de consenso às manifestações da questão social. Refere o autor que

No capitalismo dos monopólios, tanto pelas características do novo ordenamento econômico quanto pela consolidação política do movimento operário e pelas necessidades de legitimação política do Estado burguês, a “questão social” como que se *internaliza* na ordem econômico-política: não é apenas o acrescido excedente que chega ao exército industrial de reserva, que deve ter sua manutenção “socializada”; não é somente a preservação de um patamar aquisitivo mínimo para as categorias afastadas do mundo do consumo que se põe como imperiosa; não são apenas mecanismos que devem ser criados para que se dê a distribuição, pelo

<sup>27</sup> O acolhimento do exercício da cidadania da classe trabalhadora pelo Estado, referendando relações democráticas, é apontado pelo autor, como uma “*possibilidade*” uma vez que nos países “[...] onde não se defrontou com um movimento democrático, operário e popular sólido, maduro, capaz de estabelecer alianças sócio-políticas em razão de objetivos determinados, a burguesia monopolista jogou em sistemas políticos desprovidos de qualquer flexibilidade e inclusividade. Com efeito, as alternativas sócio-políticas do capitalismo monopolista, sem configurar um leque infinito, comportam matizes que vão de um limite a outro – do *Welfare State* ao fascismo.” (NETTO, 1996 p. 24)

conjunto da sociedade, dos ônus que asseguram os lucros monopolistas – é tudo isto que caindo no âmbito das condições *gerais* para a produção capitalista monopolista (condições externas e internas, técnicas, econômicas e sociais), articula o enlace, já referido, das funções econômicas e políticas do Estado burguês capturado pelo capital monopolista, com a efetivação dessas funções se realizando *ao mesmo tempo* em que o Estado continua a sua essência de classe. (NETTO, 1996a p. 25-26 grifos do autor)

Por essa razão, por manter seu caráter de classe, o Estado não pode responder à questão social como questão de fundo, advinda das relações entre capital e trabalho. Para agir nesse sentido, teria que fazer o enfrentamento da própria ordem burguesa. Dessa maneira, a intervenção do Estado através da política social, o coloca numa posição de arbitrar interesses, respondendo tanto às reivindicações por condições de vida, como aos interesses do capital expressados no próprio âmbito de tal política. Mas a intervenção estatal, na perspectiva positivista, só se realiza pela fragmentação das necessidades de vida, parcializando as demandas e promovendo a competição entre os que reivindicam. Netto (1996a) esclarece:

Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc.) e assim enfrentadas. A constatação de um sistema de nexos causais, quando se impõem aos intervenientes, alcança no máximo o estatuto de um quadro de referência centrado na noção de *integração social*: selecionam-se variáveis cuja instrumentação é priorizada segundo os efeitos multiplicadores que podem ter na perspectiva de promover a redução de *disfuncionalidades* – tudo se passa como se estas fossem inevitáveis ou como se se originassem de um “desvio” da lógica social. Assim, a “questão social” é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida, consequentemente, impediria a intervenção. (1996a, p. 28 grifos do autor)

Na mesma direção, a implementação de políticas sociais que responderiam aos direitos sociais reivindicados pelos trabalhadores organizados, pode ocorrer, inclusive, para a expansão do campo de aplicabilidade do capital, como se observa na assistência à saúde, ou mesmo na educação, na perspectiva que está sendo discutida neste trabalho. Não é sem razão que os “serviços” têm expansão no



período monopolista do capitalismo. Quanto à educação, Netto (1996a) argumenta em diálogo com Carnoy e Levin, que “[...] as políticas educacionais (muito especialmente as dirigidas para o trabalho, de cunho ‘profissionalizante’) e os programas de qualificação técnica científica (vinculados aos grandes projetos de investigação e pesquisa<sup>28</sup>) oferecem ao capital monopolista, recursos humanos cuja socialização elementar é feita à custa do conjunto da sociedade.” (p. 27)

É possível entender a coincidência da institucionalização das diferentes políticas sociais, quando entre outras, os cuidados com a saúde, a educação, a previdência e a assistência social emergem no país, ainda no período do governo Vargas. Mas é significativa a observação sobre as ações empreendidas a partir do estado de São Paulo, como centro econômico nacional contraposto ao poder federal, relacionadas à educação como um campo de disputas, em um claro e desafiador embate referido às forças da “pena” e da “espada”.

No Brasil, as respostas à crise de 1929; o descontentamento da classe média, presente principalmente nos setores industriais, comerciários e junto aos profissionais liberais, especialmente em São Paulo, exposta nas diversas manifestações do tenentismo; a ausência no país até aquele momento, de políticas sociais voltadas para os trabalhadores urbanos; a questão da alternância de poder na República Velha, na política “do café com leite”, que se esgarçou com a Revolução de 1930, foram alguns dos fatores que levaram o governo Vargas ao poder, durante os primeiros 15 anos.<sup>29</sup> Frederico (2008) refere que

---

<sup>28</sup> Os centros de pesquisa no Brasil surgiram fora das escolas superiores, tal como na França. Foram criados a partir das necessidades relacionadas à economia, prioritariamente no estado de São Paulo, como seu “centro dinâmico”. Para o desenvolvimento da cafeicultura foi instituída a Estação Experimental de Campinas, mais tarde organizada como Instituto Agrônomo de Campinas. Em 1892, na cidade de São Paulo criou-se o Instituto Bacteriológico, atual Instituto Adolpho Lutz, orientado pelo Instituto Pasteur, de Paris, para a produção de vacinas no combate das epidemias que dificultavam a imigração destinada à formação da mão de obra rural e urbana. Também em São Paulo passou a funcionar o Instituto Butantã em 1899, para produção de soros antiofídicos, e em 1928, o Instituto Biológico para combater a broca do café. No Rio de Janeiro, por iniciativa do governo federal em 1901 foi fundado o Instituto Soroterápico Federal, mais tarde denominado Instituto Manguinhos, para o combate da peste bubônica. (CUNHA, 2007a p.193) Setubal (2005) que pontua a criação de tais instituições pelo Estado brasileiro, apresenta discordância nas datas de fundação dos centros de pesquisa, propostas por CUNHA (2007a).

<sup>29</sup> O primeiro período do governo de Getúlio Dorneles Vargas divide-se em três fases: de 1930 a 1934, no Governo Provisório; de 1934 a 1937, no Governo Constitucional, após sua eleição pela Assembleia Constituinte, e de 1937 a 1945, durante o Estado Novo, implantado com um golpe de Estado, sem apoio de partidos políticos, mas tendo como referência o positivismo e experiências de Estados fascistas europeus. (A “Consolidação das Leis do Trabalho”, regulamentada no início da década de 1940, guarda semelhanças com a “Carta del Lavoro”) Legitimou-se inicialmente, através do uso da força dos militares e da polícia. Posteriormente, aquele presidente retornou ao governo, através de processo eletivo direto em janeiro de 1951 e se manteve no poder até 1954, quando se suicidou.

A década de [19]30 foi marcada por profundas alterações na forma de atuação do Estado. Este não se limitou a interferir momentaneamente nos rumos da economia, mas a executar uma ação coesa em todas as franjas da vida social. Para o bem e para o mal, *Getúlio Vargas criou o moderno Estado brasileiro e pôs em movimento um plano que fez com que o Brasil se tornasse o país capitalista que mais se desenvolveu no século XX.* (FREDERICO, 2008 p. 173 grifos nossos)

O governo Vargas ocorreu por alternância de legitimidade constituída ora por golpes de Estado ora por processo eletivo indireto. Caracterizou-se por respostas a diferentes interesses; pelo apoio à industrialização, na implantação da indústria de base (aço e, petróleo e energia elétrica, já na década de 1950), bem como na infraestrutura ferroviária e portuária; no controle do câmbio; pela dissolução de partidos políticos; bem como, pelo delineamento de políticas sociais<sup>30</sup> voltadas à assistência e ao controle social dos setores urbanos produtivos e de seus sindicatos, na busca de legitimidade política para a sua manutenção poder, através da ideologia do nacionalismo. Estabelecia um projeto centralizador que objetivava a renovação da identidade do povo brasileiro, modernizada a partir da adoção de novos hábitos promovidos através do saneamento, da assistência à saúde e da expansão da educação.

Esse período do governo Vargas, principalmente o que se instala a partir de 1937, condicionou estruturalmente a evolução econômica, política e social do país, tendo como referência a centralização autoritária do aparelho do Estado. Os empréstimos externos, bem como o controle político e econômico da força de trabalho pelo domínio da política da imigração, que antes eram realizados pelos estados, passaram a ser centralizados. Foram sendo deslocadas as oligarquias agrárias, principalmente as ligadas à produção do café em território paulista, da exclusividade do centro do poder político para a inserção da burguesia urbana, industrial e financeira. A classe trabalhadora foi submetida ao controle, ocorrendo também a repressão às manifestações políticas da sociedade civil. Para alguns

---

<sup>30</sup> “Compondo uma unidade, tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre os distintos grupos sociais, existentes no interior de uma só classe. De outra parte, através de ambas aquelas políticas, é possível evidenciar-se a atuação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo monopolista no Brasil. Porém, embora constituindo um todo, elas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas bem diferentes.” (VIEIRA, 1995 p. 10)

autores, vivenciava-se a existência de um regime com características ligadas ao fascismo<sup>31</sup>. (YAZBEK, 1977; CUNHA, 2007a; FREITAS e BICCAS, 2009)

Na área da educação, o ensino oficial passava por um processo de “remodelação” nos diferentes níveis, com o objetivo também de nacionalizar inclusive, as escolas que haviam sido criadas, nos núcleos de populações imigrantes. O Estado varguista atribuía a si a competência para estabelecer a legislação e as diretrizes para a política educacional pública, sem a obrigação de garantia de qualidade universal, uma vez que estabelecia “mecanismos de seletividade”. Durante todo o período Vargas, era constante “[...] o discurso que considerava ‘natural’ pensar os ensinos secundário e superior para as ‘mentes aptas a dirigir’ e os outros graus e modalidades de ensino destinadas, sem meias palavras, aos pobres, como [...] o caso explícito do ensino profissionalizante.” (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 112)

É nesse contexto que no Brasil, o movimento empreendido pela Igreja Católica, por orientação do Vaticano, desde o início do século<sup>32</sup>, para recuperação do lugar que ocupara até a República, passou a ser reconhecido pelo governo varguista.

---

<sup>31</sup> Frederico (2008) analisa, no entanto, que na perspectiva do Brasil, “[...] a analogia entre varguismo e fascismo, tão disseminada entre nós, é um equívoco que gerou prejuízos à historiografia do movimento operário e à própria ação política. Coube ao crítico literário Alfredo Bosi o mérito de ter posto as coisas em seus devidos lugares. Segundo sua cuidadosa pesquisa [A arqueologia do Estado-providência. In Dialética da Colonização. São Paulo. Companhia das Letras, 1994], o movimento revolucionário de [19]30 foi guiado pela filosofia positivista que chegou ao Rio Grande do Sul através do Uruguai e da Argentina. Uma vez no poder, esse ideário serviu para guiar de modo coerente a formação do Estado brasileiro moderno. Quem passou pelos textos de Durkheim, deve se lembrar de sua concepção organicista, que via a sociedade como um conjunto de partes integradas, reservando ao Estado o papel de ‘cérebro’. A história pós-30 foi o desenvolvimento de uma ideia filosófica aplicada ao conjunto da vida social. O Estado deixa de lado o não intervencionismo pregado pelos liberais e promove o desenvolvimento econômico do país”. (p. 174-175 grifos nossos)

<sup>32</sup> Iamamoto e Carvalho (1982) apontam os esforços empreendidos pela Igreja Católica desde o Vaticano, no final do século XIX, para o retorno de posições ocupadas no passado. Tais esforços, no Brasil, tiveram em Dom Sebastião Leme, inicialmente bispo de Olinda e posteriormente, da capital do país, um protagonista por excelência. Objetivavam naquele contexto, que o Estado republicano brasileiro voltasse a reconhecer a instituição. Esta por sua vez, optou por fortalecer suas relações com a sociedade civil, através das “elites” que teriam importância no delineamento do Serviço Social no Brasil. Para a veiculação do pensamento católico, a revista “*A Ordem*” dirigida por Jackson de Figueiredo e depois, por Alceu de Amoroso Lima consistia em eficiente instrumento para o combate tanto das ideias liberais como das comunistas.

Nesse sentido, a revista teria sido um importante veículo das ideias que estariam no debate da educação no país. Freitas e Biccass (2009) esclarecem que na área da educação, se colocavam propostas ligadas à *Escola Nova*, de cunho liberal, que buscavam incorporar experiências “modernas”, de vanguarda para a época (da última década do século XIX à terceira do século XX); as descobertas da psicologia sobre as especificidades da infância, bem como o movimento emancipatório do proletariado que buscava a escola como meio de acesso à produção do conhecimento humano. Quando tais ideias chegaram ao Brasil, criticavam as práticas escolares tradicionais. Os defensores de tais propostas, por vezes católicos também, foram duramente combatidos pelo segmento católico, que se expressava pela revista “*A Ordem*”.

A Igreja Católica, que idealizava a universidade desde o império no Brasil como estratégia de assegurar sua hegemonia, expressava-se nesse sentido, já por ocasião do I Congresso Católico Brasileiro, realizado em Salvador em 1900. O II Congresso Católico, de 1908, no Rio de Janeiro, propunha diretamente, como “instrumento de reconstrução nacional” a Universidade Católica a partir dos Cursos de Filosofia, Letras e Direito, num franco ataque “ao ensino leigo e ateu” (JORGE, 1993 p. 327; CUNHA, 2007a).

Mas paralelamente aos pronunciamentos, enquanto a Universidade não se instituía, houve por parte da Igreja Católica, iniciativas de criação de Escolas isoladas como a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Bento, pelos beneditinos, em 1908, em São Paulo. As cónegas de Santo Agostinho que já cuidavam da formação das filhas da burguesia desde o início do século XX, em 1932 fundaram o Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras. Também nesse ano, no Rio de Janeiro fundou-se o Instituto Católico de Estudos Superiores – ICES, com papel embrionário no surgimento da Universidade Católica do Rio de Janeiro. (JORGE, 1993; CUNHA, 2007a)

Dom Sebastião Leme, ao ser nomeado Arcebispo de Olinda, em 1916, pronunciava-se na Carta Pastoral, pela construção no Brasil de uma Universidade Católica e pela criação de jornais católicos. Nomeado arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro em 1921, mais próximo ao poder federal, Dom Sebastião Leme deu início à organização do laicato. A revista “A Ordem”, fundada por Jackson de Figueiredo em 1921, constituiu-se em importante veículo de comunicação de ideias e no ano seguinte, tornou-se oficialmente o órgão de comunicação do Centro Dom Vital, no Rio de Janeiro. (CUNHA, 2007a)

Ao final da década de 1920, a Associação Brasileira de Educação – ABE passou a promover conferências para debater os problemas nacionais. As conferências que ocorreram em 1928 abordavam o tema da “formação das elites condutoras”. Para Freitas e Biccás (2009), nesse momento no Brasil,

De um lado a educação consolida-se como expressão de direito a ser expandido. De outro lado, com muita frequência, essa noção de direito social é ardilosamente reduzida à condição de dever essencial para que a sociedade não perdesse seu ponto de equilíbrio. [...] no âmbito da ABE, a transformação do tema ‘educação é um direito’ para ‘a educação é um dever’ tornava a expansão do ensino primário algo permanentemente

vinculado aos debates sobre o civismo. Por sua vez, a expansão da escola secundária e da educação superior permanecia atrelada ao interminável debate sobre a “hierarquia de capacidades”. O povo podia até ter direitos, contando que esse mesmo povo fosse devidamente conduzido; por isso a educação secundária e a educação superior eram consideradas “exteriores aos interesses do próprio povo”. (p 49-50)

De 1928<sup>33</sup> a 1934, como veículo de comunicação do pensamento leigo católico, mais conservador, a revista “A Ordem” combatia<sup>34</sup> as propostas dos Pioneiros da Escola Nova<sup>35</sup> e divulgava a necessidade de criação da Universidade Católica.

Nos Congressos Católicos realizados entre 1931 e 1932, promovidos pela Cúria Metropolitana em São Paulo, a Igreja Católica se pronunciou enfaticamente, expressando o interesse leigo, na expansão das escolas católicas (Casali, citado por JORGE, 1993). Em 1934, no Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em meio às disputas ideológicas entre as correntes autoritária e liberal na educação, uma das comissões teve como tema a criação da Universidade Católica, sendo o projeto assumido por Dom Sebastião Leme e recebendo o apoio financeiro do papado.

A Igreja Católica se prontificava a oferecer ao Estado e ao empresariado a sua própria interpretação e abordagem à questão social. Propunha a “terceira via” para promover a ordem nas relações sociais, através de um comunitarismo cristão com valorização metafísica e moralizante, enquanto manifestava-se contra o comunismo como uma ameaça, e contra o liberalismo, mesmo no emprego

<sup>33</sup> Com o falecimento de Jackson de Figueiredo em 1928, o “culto da *ordem*” foi menos ostensivo no Centro Dom Vital, embora sua ação política tenha se intensificado com o empenho direto de Dom Leme. (CUNHA; 2007a, p.223) A partir de 1928, a direção do Centro ficou a cargo de Alceu Amoroso Lima. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

<sup>34</sup> “Aceitar sem restrições a homogeneidade dessa polarização dificulta compreender o teatro de tensões que se oferecia ao espetáculo político de então. Muitos escolanovistas eram católicos e muitos católicos não tinham tanta resistência assim aos princípios de renovação das práticas da escolarização. A tensão se acumulava na percepção que se generalizava de que a sociedade brasileira vivia um momento agudo de redefinição do alcance da ação pública por parte do Estado”. (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 51)

<sup>35</sup> John Dewey, filósofo norte-americano, nos anos iniciais do século XX incorporou o pensamento liberal à educação, e recomendava uma “*Pedagogia da Escola Nova*”. Entendia que a sociedade capitalista utilizava-se da educação escolar para reproduzir os lugares ocupados pelas classes sociais. Assim, propunha estratégias para a “reconstrução social pela escola” para que fosse “capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a desigualdade.” (CUNHA, 2007a p. 230)

polissêmico<sup>36</sup> que a classe dominante fizera dele no Brasil. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; CUNHA, 2007a)

A Igreja Católica promoveu pesadamente a mobilização da hierarquia e do laicato na busca de uma representação política parlamentar, objetivando a organização dos eleitores católicos. Investiu junto aos políticos para o exercício de mandatos que garantissem constitucionalmente seus interesses que ficaram estabelecidos finalmente, na Constituição de 1937. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Se tal esforço foi determinante para o surgimento do Serviço Social<sup>37</sup> no Brasil, bem como para a emergência da necessidade de formação específica para o seu exercício, dada a complexificação da realidade social, o mercado de trabalho para a profissão foi sendo construído, institucionalizado e reconhecido pelo Estado, nas respostas empreendidas através das políticas sociais, naquela conjuntura. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; NETTO, 1996a)

## **2.2 Na atenção voltada para o social no Brasil, a pesquisa como inquérito.**

Em 15 de fevereiro de 1936, em São Paulo foi criada a primeira Escola de Serviço Social do Brasil. Embora contemporânea do surgimento da universidade no país, e sendo fundada nos mesmos territórios onde aquela se fazia presente, nascia como Escola isolada. A segunda Escola da mesma maneira, isolada, seria criada também por iniciativa da Igreja Católica, no Rio de Janeiro, um ano mais tarde

---

<sup>36</sup> Para Cunha (2007a) além dos diferentes significados, “[...] O liberalismo foi submetido no Brasil, a toda sorte de arranjos ideológicos: conviveu com as ideias que defenderam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo e, na Primeira República, serviu admiravelmente bem para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão dos trabalhadores. No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo de Império para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender); em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos.” (p. 231)

<sup>37</sup> Vários autores referem a emergência do Serviço Social como profissão no estágio monopolista do desenvolvimento do capital (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; NETTO, 1996a; YAZBEK, 2000) Netto (1996a) *explicita que a profissão dos assistentes sociais não se constitui como uma decorrência direta da presença da questão social na sociedade*. Para o autor, o Serviço Social passou a ser socialmente necessário, quando o capital (que, como relação social se afirma na desigualdade e estabelece o conflito) atinge, no contexto do imperialismo, o estágio do monopólio, determinando entre outras, novas funções para o Estado. Assim a profissão nasceu e se desenvolveu a partir dos países centrais ao capitalismo desde o final do século XIX.

(YAZBEK, 1977; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; LIMA, 1983; AGUIAR, 1995; PEREIRA, 2008)

Relacionada ao surgimento da Escola de Serviço Social é necessário notar que, a formação para o exercício da profissão dos assistentes sociais introduzida pela Igreja Católica, ocorreu no momento que essa instituição, além de buscar a manutenção de suas prerrogativas para a educação no estágio secundário do ensino que ocorria sob sua influência, disputava a oportunidade de atuação num campo – o ensino superior – destinado à formação da classe dirigente. Ao mesmo tempo em que contribuía para participação de parcela da elite paulista para a disputa política pelo poder de que tinha sido excluída desde 1930 e 1932, capacitava mentes que poderiam reforçar a sua importância como instituição. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Por outro lado, a Escola de Serviço Social surgiu oportunamente, quando a sociedade civil e o Estado movimentavam-se no Brasil para alcançar um novo estágio de desenvolvimento<sup>38</sup>, no qual a formação superior estava sendo demandada, valorizada e introduzida no país, pelo Estado, buscando novas conformações econômicas para o país. Como discutido em item anterior deste trabalho, as várias tentativas de instituir a universidade, ocorridas desde as décadas iniciais do século XX, iriam finalmente ter sucesso na década de 1930 com a criação inicialmente da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935, como projetos que tiveram continuidade<sup>39</sup>. (CUNHA, 2007a)

É possível observar que no início da década de 1930, mais especificamente no estado de São Paulo as *condições econômicas*, em meio às consequências da crise de 1929, e à presença emergente das frações de classe, representantes dos setores financeiro e industrial e, que entendiam a educação como fator de “progresso” e estratégia para o controle; as *condições políticas* decorrentes da derrota de São Paulo na disputa do poder federalizado; e, as *condições sociais* que exigiam respostas para atender aos trabalhadores urbanos que, crescidos numericamente e solidários politicamente, não se calavam na denúncia de suas

---

<sup>38</sup> “É certo que na virada da década de 20 para a de 1930 a palavra desenvolvimento não se apresentava com o mesmo sentido que adquiriu depois da Segunda Guerra Mundial; portanto, a relação direta entre educação e desenvolvimento nos anos Vargas precisa ser vista com reservas.” (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 63)

<sup>39</sup> Para referência sobre as tentativas que não tiveram continuidade da instituição da universidade nas décadas iniciais do século XX no país, ver CUNHA, 2007a; FEITAS e BICCAS, 2009; PEREIRA, 2008.

condições de vida e trabalho, atrapalhando a “ordem”, foram fatores que instigaram propostas da classe dirigente, de capacitação para o estudo e ação sobre a vida dos pobres. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

A Escola de Serviço Social que iniciou pelo empenho da Igreja Católica, compunha-se como *uma das* possibilidades de formação para *intervenção sobre a vida do operariado*. Nesse momento, não se constituiu como um acontecimento isolado. Fazia parte das demandas sociais daquele contexto. Conformava-se como uma iniciativa entre outras, no campo educacional. Mas também, na perspectiva de inclusão nesse campo como *curso superior*, a Escola de Serviço Social não se isolava. Participava das iniciativas pela educação superior da classe dirigente, na busca do “progresso” da nação, no estágio monopolista, no qual ocorreu a expansão do capital para o setor de serviços e instaurou a necessidade do surgimento de novas e diferenciadas profissões.

A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo<sup>40</sup> (1933), a Escola de Filosofia Ciências e Letras da USP (1934)<sup>41</sup> e a Escola de Serviço Social (1936) são contemporâneas no estado, que se afirmava como polo econômico no país. As primeiras, como resposta direta da classe dirigente, a terceira, pelo esforço e participação da Igreja Católica na tentativa de retomar antigos privilégios nas relações com o Estado e a sociedade. Observa-se que são as condições que se estabelecem na sociedade que levam ao surgimento, não só das profissões, (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982) mas também na definição da *formação* para o exercício profissional, na perspectiva de atender às necessidades sociais que se manifestam em um dado momento. Nesse sentido, explicitam-se as características ideológicas e políticas da educação.

---

<sup>40</sup> Segundo Cunha (2007a), a Escola fundada em 27 de maio de 1933, não pretendeu inicialmente o reconhecimento do Estado e oferecia um “curso livre”, constituindo-se como fundação de direito privado. Roberto Simonsen, o conde Sílvio Álvares Penteado, Guilherme Guinle, da Companhia Docas de Santos, Assis Chateaubriand, dos “Diários Associados”, Júlio de Mesquita Filho, do Jornal “O Estado de São Paulo”, estavam entre os doadores de recursos para o funcionamento da Escola. Esta, contava no conselho superior da fundação com Simonsen e Armando Sales de Oliveira, na época, durante o governo provisório de Vargas, interventor federal no estado.

<sup>41</sup> As oligarquias de São Paulo, entendendo que as derrotas políticas que haviam sofrido no início da década de 1930, deviam-se à falta de qualificação política e cultural da classe dirigente, investiram pesadamente na criação da Universidade e na expansão do ensino superior, no estado. “[...] os objetivos de grande alcance da Universidade de São Paulo eram políticos, como disse Mesquita [Júlio de Mesquita Filho]: ‘Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da federação.’” (CUNHA, 2007a p. 240)



Ao voltar ao “Manifesto dos Fundadores” da Escola de Sociologia e Política de São Paulo observa-se a exposição da concepção sobre o insucesso no reordenamento político e econômico do país naquele contexto, dado o desconhecimento sobre a vida do “povo” por uma “elite” sem preparo adequado para “conduzi-lo”. Segundo o Manifesto, a situação de “desordem” política, devia-se:

[...] ao desequilíbrio entre o ritmo acelerado do nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas, e o nosso incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inapto para inspirar interesse pelo bem coletivo e preparar homens capazes de arcar com as responsabilidades da vida social. [Por esse motivo nasce] a ideia de fundar um centro de estudos e pesquisas, organizado nos moldes dos institutos universitários europeus e norte-americanos, e destinados a: 1) proporcionar conhecimentos objetivos sobre a origem, funções e necessidades do meio; 2) formar assim uma elite numerosa, que possa não só colaborar eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da administração pública e particular, como também orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social. (“Manifesto dos Fundadores”, citado por CUNHA, 2007a p. 237)

Quanto à criação da Escola de Serviço Social, conscientes do tamanho do empenho necessário para tanto, a Igreja e a burguesia a ela ligada nesse momento, não a abririam, sem um período de maturação. Yazbek (1977) esclarece que desde 1932<sup>42</sup> ocorreram diligências da hierarquia e do laicato ligado à Igreja Católica, no sentido de empreender uma formação específica para as pessoas que exerceriam

<sup>42</sup> A Encíclica *Quadragesimo Anno* foi publicada em 15 de maio de 1931, dois anos depois da quebra da Bolsa de Nova York, reportando-se ao contexto da crise e em comemoração aos quarenta anos da *Rerum Novarum*. Para Castro (2000), Pio XI na *Quadragesimo Anno* reconhecia a atuação de intelectuais e profissionais católicos, não apenas na ação social, mas ainda, *na própria construção, da doutrina social da Igreja*, como aponta no parágrafo escolhido para publicação: “Não é de surpreender... que, sob a direção e o magistério da Igreja, muitos homens doutos, eclesiásticos e seculares, se consagrassem empenhadamente no estudo da ciência social e econômica. Desse modo... surgiu uma verdadeira doutrina social da Igreja, que esses homens eruditos..., cooperantes da Igreja... estimulam e enriquecem dia a dia com inesgotável esforço... como claramente o demonstram as tão proveitosas e celebradas *escolas instituídas em universidades católicas*, em academias e seminários...” (p. 63, citando os parágrafos 19 e 20 da *Quadragesimo Anno*, grifos do autor) Mas o Vaticano, tendo a educação como estratégia, também em 1929, publicara outra encíclica, explicitando o papel da Igreja Católica nessa área, a *Encíclica Divini Illius Magistri*. (YAZBEK, 1977; CUNHA, 2007a; FREITAS e BICCAS, 2009) O empenho para assumir a educação como estratégia de difusão de ideias não foi, definitivamente, uma iniciativa exclusiva do catolicismo brasileiro, mas se constituiu em demanda primeira do Vaticano. Tratava-se do esforço para retomar a hegemonia exercida pela instituição até a Idade Média e que fora se perdendo nas diferentes configurações das relações sociais, nos diferentes estágios da história. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

atividades de assistência e de disseminação de atividades educativas voltadas para a classe trabalhadora, respondendo à questão social e ao seu controle.

Se ainda no primeiro semestre daquele ano, de 1 de abril a 15 de maio, foi organizado o primeiro Curso Intensivo de Formação Social para Moças<sup>43</sup>, ao seu término, duas alunas viajaram para a Bélgica para cursar Serviço Social, visando à implantação do Curso, com o seu retorno ao Brasil. Mas foram realizados também, esforços para a construção de um núcleo de ação social. Objetivava-se o aprofundamento dos estudos necessários e o trabalho, na proposição de reformas sociais para a diminuição das manifestações operárias. Assim, fundou-se em São Paulo, o Centro de Estudos e Ação Social – CEAS. (YAZBEK, 1977; 2009a; IAMAMOTO E CARVALHO, 1982)

Yazbek (1977) refere que desde o início, o CEAS desdobrou-se em atividades de propagação da doutrina social da Igreja e da Ação Católica, em cursos de formação<sup>44</sup>, bem como em atividades políticas voltadas para assegurar os interesses católicos na Assembleia Constituinte. Mas o CEAS também foi responsável pela fundação de quatro Centros Operários, em diferentes bairros em São Paulo, com intensa atividade fabril e de residência de operários (Brás, Ipiranga, Barra Funda e Belém). Tinham por objetivo a formação da família operária nos princípios doutrinários para a manutenção da ordem, bem como a formação da classe dirigente para o trabalho com as famílias.

A partir de 1935, com o retorno das assistentes sociais formadas na Bélgica, continuaram os preparativos para a fundação da Escola de Serviço Social, em 1936. Quanto à proposta oficial para a formação, se então o currículo dos Cursos de Serviço Social tinha a duração de três anos, os primeiros cursos realizados no Brasil, desde 1936, foram intensificados para dois. A razão para tanto, estaria ligada a dois fatores. O primeiro, relacionado ao esforço dos organizadores da Escola,

---

<sup>43</sup> Conforme estudo de Yazbek (1977) citado em publicação de diferentes autores (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; LIMA, 1983; AGUIAR, 1995; PEREIRA, 2008), o Curso foi organizado em São Paulo, pelas Cônegas Regulares de Santo Agostinho e ministrado de 1 de abril a 15 de maio de 1932, por Melle. Adèle de Loneux, da *École Catholique de Service Social*, de Bruxelas. Ao final do Curso, a professora belga foi incentivadora da organização do CEAS, para promover a continuidade dos estudos necessários para a ação social.

<sup>44</sup> A programação de Cursos continuou intensa nos anos seguintes: em 1933 (filosofia, moral e legislação do trabalho), em 1934 (moral social; a *Encíclica Rerum Novarum* e a condição dos operários; a *Encíclica Quadragesimo Anno* e a reestruturação da ordem social; a *Encíclica Divini Illius Magistri* e o papel da Igreja na educação; a *Encíclica Casti Conubi* e a família) em 1935 (cursos de formação social e enfermagem de emergência). Foram ainda organizadas semanas de estudo e conferências. (YAZBEK, 1977 p. 31)

definindo que os formadores tivessem nacionalidade brasileira. Havia pressa para a sua formação, pois os docentes brasileiros seriam melhores conhecedores da realidade local, evitando experiências ocorridas na implantação de outras escolas superiores<sup>45</sup>. O segundo estaria ligado à existência de uma demanda por profissionais, decorrente da “implantação de grande número de serviços sociais em São Paulo.” (YAZBEK, 1977 p. 44-45)

O Curso funcionou com o currículo de dois anos até 1939, quando finalmente, introduziram-se os três anos para o seu desenvolvimento.<sup>46</sup> (YAZBEK, 1977) Aos poucos, as grades curriculares das Escolas recém-fundadas foram revistas, uma vez que as primeiras *careciam de objetividade e coerência*, contendo “‘*noções gerais*’ de assuntos [...] díspares entre si.” (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 p. 230).

A profissão tinha nesse momento, o pensamento social da Igreja Católica, expresso pelas duas encíclicas – *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931) – que explicitavam pela doutrina, sua interpretação a respeito da questão

---

<sup>45</sup> A experiência, da Escola de Sociologia e Política de 1933 com professores estrangeiros, é esclarecedora. Alguns dos professores daquela Escola foram recrutados na Escola de Medicina e na Escola de Engenharia, em São Paulo. Mas dois, foram trazidos dos Estados Unidos, da Universidade de Columbia: Horace B. Davis e Samuel H. Lowrie. “[...] Cyro Berlinck, membro da primeira administração e diretor da fundação durante décadas, registrou os problemas trazidos à Escola pela presença de Davis, um economista marxista. Teria sido ele quem, pela primeira vez, numa instituição brasileira de ensino superior, apresentou os principais conceitos do materialismo histórico, bem como analisou os fatos posteriores à Revolução Soviética de 1917, essencialmente a Nova Política Econômica posta em prática por Lenin. O mesmo Davis, no curto período que esteve em São Paulo, realizou a primeira pesquisa empírica sobre ‘o padrão de vida dos operários paulistas’. Lowrie, sem os ‘defeitos’ de seu conterrâneo, permaneceu cinco anos na Escola e trouxe o funcionalismo para a Antropologia Cultural e a Ciência Política, tendo realizado uma pesquisa empírica sobre ‘assistência filantrópica em São Paulo’.” (CUNHA, 2007a p. 238)

<sup>46</sup> Para Jorge (1993), a expansão inicial da educação superior em São Paulo, da qual especificamente o Serviço Social participou com a criação de sua primeira Escola, ocorreu a partir de alguns pressupostos: “[...] a ocorrência de relações acentuadas de dominação daquele que se propõe a ensinar em relação ao que permanece como educando, construídas de maneira explícitas ou veladas, com o intuito de sustentar e controlar formas de produção econômicas às quais se aliam os representantes do Estado e da Igreja; é especialmente, no estado de São Paulo, que se forja um típico pensamento de caráter conservador, advindo das históricas relações de mando e subserviência, próprias da relação escravocrata, que não permite sequer, dúvidas quanto aos conteúdos (verdades) transmitidos culturalmente; quando, mais recentemente, se percebe a educação como instrumento necessário à manutenção da riqueza e do poder, ela é pensada nos “moldes científicos” que respondem à sua atualização, porém, não se descarta a carga valorativa conservadora que sempre a acompanhou. O saber é, portanto, prerrogativa de elites que advém da histórica acumulação de riqueza paulista e é permitido àqueles que com ela compõe – os novos proprietários industriais e comerciais, imigrantes europeus bem sucedidos nos seus projetos de ascensão econômica [...]; a Igreja Católica continua acompanhando o projeto educacional paulista (e brasileiro) com o mesmo “ardor missionário” que a moveu a participar das catequeses coloniais, visto que, a educação é sua seara, de onde brotam seus seguidores e onde retém e mantém seus princípios doutrinários, aliados na temporalidade, às necessidades culturais e políticas dos poderes públicos que vão se constituindo historicamente. As tentativas de trabalho progressista católico na educação são, frequentemente, coagidas por uma força velada que os percebe como ameaçadores às propostas conhecidas como tradicionais [...] no ensino.” (p. 333-334)

social, como referencial para compreensão sobre as relações sociais vigentes. Incorporava também o pensamento metafísico sobre a “dignidade” e a “perfectibilidade da pessoa humana” criada à imagem e semelhança de Deus, procedente do “[...] ideário franco-belga de ação social e do pensamento de São Tomás de Aquino (século XII): o tomismo e o neotomismo (retomada em fins do século XIX do pensamento tomista por Jacques Maritain, na França e, pelo Cardeal Mercier, na Bélgica)”. (YAZBEK, 2009b p. 145-146)

Os “primeiros objetivos político-sociais” da profissão foram definidos a partir do referencial que incorporava da proposta católica, segundo Yazbek (2009b). Assim,

[...] “a questão social” é vista a partir do pensamento social da Igreja, como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará, no Serviço Social, efetivas possibilidades de desenvolvimento. (YAZBEK, 2009b p. 131)

Quanto à formação, nas diferentes grades curriculares revisadas e implantadas na Escola de Serviço Social de São Paulo e publicadas na pesquisa de Yazbek (1977), consta a disciplina de Estatística, desde o primeiro ano de funcionamento da Escola. A Pesquisa Social, no entanto, somente esteve presente para a formação dos assistentes sociais, no segundo ano letivo do currículo implantado em 1945. (YAZBEK, 1977 p. 70)

Observa-se, no entanto, que a pesquisa de Iamamoto e Carvalho (1982) tem como parte do material empírico, as publicações dos assistentes sociais, nos anos iniciais de Serviço Social no Brasil. Entre elas encontram-se Trabalhos de Conclusão de Curso que sistematizavam dados da realidade e do trabalho desenvolvido. Os assistentes sociais, ainda sem acessar o referencial teórico presente nas Ciências Sociais, mas de posse de referenciais possíveis naquele contexto, assumiam o levantamento dos dados e aproximavam-se da análise a partir de referências que a intelectualidade brasileira possuía na época. Referem os autores sobre o trabalho dos recentes profissionais:

Enquanto pesquisadores sociais se dedicarão através de *inquéritos* familiares, a diversos *levantamentos* nos bairros operários, pesquisando as condições de moradia, situação sanitária, econômica, moral (situação civil, promiscuidade, alcoolismo, desocupação, etc.) do proletariado (1982, p. 197, grifos nossos)

Ou ainda:

Para os assistentes sociais que procuram observar essa sociedade, especialmente as condições de vida do proletariado urbano, há uma situação de crise, de 'anomia', um 'estado de pobreza verdadeiramente calamitoso'. [...] A melhor forma de enfrentar o problema 'seria começar por melhor compreendê-lo'. Apesar de já existir dentro das ciências sociais um debate amplo e uma literatura apreciável a respeito, negam – metodologicamente – a validade de qualquer formulação teórica anterior à observação empírica. (IAMAMOTO e CARVALHO, 198 p. 210).

Em outra publicação, Iamamoto observa a “tendência empiricista e pragmatista” presente na prática profissional, em que os assistentes sociais naquele momento, buscavam a sistematização de dados nessa perspectiva:

[...] Ganham relevo as atividades de pesquisa e classificação da população cliente, que sempre constaram como uma das atribuições básicas do Assistente Social, como pressuposto para a concessão de auxílios e benefícios sociais. Apenas o conhecimento empírico, mesmo que circunscrito à área de intervenção, viabilizaria aquela interação. (1994, p. 30)

As entrevistas com as famílias dos operários, realizadas com o propósito de definição de elegibilidade para acesso a “benefícios” passariam por muito tempo, a ser atribuição do profissional. Os dados produzidos na atividade por vezes, foram classificados como “pesquisa”, que nesse momento de surgimento da profissão, acompanhava a perspectiva jurídica, que a denominava de “inquérito”<sup>47</sup> e, que compunha o pensamento acadêmico brasileiro na época.

---

<sup>47</sup> O *inquérito*, definido como “conjunto de atos e diligências com que se visa a apurar alguma coisa”, (FERREIRA, 1986 p. 949) constituiu-se como instrumento de apuração da verdade, desde a Antiguidade. Durante a Inquisição empreendida pela Igreja Católica, buscou a punição de quem questionasse a instituição como a única verdade. Constituiu-se em uma modalidade de averiguação policial para desvendar transgressões, crimes e a ação de criminosos. Constituiu-se, derivando da atividade jurídica, como modalidade de pesquisa.

Observa-se, olhando para outra área além da profissão, que não se tratava de uma visão de mundo privativa dos assistentes sociais. A investigação era realizada para desvendar um modo de vida pouco conhecido pela classe dirigente. Tal procedimento, com claro interesse de classe, era empreendido pela “elite” para o conhecimento da vida das populações pobres, não sendo, portanto, uma exclusividade da profissão. Ocorre como apontado por Iamamoto e Carvalho (1982) que os alunos, das primeiras turmas do Curso de Serviço Social, assim como as que historicamente frequentaram as demais escolas superiores, como já visto, pertenciam àquela classe.

Na área da educação, vários “inquéritos” foram produzidos nos anos vinte e seguintes: Em 1926, Fernando de Azevedo coordenou um levantamento promovido pelo jornal “O Estado de São Paulo” com objetivo de chamar o Estado para que assumisse como públicas, as reformas educacionais. Em 1928 a ABE promoveu outro inquérito para a discussão do papel da universidade no cenário social da época, considerado “dramático”. No início dos anos 1930, Anísio Teixeira também usou o “inquérito” para o levantamento dos problemas sociais que interferiam no processo de escolarização. (FREITAS e BICCAS, 2009)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP criado em 1938 no governo Getúlio Vargas como um centro de estudos das questões educacionais, ligado ao Ministério de Educação e Saúde tinha como uma de suas missões a “promoção de inquéritos e pesquisas educacionais” (MOREIRA, 2007 p. 99)

É preciso considerar ainda que o currículo da Escola de Sociologia e Política de 1933-1934 em São Paulo, como o curso da Escola de Serviço Social, era também oferecido em três anos e, a grade curricular, da mesma maneira não tinha contemplada a disciplina de Pesquisa, embora a Estatística fosse oferecida nos dois semestres do primeiro ano. No último semestre do terceiro ano da Escola de Sociologia e Política era também oferecida, uma disciplina de Serviços Sociais. (CUNHA, 2007a p. 239)

A explicação para a ausência da pesquisa como produção de conhecimento nas diferentes áreas que conformavam o pensamento da “elite” brasileira, na época em que a profissão emergiu, encontra nexo na análise de um importante intelectual brasileiro na contemporaneidade. Ao prefaciар a obra de Florestan Fernandes,

Martins (2010) lhe debita o pioneirismo, entre outros poucos, para a “criação de uma cultura acadêmica na USP”. Para José de Souza Martins (2010),

Curiosamente, a devoção pela pesquisa empírica na sociologia era, sobretudo, influência dos europeus que fundaram a USP. Os intelectuais brasileiros, desenraizados no geral, tinham certezas definitivas a respeito do seu país, dispensando a pesquisa, desenvolvendo análises e ensaios que expressavam o elitismo de nos pensarmos como se fizessemos parte da intelectualidade francesa, constituindo uma espécie de bizarro mundo folclórico à margem da verdadeira sociedade, protagonizado por “ces sauvages la bas”. Na USP, foram os franceses que ensinaram aos jovens estudantes brasileiros da elite que sabiam mais sobre a França do que sobre o Brasil e que um bom começo para os jovens cientistas sociais seria descobrir o Brasil. (FERNANDES, 2010 p. 14)

Quanto ao reconhecimento do ensino católico, e o projeto para a introdução da universidade católica no país que era buscado enfaticamente pela instituição desde o início do século, (CUNHA, 2007a; JORGE, 1993) observa-se que em 1940 as Faculdades Católicas receberam autorização do Estado para funcionamento e em 1941 foram inauguradas solenemente no Rio de Janeiro.

Em 1943, incorporava-se a elas no estado fluminense, então capital do país, a Escola de Serviço Social, que iniciara suas atividades desde 1937. Em janeiro de 1946, o Estado distinguia o conjunto de Faculdades, como Universidade. Assim, institucionalizando a política de “colaboração recíproca” com a Igreja Católica que assumia uma “função supletiva”, o Estado brasileiro reconhecia formalmente a sua incapacidade de promover isoladamente o ensino superior para “a adequada formação dos intelectuais orgânicos da classe dominante”. (CUNHA, 2007a p. 280-282)

Em 1946 a Universidade Católica de São Paulo foi fundada tendo como “[...] missão [...] formar lideranças católicas e os filhos da elite de São Paulo”. A partir da junção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bento, criada em 1908 e da Faculdade de Direito, nascia a Universidade. No início de 1947 recebeu do Papa Pio XI o título de Pontifícia.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Dados disponíveis no Portal da instituição em: <http://www.pucsp.br/Acesso> em 20/10/2011.

É possível constatar que a década de 1940<sup>49</sup>, seguinte à criação da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, portanto, demandou um *intenso trabalho* dos que objetivavam a afirmação e o reconhecimento da profissão. Expôs o esforço dos profissionais e dos idealizadores da profissão no Brasil na participação em diferentes frentes, buscando o reconhecimento e a sua legitimação no país. A primeira frente, relaciona-se ao próprio desenvolvimento do trabalho dos assistentes sociais que se institucionalizou e se profissionalizou, assumindo o seu lugar na divisão sócio técnica do trabalho.

Ao examinar os acontecimentos relacionados ao Serviço Social, verifica-se a expansão do mercado de trabalho, o assalariamento da profissão, que foi obtendo legitimidade de quem contratava os profissionais. Tal fato ocorreu com a sua inserção nas grandes instituições<sup>50</sup> criadas pelo Estado, voltadas para o desenvolvimento das políticas sociais de assistência social, de assistência à saúde, de previdência social, e educação dos pobres para o trabalho, atendendo “amplos setores do proletariado”. (IAMAMOTO, 1994 p. 31; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; NETTO, 1996a; YAZBEK, 1999)

Outra frente relaciona-se ao esforço empreendido pela profissão, na busca pela sua legitimidade no Brasil, marcando presença nos diferentes Congressos Internacionais. O primeiro, de abrangência para as Américas, realizado em 1941, em Atlantic City, nos Estados Unidos iria marcar as relações da profissão entre os dois países.

A política desenvolvimentista, difundida a partir dos Estados Unidos no governo de presidente Roosevelt em relação à América Latina, buscava o exercício da hegemonia daquele país sobre a região. (MARTINELLI, 1997) Tal política que impactaria na América Latina nas décadas seguintes, estabeleceu um programa de empréstimos financeiros e,

<sup>49</sup> Na década de 1940 efetivou-se a difusão do rádio e do disco no Brasil. Entre o final da década e durante a seguinte começa no país, a denúncia da exploração imperialista de caráter econômico e pela difusão de bens culturais.

<sup>50</sup> Trata-se entre outras, do Conselho Nacional de Serviço Social (1993), da Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942); do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1946); Serviço Social da Indústria – Sesi (1946). (IAMAMOTO, 1994) Já em 1947 os estudantes estagiavam e os assistentes sociais eram contratados pelas Caixas de Aposentadorias e Pensões – CAPs e Institutos e Aposentadorias e Pensões – IAPs. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 p. 191) Para as demais instituições públicas, privadas e confessionais que no estado de São Paulo tinham demanda para os assistentes sociais mesmo antes de sua graduação ver IAMAMOTO E CARVALHO (1982, p. 191-206: “Campos de Ação e Prática dos Primeiros Assistentes Sociais”).

As instituições criadas pelo Estado e gerenciadas pelo empresariado explicitando as contradições entre o público e o privado, foram importantes na introdução de estratégias tayloristas e fordistas de gerenciamento dos processos de trabalho (FREITAS e BICCAS, 2009)



abriu as universidades norte-americanas já no início da década de 1940 para a formação em várias áreas de conhecimento<sup>51</sup>. Entre elas a aeronáutica, como visto no primeiro capítulo.

A mesma situação foi verificada para o Serviço Social, que teve a oferta de vagas para formação em níveis pós-graduados, desde o início da década de 1940. Nessas circunstâncias, sem que o Serviço Social brasileiro abandonasse a doutrina social da Igreja como referência de análise da sociedade e da ação profissional, ocorreu o encontro da profissão com a teoria social positivista<sup>52</sup>. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

As bolsas de estudo oferecidas por universidades daquele país aos assistentes sociais brasileiros, entre outros da América Latina, possibilitaria a observação do trabalho e da formação para a profissão, diferenciada da europeia, de influência inicial para o Serviço Social no Brasil. As primeiras experiências na pós-graduação pelos assistentes sociais brasileiros permitiram, com o seu retorno, mudanças na organização dos currículos, com a incorporação pela área no país, das primeiras ideias relacionadas às ciências sociais.

O primeiro Congresso Pan-Americano no Chile em 1945 no qual havia uma expressiva representatividade dos governos dos Estados, além de assistentes sociais; a organização pelo CEAS do I Congresso Brasileiro de Serviço Social em 1947 em São Paulo, embora ainda sem uma temática central; e o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social realizado no Rio de Janeiro, em 1949, vinham na mesma direção de busca pela legitimidade da jovem profissão no Brasil e caracterizavam-se implicitamente pela divulgação das propostas desenvolvimentistas. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Mas o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social traria algumas questões que interessam particularmente a este trabalho. Ao lado da discussão sobre a introdução de novas metodologias de ação para a profissão, ligadas ao trabalho com grupos e com comunidades, reafirmava-se então *a importância da pesquisa para o “diagnóstico” dos problemas sociais* com os quais a profissão se deparava, explicitando o uso prioritário do procedimento pelo Serviço Social. É provável que a coleta de dados fizesse parte das atribuições profissionais. No entanto, a apropriação pela profissão dos métodos de

---

<sup>51</sup> Os convênios com a *Inter-American Educacional Foundation, Inc.* garantiriam parte da formação de estudantes brasileiros, na difusão da ideologia americana. (AMMANN, 2009)

<sup>52</sup> A adoção da teoria social positivista, sem o abandono da doutrina social como suporte de análise e ação, foi denominada por Iamamoto (1992) de “arranjo teórico-doutrinário-operativo”, (p 28) expressão que se “popularizou” nos ambientes de formação dos assistentes sociais, desde a década de 1990, com a retomada da expressão na publicação pela autora de “Serviço Social na Contemporaneidade”. (IAMAMOTO, 1999).

aproximação da realidade correspondentes às teorias sociais, somente ocorreria anos mais tarde.

Por outro lado, o nível que a formação teria, se médio ou superior, também fez parte das discussões naquele encontro. Embora polarizado por diferentes opiniões, o Congresso reafirmou a necessidade de a profissão ter apenas, a formação de nível superior. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 p. 341) Para os autores, a recorrência a esse último tema estaria ligado “[...] a contradição insolúvel entre as representações e o discurso sobre a profissão e o profissional”. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 p. 343) No caso, o assistente social pertencia a uma classe, a dominante, que pretendia o trabalho com outra, cujo modo de vida lhe era desconhecido. Assim, buscava introduzir um intermediário, o auxiliar social, de maior proximidade com as condições de vida da classe trabalhadora.

Uma terceira frente deriva desse contexto. Respondendo às demandas para o desenvolvimento capitalista na oferta institucionalizada das políticas sociais que se burocratizavam, os assistentes sociais brasileiros se mobilizaram pela formação e então, introduziram referenciais de análise da sociedade. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Um dado para observação é a coincidência temporal entre a aproximação pelo Serviço Social de uma teoria social, neste caso, do positivismo na perspectiva funcionalista e, o início da oferta da disciplina de Pesquisa na grade curricular da Escola Católica de São Paulo, em 1945. (YAZBEK, 1977) Para YAZBEK (2000) as características da teoria adotada naquele contexto pela profissão, direcionaram a capacidade de visão, aproximação e interpretação das relações sociais, sobre as quais os assistentes sociais se voltaram a partir dela. Refere a autora que

[...] um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos (dados) que se apresentam em sua objetividade e imediatez. É a perspectiva positivista que restringe a visão da teoria no âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se antes para ajustes e conservação. Particularmente em sua orientação funcionalista, esta perspectiva é absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório [...]. (YAZBEK, 2000 p. 23)

Outra frente aberta para a busca de legitimação da profissão relaciona-se à sua organização<sup>53</sup>, seu reconhecimento legal e a regulamentação do ensino, desde a fundação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS e a fundação da Associação Brasileira de Assistentes Sociais – ABAS, ambas em 1946. A primeira teria importância na revisão curricular, na propagação da formação em nível nacional, imprimindo uma direção. A segunda, que se ramificaria pelos estados, através das Associações Profissionais de Assistentes Sociais – APAS, em busca do reconhecimento da profissão, aglutinando-a corporativamente, estabeleceria pela Seccional de São Paulo, o primeiro Código de Ética para a profissão, em 1947. Com existência anterior, em 1940 a Revista Serviço Social começou a ser publicada regularmente até a década de 1950. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; IAMAMOTO, 1994; JORGE, 1993)

Finalmente, a Igreja Católica empreendeu ainda, a expansão das Escolas para a formação de novos profissionais. A cidade de São Paulo passou a contar desde 1940 com mais uma Escola de Serviço Social, o Instituto de Serviço Social, atualmente Faculdade Paulista de Serviço Social – FAPSS, que hoje se afirma como curso isolado, de maneira privada. Essa Escola, em 1940, abria-se para a formação de estudantes do sexo masculino, uma vez que o Estado demandava o trabalho de homens em setores relacionados à prestação de serviço voltado às relações de trabalho. (YAZBEK, 1977)

Pereira (2008, p. 81) refere ter constatado na pesquisa por ela realizada sobre a origem das primeiras Escolas de Serviço Social, marcada pela articulação entre a Igreja Católica, o Estado e o empresariado, sendo que “[...] mesmo onde houve a ação direta da Igreja Católica, o Estado participou por meio da disponibilização de

---

<sup>53</sup> A regulamentação da profissão, nessa primeira fase do estabelecimento da profissão no país, continuaria sendo buscada até a década de 1960. Inicialmente, para atender as determinações da Constituição de 1934 da responsabilidade do Estado sobre os “desamparados”, o Decreto Lei 525 de 1 de julho de 1938, “[...] organizou o Serviço Social como uma estrutura do serviço público, [...] criou também o Conselho Nacional de Serviço Social, inserido na estrutura do Ministério da Educação e Saúde”. (MARTINELLI, 1997 p. 129) A legislação que reconheceu e regulamentou a profissão, nessa época, era composta por: Portaria 35 de 19 de novembro de 1949, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio que promoveu o enquadramento dos Assistentes Sociais no 16º grupo das profissões liberais; Lei Federal 1.889 de 13 de junho de 1953 que regulamentou o ensino de Serviço Social e as atribuições dos assistentes sociais; Lei Federal 3.252 de 27 de agosto de 1957 que restringiu o exercício da profissão aos portadores de diplomas reconhecidos; Decreto-Lei 994 de 15 de maio de 1962 que regulamentou a profissão e criou o Conselho Federal dos Assistentes Sociais – CFAS e os Conselhos Regionais – CRAS; a Portaria do Ministério da Educação de 4 de dezembro de 1962, que estabeleceu o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Serviço Social em quatro anos; em 8 de maio de 1965, o Código de Ética foi aprovado pelo CFAS. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; IAMAMOTO, 1994; MARTINELLI, 1997; NETTO, 1999; NETTO, 2001)

fundos públicos”. As prefeituras e as empresas também ofereciam bolsas de estudos para as alunas que encaminhavam para o Curso. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Ainda em 1949<sup>54</sup> ocorreu a fundação da Escola de Serviço Social Católica, em Campinas. (JORGE, 1993) Se a criação da primeira Escola na capital do estado foi decorrência prioritária da necessidade de construir respostas aos conflitos sociais que se estabeleceram entre capital e trabalho, as demais escolas foram instituídas não apenas para atender a esse motivo. Para Jorge (1993), de forma velada, a Igreja objetivava a ampliação de seu âmbito de ação através da educação. Mas as condições endógenas da Igreja também contaram nesse processo de expansão das Escolas de Serviço Social. Assim,

[...] as dioceses mais progressistas na época, utilizando-se de ordens ou irmandades religiosas foram instalando núcleos, dando-lhes personalidade jurídica, através de organizações administrativas, como nos casos das faculdades de São Paulo – Capital, Campinas e Lins, por sua vez, importantes polos de desenvolvimento econômico. (JORGE, 1993 p. 475)

Foi uma época, contudo, de intensas disputas em busca da definição pelo Estado de diretrizes e bases para a educação, no qual interesses públicos e privados demandavam disputas. O desenvolvimento econômico, social e cultural relacionado ao processo de incremento da industrialização ocorrido a partir da década de 1950 no Brasil, passou a explicitar a situação em que se encontrava o ensino universitário em diferentes setores. Na segunda metade da década, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fomentou a continuidade da discussão que incorporou novos críticos das condições da educação no país, objetivando a sua reforma em diferentes níveis.

---

<sup>54</sup> Já nesse período o Brasil convivia com os efeitos da Guerra Fria e com as propostas desenvolvimentistas. É preciso lembrar que em 1947, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) foi decretada a extinção do Partido Comunista Brasileiro – PCB tendo ocorrido a cassação dos mandatos dos parlamentares a ele ligados; a demissão de funcionários públicos filiados ao PCB; o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores; a intervenção em sindicatos. O país rompia relações com a União Soviética. Mas desde 1946 contava com uma nova Constituição Federal; reconhecia-se a autonomia entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário); estabeleciam-se eleições diretas para os três níveis de governo. Para o legislativo havia uma representação que se perfilava majoritariamente aos interesses da “elite”. O governo Dutra abriu o país às importações de bens de consumo dos Estados Unidos, além de combustível e maquinaria industrial. A instituição do Plano Salte para ações nas áreas da saúde, alimentação, transporte e energia teria tido pouca efetividade, dirigindo-se mais ao controle dos custos de tais ações.

### 2.3 Desenvolvimentismo, educação e pesquisa.

O período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, denominado de “Guerra Fria” traduzia a relação polarizada entre os Estados Unidos e União Soviética. A situação de expectativa de desencadeamento de conflito eminente, fora ideologicamente produzida pelos Estados Unidos. Esse país, na busca pela hegemonia econômica e política, dedicou-se ao combate ao comunismo, mantendo a ideia de ameaça de uma terceira guerra mundial. Contudo, os acontecimentos no período revelaram que, se os dois países não mostravam interesse pelo conflito aberto, ambos realizaram uma “insana corrida armamentista para a mútua destruição” procurando manter o monopólio nuclear, que contribuiu para a divisão do planeta em regimes pró e anticomunistas. As consequências de tal polarização eram, portanto, políticas. (HOBSBOWN, 2003 p. 233)

Para o autor, a Guerra Fria dividir-se-ia em duas fases. A primeira iria do término da Segunda Guerra Mundial até o início dos anos 1970, quando o capital viveu mais uma crise. Esta, desencadeada pelo controle do preço do petróleo monopolizado pelo cartel dos produtores, inauguraria um período que o autor denominou de “Segunda Guerra Fria”, e que continuaria até a segunda metade da década de 1980. (HOBSBOWN, 2003 p. 241-252)

O processo histórico que se desenvolveu a partir da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1960, também foi denominado por Hobsbown (2003) como “A Era do Ouro”, dado o crescimento econômico ocorrido principalmente nos países desenvolvidos, tendo os Estados Unidos como modelo.

Alguns dos objetivos políticos, dessa maneira de tratar o desenvolvimento do capitalismo, recebiam prioridade e solicitavam a participação de governos fortemente presentes nas economias dos diferentes Estados. Garantiam-se assim, o “[...] pleno emprego, [a] contenção do comunismo, [a] modernização das economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas”. Descartava-se nesse momento, “[...] um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado original” e produziam-se respostas do capitalismo ao avanço da organização dos trabalhadores em torno de sindicatos e partidos políticos, na procura por condições de vida e trabalho mais humanas. (HOBSBOWN, 2003 p. 267, grifos do autor)

O Estado de Bem Estar Social foi constituído em países da Europa a partir da solidariedade entre trabalhadores e das condições de pleno emprego, sendo que ao Estado coube assumir a prestação direta de serviços sociais, garantindo direitos sociais reivindicados historicamente pelos trabalhadores. Tratava-se de objetivos relacionados à recomposição econômica da região no pós-guerra e à busca pela “paz social” proximamente ameaçada pela representação daquela época, relacionada ao sucesso do comunismo no leste europeu, bem como pela forte presença dos partidos comunistas em alguns países.

Esse estágio do capitalismo provocou um “terremoto tecnológico” desde a década de 1950, tendo como consequências, a transformação da vida cotidiana pela incorporação da tecnologia; o desenvolvimento sem precedentes da pesquisa em busca de novas tecnologias, cujos custos incluíam-se de imediato à produção; bem como, a substituição ou dispensa de mão de obra pela incorporação tecnológica na produção, priorizando para os homens, o papel de consumidores. (HOBBSBOWN, 2003)

A diligência para a qualificação da mão de obra para o processo de produção mais desenvolvido tecnologicamente, de um lado, e por outro, a luta pelos trabalhadores pelo acesso ao direito à educação, objetivando condições de vida nas sociedades mais igualitárias, contudo, levaria um amplo contingente de jovens à educação secundária e à universidade, que comporiam um inédito e expressivo polo cultural e político, com consequências posteriores.

As decorrências relacionadas ao desemprego, pautadas pelo incremento da tecnologia não foram notadas de imediato. O desenvolvimento tecnológico, contudo, ocorrido em especial na indústria farmacêutica, contribuiria de maneira incisiva, principalmente nos países do Terceiro Mundo, para o aumento da expectativa de vida das populações e consequentemente, para uma nova configuração demográfica. Mas observou-se também nesse período, a expansão urbana; a especulação imobiliária; a diminuição expressiva das populações rurais; a ocorrência da deterioração ecológica, que somente mais tarde seria problematizada; o desenvolvimento da indústria do turismo; assim como o “fordismo” na produção em larga escala. (HOBBSBOWN, 2003)

Notava-se no contexto, o progresso da internacionalização da economia; a propagação das empresas multinacionais; a sofisticação da divisão do trabalho, com proteção da mão de obra qualificada nos países centrais ao capitalismo e a procura pelas empresas, nos países periféricos, por uma força de trabalho barateada e com escassa proteção. (HOBBSBOWN, 2003)

O período posterior à Segunda Guerra Mundial, decorrente das forças de seu próprio desenvolvimento bem como, das forças alcançadas com a vitória dos países aliados no conflito, permitiu aos Estados Unidos a organização de sua hegemonia econômica e política. Em relação às Américas seriam constituídos tratados, compromissos e vínculos que estabeleceriam a dependência da região àquele país. Para Castro (2000), “[...] É possível dizer-se que durante a Segunda Guerra Mundial se engendra e com o TIAR [Tratado Interamericano de Assistência Recíproca] e a OEA [Organização dos Estados Americanos], se consolida uma segunda fase do pan-americanismo monroísta<sup>55</sup>”. (p. 133)

O aparato institucional permitiu aos Estados Unidos o aprofundamento do seu predomínio no continente, pelo estímulo ao planejamento e ao desenvolvimento da região a partir do esforço de suas “comunidades”, com a “ajuda” financeira externa. Para Castro (2000), tal estímulo

[...] deve ser visualizado como integrante da ampla estratégia com a qual os países desenvolvidos – e especialmente os Estados Unidos – procuravam criar condições (políticas, administrativas e culturais) mais propícias para integrar e dinamizar o desenvolvimento do capitalismo e o mercado latino-americano sob a sua hegemonia financeira. No que toca às condições administrativas requeridas por essa empreitada, tornava-se necessário renovar o aparelho tecnocrático dos Estados, tecnificando-o e dotando-o de um corpo de profissionais mais funcionais ao sistema. (CASTRO, 2000 p. 132)

A teoria do desenvolvimento foi difundida através dos organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas – ONU. (BORÓN, 2010)

---

<sup>55</sup> Objetivando assegurar a independência, os países que se constituíam nas Américas desde os séculos XVIII e XIX buscavam instituir-se como repúblicas, resistir e repudiar as relações coloniais, bem como, pretendiam a delimitação e o respeito aos seus territórios, ainda sob ameaça externa. Através de esforços mútuos, procuraram também ações colaborativas para a necessária proteção dos diferentes países. Castro (2000) refere a existência de duas propostas para esse fim: o *bolivarismo*, que objetivava a efetivação de uma confederação dos povos de cultura hispânica e o *monroísmo*, que visava estabelecer a liderança norte-americana na garantia pela soberania dos demais países ameaçados por interesses europeus na recolonização nas Américas. Ficava estabelecida desse modo, a política do pan-americanismo. Enquanto a primeira proposta manteve-se latente, a última revelou, contudo, os interesses expansionistas estadunidenses, quando entre outras intervenções no continente, foi possível observar, as estratégias empreendidas por aquele país para a anexação de territórios mexicanos ao seu próprio mapa, explicitando que “[...] quando o lema de Monroe [1823], ‘A América para os americanos’, converte-se de fato em ‘A América para os norte-americanos’, o pan-americanismo oficial não é mais que uma estratégia dos Estados Unidos para ganhar hegemonia no continente”. Para o autor, tal política teve um momento inicial que iria de 1889 a 1933. (p. 132)

Durante os anos de 1950, a ONU esforçou-se na divulgação da proposta de Desenvolvimento de Comunidade, que se baseava na “teoria do desenvolvimento”.

Essa “teoria”, de concepção funcionalista, linear e a-histórica, propunha aos países considerados “subdesenvolvidos”, de economias predominantemente agrárias e avaliados como culturalmente atrasados, a possibilidade de alcance de novos patamares de desenvolvimento, caso os Estados assumissem a coordenação de um processo levado a cabo com a participação de suas populações. Receberiam então, incentivos, através de financiamento advindo de empréstimos fomentados pelos países “desenvolvidos”, com adição de juros.

Ainda na mesma década, a ONU voltou suas diligências para o Serviço Social como profissão, realizando pesquisas em âmbito internacional, sobre a formação desses profissionais. (AMMANN, 2009) Desse ponto de vista é possível entender a maneira como a profissão dos assistentes sociais passou a contribuir para a implantação da política desenvolvimentista<sup>56</sup> como uma proposta externa à região latino-americana e à própria profissão.

Já a partir de 1960, para Borón (2010) derivadas das ideias sobre a possibilidade do desenvolvimento econômico por etapas, as propostas para o desenvolvimento da América Latina foram formalizadas pelo teórico preferido da administração Kennedy, Walter W Rostow em “As etapas do crescimento econômico” (1960), bem como, da “teoria da modernização” difundida pela “Aliança para o Progresso”, a partir do ano seguinte à Revolução Cubana (1959). A proposta de desenvolvimento foi elaborada pela CEPAL, órgão da ONU.

A ideia básica do argumento rostowiano era de que havia um processo de desenvolvimento e que esse era linear, acumulativo e igual para todos os países. [Com tal processo] o esperado era que qualquer economia, sem exceção, devia enfrentar a uma série de imperativos técnicos, não políticos. A consequência de tudo isso era que havia só um modo de enfrentar os problemas econômicos, e que esse modo estava dado por questões técnicas que não admitiam transgressão alguma. (BORÓN, 2010 p.19)

---

<sup>56</sup> “A ideologia desenvolvimentista que impregnou o continente latino americano, colocava como ponto nodal o equacionamento do atraso, do subdesenvolvimento, cuja superação se daria fundamentalmente pela via do crescimento econômico [...] Desenvolver-se significava atingir o modelo das sociedades desenvolvidas ou ‘sociedades modernas’.” As políticas desenvolvimentistas eram difundidas por diversos organismos internacionais como ONU, OEA, CEPAL, BID, FMI, entre outros. (WANDERLEY, 1998 p. 22)



Castro (2000) também observa que, tanto a profissão quanto o Desenvolvimento de Comunidade – DC<sup>57</sup>, como política e como metodologia de intervenção que supõe a cooperação e o trabalho em equipe, tiveram destacada importância, nos seminários que a OEA patrocinou na região. Até meados do século XX, poucas profissões<sup>58</sup> participavam da administração pública ou das respostas necessárias à sociedade na América Latina, divididas entre as de maior prestígio como o Direito, a Medicina e a Engenharia e, as que se inseriam nos patamares inferiores e médios da administração estatal como a Pedagogia e o Serviço Social. Para o autor seriam esses profissionais os que puderam participar nos Estados Unidos da pós-graduação, voltada especialmente à formação em administração, planejamento e em desenvolvimento de comunidade. (CASTRO, 2000)

A proposta colocada de maneira impositiva foi contestada pelo pensamento social na América Latina, nos anos 50-60 do século XX, entendendo que, países centrais ao desenvolvimento capitalista mantinham os países periféricos ao sistema, dependentes. A “teoria da dependência” respondia àquela proposta, portanto. Teria sido elaborada a partir das discussões entre correntes marxistas entorno do imperialismo, desde o pioneirismo de André Gunder Frank, do marxismo norte-americano, sobre o “desenvolvimento desigual e combinado”, ou “o desenvolvimento do subdesenvolvimento”. (BORÓN, 2010)

Decorrente dos questionamentos teóricos elaborados por setores das Ciências Sociais, a “teoria da dependência” foi construída por autores que se estabeleceram no Chile, após 1964. Entendendo o “subdesenvolvimento” como uma

---

<sup>57</sup> A proposta de Desenvolvimento de Comunidade omite a história, ignorando a formação sócio-histórica dos países que de diferentes maneiras participam do desenvolvimento da sociedade capitalista, na qual as classes sociais fundamentais se encontram em disputa por projetos antagônicos. Ao contrário, “[...] a concepção dos que patrocinavam estas formas de intervenção consistia em considerar os problemas sociais (de integração ou modernização) como passíveis de tratamento [no] nível de cada ‘comunidade’ enquanto núcleos básicos ou células da comunidade. [...] Esta concepção [...] relacionada com o pragmatismo inglês e com a corrente predominante na sociologia norte-americana, o estrutural funcionalismo [...] é no fundo, a concepção liberal neocapitalista da sociedade e da economia. [Como metodologia de intervenção, recorre a] uma variada gama de técnicas, sobretudo aquelas que derivam das ciências sociais aplicadas, verificado nesses anos – a psicologia social (muito empregada com objetivos de comunicação, persuasão, organização, etc.), a dinâmica de grupos, a utilização da funcionalidade das lideranças [...] Há que mencionar, ainda, os métodos e técnicas da antropologia aplicada (estudo de sistema de parentesco, de dialetos e idiomas nativos, etc.), assim como as técnicas de educação e alfabetização de adultos.” (Bonfiglio, citado por CASTRO, 2000 p. 139)

<sup>58</sup> “Já nos meados da década de cinquenta se produz [na América Latina] o chamado *boom* universitário, processo através do qual não só se multiplicam os centros docentes e os corpos discentes, mas as próprias profissões e, entre estas, aquelas tributárias das ciências sociais, a sociologia, a antropologia, a psicologia”. (CASTRO, 2000 p. 135)

configuração resultante do próprio desenvolvimento capitalista, a teoria propunha que os países estariam inseridos de maneira diferenciada no sistema capitalista mundializado. Nele estariam instalados países centrais, que condicionariam a inserção dependente dos países colocados perifericamente ao sistema. Para Borón (2010),

O colapso teórico da análise rostowiana tem seu correlato no desmoronamento da sociologia parsoniana, a crise das teorias da modernização e a falência do behaviorismo na ciência política. Na América Latina, essa crise teórica se acentua pela presença da Revolução Cubana e pela progressiva deterioração da situação econômica, social e política dos países de maior desenvolvimento capitalista uma vez esgotado o ciclo da industrialização substitutiva, o que promoveu o breve auge das diversas correntes da teoria da dependência. Em distintas variantes, que vão da já mencionada obra de André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini e Theotonio dos Santos [da UnB, em seu início] até Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, passando por Aníbal Quijano, Agustín Cueva e tantos outros, a teorização da dependência tinha como traços unificadores a crucial relevância atribuída ao caráter histórico do desenvolvimento capitalista, o papel de seus diversos agentes, a inserção dos países em um mercado mundial caracterizado por profundas desigualdades e a centralidade da problemática política e estatal". (BORÓN, 2010 p. 21, grifos do autor)

Convivendo com as pressões internacionais, ainda nesse contexto, o Estado brasileiro mantinha um discurso voltado para o nacionalismo. Os pronunciamentos surgiam em diferentes momentos, através de governos que o enfatizavam em escalas diferentes. A educação, premida para o desenvolvimento instrucional e cultural da nação foi uma das áreas em mais aflorou.

### **2.3.1 Primeira LDB, ensino superior privatizado e desenvolvimentismo.**

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1961 adveio de um extenso período de maturação envolvendo disputas ideológicas que continham interesses de classe, em momentos que ora explicitavam concessões, ora recrudescimento. A definição da necessidade da referida Lei estava posta na Constituição Federal de 1946.

Cunha (1989) esclarece que durante esse processo, enquanto não era instituída a Lei de Diretrizes e Bases, uma série de Decretos, Leis, Portarias Ministeriais foram sendo promulgadas. Porém, a legislação que foi sendo constituída e que culminou com a Lei 4042/61, *não resultou* de “uma política de Estado previamente formulada, mas foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada”. (p. 238)

O primeiro Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação considerado progressista uma vez que abria espaço para que os filhos da classe trabalhadora pudessem frequentar a escola, estabelecido pelo dever em prover as condições de ensino, foi elaborado em 1948 por Clemente Mariani, Ministro da Educação do governo Dutra. (CUNHA, 1989; FREITAG, 2007; MINTO, 2006)

Era reflexo da realidade social, econômica e política do país relacionada às condições internacionais, no ambiente posterior à II Guerra Mundial. Da segunda metade da década de 1940 até a década de 1960, o Brasil acelerou a produção industrial para substituição às importações, abrindo-se à participação do capital estrangeiro. Governos de caráter populista<sup>59</sup> que objetivavam o desenvolvimentismo se sucederam na administração do Estado.

No final década de 1950, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo<sup>60</sup> ao Projeto de Lei de 1948, que reduzia o controle do Estado sobre a educação. Com interesses de classe implícitos, deixava às instituições privadas a função de efetivação de uma política social, que potencialmente, teria condições de gerar relações sociais mais igualitárias. Alegava o referido projeto, atendendo aos interesses particulares da Igreja Católica, que cabia aos pais a responsabilidade pela educação dos filhos, e que para tanto, deveria ser preservada a sua liberdade

<sup>59</sup> O “populismo” presente na América Latina a partir da década de 30, em países de economia de inserção periférica ao capitalismo, ascendeu ao Estado brasileiro com Getúlio Vargas e manteve-se com diferentes Presidentes da República até o golpe militar de 1964. Foi definido por um tipo de governo que se aproximava da maioria da população de maneira carismática, principalmente da classe subalterna, buscando a sua participação, enquanto respondia com políticas assistenciais e exercia controle social, explicitando relações de autoritarismo.

Para Netto (2001), citando Frederico, contudo, a vulgarização da “teoria do populismo” teria contribuído “[...] para desqualificar os grandes esforços e as grandes lutas do movimento operário e sindical, colaborando até com ‘uma ofensiva ideológica cuja finalidade era a de denegrir o passado recente do movimento sindical’.” (p. 23, nota 17)

Para Chauí (1994), contudo, “[...] sendo despótico, teológico e autocrático, o poder populista é uma forma paradigmática de autoritarismo político (no caso do Brasil, com exceção dos governantes saídos diretamente das casernas, podemos dizer que, bem ou mal sucedidos, tanto no nível federal e no estadual quanto no municipal, os dirigentes tendem a governar segundo o paradigma populista”. (CHAUÍ, 1994 p 21)

<sup>60</sup> Substitutivo ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 15 de janeiro de 1959. (FREITAG, 2007 p. 100, nota 7)

de escolha. Em tal proposta, o Estado não teria competência fiscalizatória sobre a rede de ensino particular. Apenas de maneira complementar, participaria da prestação direta da política de educação no país, embora coubesse a ele o financiamento e a subvenção das escolas privadas. (FREITAG, 2007; MINTO, 2006)

Para Freitag, no entanto, os interesses de classe, presentes de maneira subliminar a esse Projeto de Lei, não estavam mais referidos somente aos interesses internos ao país. Em sua análise,

A fração da burguesia que fala através da nova Proposta de Lei não é mais a nacional que procura cooptar a classe operária. Aqui fala a fração que justamente quer excluí-la de um possível mecanismo de ascensão (mesmo que simplesmente individual). O ensino particular – como se sabe – é ensino pago. Que liberdade teriam os pais de um camponês, operário ou habitante de favela para escolher uma escola particular para seus filhos? Essa proposta, que, aliás, omitia o parágrafo da gratuidade do ensino no Brasil, era obviamente excludente. (FREITAG, 2007 p. 100-101)

A disputa entre escola pública e privada tinha “como eixo central o debate sobre o tipo de financiamento do ensino superior”. (MINTO, 2006 p. 116) Apesar dos protestos que gerou entre setores da cultura e da educação no país, ocasionando contestações entre defensores da escola pública e os que defendiam a escola privada, pouco tempo depois, a Lei 4.042/61 das Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, entrando em vigor tardiamente.

Em dezembro de 1961 foi determinada pelo poder político, contendo componentes dos dois Projetos que a precederam. Voltava-se para a definição da educação no país, incidindo no nível médio de ensino com a equivalência entre os cursos profissionalizantes. A Lei favorecia a disseminação do ensino particular, noturno, de baixa qualidade e que atendia os anseios da classe trabalhadora por ascensão social. (FREITAG, 2007)

A referida Lei não corrigia as distorções anteriores do sistema no qual ocorria uma “seletividade” de alunos por classe social, sendo cada vez menor a participação da classe trabalhadora, em função do privilegiamento sistemático para os “filhos da classe média e alta à medida que ascendem verticalmente na pirâmide educacional” (FREITAG, 2007 p. 113)

Nesse momento, *instituí-se um sistema de educação dual, com a presença dos setores privado e público, na operacionalização dos diferentes níveis de ensino*, com predominância da iniciativa privada no ensino médio em particular, mas presente em todos os níveis. Esse fato traria consequências ao final da década no ensino universitário. Para Minto (2006)

Em termos da relação entre setores público e privado, o texto da LDB de 1961 marca um processo de franco favorecimento do setor privado em detrimento da autonomia do público, um anúncio dos sombrios tempos que viriam com a Ditadura Militar, já delineados com a desmobilização das forças de resistência diante daquela política educacional. (p. 107)

Freitag (2007) refere que no momento em que a Lei foi instituída, respondendo a interesses de duas décadas anteriores, já se encontrava defasada. O país sofria então, as tendências da internacionalização do mercado interno. Essa condição afetaria a correlação de forças ligadas ao Estado e às frações da classe dominante trazendo como consequência, a necessidade de novas reformulações no setor.

Em seguida a promulgação da Lei 4042/61, o ensino superior no país já contava com uma mudança qualitativa relacionada às universidades públicas. Para Fávero

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, que por organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (2006, p. 29)

A UnB entrou em funcionamento a partir de 1962, coordenada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Trazia propostas inovadoras, apesar da recente promulgação da LDB, de introdução de transformações na estrutura universitária,

implantando concomitantemente as ciências humanas, as ciências naturais e exatas, a arquitetura, as artes, as letras. (SGUISSARDI, 2009)

O pioneirismo da UnB estava relacionado à sua formação não motivada pela nucleação de escolas isoladas, como as demais instituições federais. Cunha (2007b) aponta o seu nascimento a partir “de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades.” Refere também a diferença na sua instituição como fundação e sua organização através de departamentos. As demais universidades federais ainda se organizavam de maneira autárquica, e pela permanência do sistema de cátedras, mantidas na LDB, contemporânea àquela instituição. (CUNHA, 2007b p. 207)

Nessa mesma época, nascia mais uma universidade estadual em São Paulo. Criada em 1962, teve a definição da comissão de organização da universidade, presidida por Zeferino Vaz em setembro de 1965, passando a funcionar em 1966. A Universidade de Campinas – UNICAMP respondia às demandas da região onde foi implantada, que apresentava uma indústria avançada e moderna, tendo desde o início, o perfil de “*universidade tecnológica*”. (SGUISSARDI, 2009)

As escolas públicas, porém já contavam com um sistema de admissão baseado no mérito, o vestibular, que restringia o acesso apenas a quem tivesse tido um ensino precedente de qualidade. Freitag (2007) refere que

[...] o sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classe, aloca – dentro de cada uma delas – os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que poderiam ser por suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhes permitiu ser. Na distribuição das tarefas dentro dos respectivos níveis, as classes alta e média ainda levam vantagem em relação à classe subalterna. Assim, os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc.) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título, mas poucas chances profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursados por filhos de classe baixa. (FREITAG, 2007 p. 119)

Para a autora, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ao assegurar a privatização do ensino explicitou um paradoxo. Tendo o intuito de dificultar que

houvesse competição entre classes por vagas na universidade, ofereceu “requisitos formais para ascensão dos subalternos”. (FREITAG, 2007 p. 122)

Atendendo à demanda pelo ensino superior como possibilidade de ascensão social, no fim da república populista, o número de universidades havia sido multiplicado por sete. Eram cinco em 1945 e em 1964 já existiam 37. Embora o nascimento dessas instituições tivesse sido resultado da aglutinação de escolas isoladas, estas, cresceram no período, multiplicadas somente por dois passando de 293 para 564. Cunha (2007b) aponta que o número de alunos matriculados cresceu no período, 236,7%.

A estrutura da universidade no Brasil já previa a organização de estudantes em diretórios ou centros acadêmicos, por faculdade. A entrada de alunos das classes médias possibilitou uma organização que respondia politicamente à conjuntura, marcada pela situação de crise de hegemonia, vivida pelas oligarquias agrárias, desde a década de 1920. A partir dos centros acadêmicos e das concepções teóricas discutidas nos cursos, as classes médias encontraram um lugar de expressão dentro do ensino superior, através de seus filhos. (CUNHA, 2007b)

Os alunos das universidades e do ensino superior como um todo, naquele momento, engajaram-se no movimento estudantil. Este, organizado em torno da União Nacional dos Estudantes – UNE, participava do Movimento pela Reforma Universitária do Brasil e teve um papel de protagonismo no contexto da década de 1960. Suas discussões, pronunciamentos e manifestações trouxeram para o espaço público, a questão da crise da universidade, incluída nas reformas de base, bem como as questões políticas que insidiam sobre a sociedade.

A LDB de 1961, contraditoriamente, manteve aspectos relacionados ao modelo napoleônico de universidade, conservando características que pediam por reformas, mas contribuiu decisivamente para o processo de modernização. Nesse sentido, Cunha (2007) pontua que

[...] a LDB não foi apenas um freio no processo de modernização do ensino superior. Se teve esse efeito pela manutenção de regime de cátedras e do mecanismo de formação de universidades pela agregação de escolas isoladas, essa lei foi um acelerador na modernização, por via direta, aumentando o grau de autonomia das instituições, entre outras medidas, e por via indireta atribuindo ao CFE [Conselho Federal da Educação] os grandes poderes que teve para dirigir o processo de transformação do ensino superior. (p. 208)

A universidade brasileira, nesse contexto, pela sua própria organização já vivia uma situação “crítica”, mantendo-se “cada vez menos capaz de pretender legitimidade para a sua atividade sociopedagógica.” A universidade que havia sido “*crítica de si própria e da sociedade como um todo*”, nessa época no país, adotava “uma consistente combinação de arcaísmo técnico e conformismo político”. Isso levou a professores de Faculdades de Filosofia, de diferentes disciplinas a buscar o ensino na perspectiva crítica. Os estudantes que participavam do movimento estudantil, por sua vez, procuraram uma alternativa à educação que tradicionalmente recebiam nos locais onde se organizavam, como os Diretórios Acadêmicos. Como resultado, voltaram-se ao questionamento das condições objetivas de organização não apenas da universidade, mas da sociedade estabelecida pelos padrões capitalistas dependentes. Assim, através de docentes e discentes a universidade exercia a “*crítica*”. (CUNHA, 2007b, p. 209-210, grifos do autor)

Quanto à privatização do ensino, a visitação aos fatos históricos explicita a existência de um embate entre distintos interesses presentes em diferentes momentos do passado e do presente nacional. Ao contribuir para a análise das condições societárias que incidem sobre a Universidade no Brasil, Fernandes (2004) pontua que na história do país

“[...] a evolução ocorrida não permite entender o drama do ensino superior brasileiro como fenômeno especificamente educacional. [...] Existe, como resíduo, um ‘problema educacional’. Apesar de ele se originar no seio da escola superior e de se manifestar através dela, o seu fulcro estrutural e dinâmico localiza-se no modo pelo qual a sociedade brasileira participa da civilização ocidental moderna. Isso quer dizer que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe, até se atingirem os ritmos históricos de uma sociedade nacional dependente e os fatores que determinam suas inconsistências ou deficiências em face de determinado padrão de civilização.” (IANNI, 2004 p. 285)

Em tal estrutura social, no meio a uma conjuntura em que recentemente ocorrera o trânsito do país para a modernidade a partir de uma inserção dependente, enquanto os projetos da Lei que finalmente seria promulgada em 1961 tramitavam no legislativo, o poder executivo tomava outras importantes medidas para a produção e transmissão do conhecimento. Observa-se que ainda na



transição do governo Dutra para o último governo Vargas, fundava-se no país a partir do Estado, a primeira instituição para o fomento da pesquisa. Tratava-se do Conselho Nacional de Pesquisas, hoje *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq*, que desde a década de 1920 vinha sendo projetado por intelectuais que participavam da Academia Brasileira de Ciências – ABC. No início do primeiro governo Vargas o empenho foi aumentado no sentido de que o Estado brasileiro assumisse a promoção da pesquisa para o desenvolvimento da ciência.

A criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC em 1948 também contribuiu para a argumentação sobre a necessidade do Estado no Brasil se responsabilizar pelo o desenvolvimento científico no país. As diligências que se desdobraram posteriormente no âmbito do Poder Legislativo culminaram com a aprovação pelo Presidente Dutra ao final de seu governo, em 15 de janeiro de 1951, da Lei 1.310 que criava o CNPq.

O Conselho objetivava desde o seu início, o estímulo e a promoção da pesquisa científica e tecnológica a partir do seu financiamento, com recursos federais. Os primeiros esforços ainda em decorrência da Segunda Guerra Mundial destinavam-se ao desenvolvimento dos estudos da física na perspectiva do domínio do conhecimento sobre a energia atômica. O desenvolvimento tecnológico como contribuição para o processo de produção de bens duráveis no incentivo à industrialização, visando a expansão da economia, constituía-se, ainda, como um dos primeiros objetivos. Desde o início, a instituição incentivava o desenvolvimento das ciências biológicas. Em 1974, a Lei 6.129 mudava a denominação do CNPq, embora mantivesse a sigla.<sup>61</sup>

Nesse mesmo contexto, a pesquisa na área da educação teria sido assumida como possibilidade de compreender a realidade que se diversificava regionalmente; mantinha-se diferente entre inserções nas regiões urbanizadas ou rurais; apresentava-se também diversa pela incorporação de “culturas diferenciadas” na mesma proporção que o povo apresentava-se matizado pelas diferentes etnias que o compunham. A pesquisa na educação era vista como possibilidade de descoberta dos “muitos brasis” que conformavam o país. Passou a fazer parte das competências da área, a partir de 1950. (FREITAS e BICCAS)

---

<sup>61</sup> Dados extraídos do Portal do CNPq: <http://centrodememoria.cnpq.br/cmatoria-index.html> Acesso em 15/10/2011.

Conhecer a realidade era um imperativo, dadas as propostas para o desenvolvimento que entediavam a educação, como área fundamental para o crescimento da economia e para a modernização do país, devendo ser deslocado de seu estágio subdesenvolvido. “[...] A tônica ‘desenvolvimentista’ passava a abranger, inclusive, o reconhecimento da importância da escolarização de um povo, inúmeras vezes, descrito como arcaico, rústico e até primitivo”. (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 140)

O tema da “adequação” da escola para os fins econômicos que se definiam para o país seria recorrente entre os anos 1950 e o início dos anos 1960. Mas a discussão que levaria aos argumentos de “padronização” expôs contraditoriamente, a preocupação com realidades particulares, abordadas pela pesquisa através de estudos de casos. Anísio Teixeira foi um nome de destaque na afirmação da pesquisa na área da educação, embora inicialmente fosse realizada, na perspectiva dos “inquéritos”, como já visto. Os esforços que Teixeira empreendia na Bahia, colocaram-no no debate nacional. (FREITAS e BICCAS, 2009)

Freitas e Bicas (2009) referem que Teixeira desempenhou a função de Secretário Geral da CAPES de 1952 até 1964. Indicam que

Em 1949, dirigindo a Instrução Pública, na Bahia, Anísio Teixeira afirmou convênio com a Columbia University, dos Estados Unidos, que deu origem ao Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia. Sua motivação, no sentido de recuperar o tempo perdido, nutria-se da expectativa de que a pesquisa social fosse reconhecida como parte estratégica do planejamento estatal em educação. [...] Em 1951, o Decreto n. 29.741 criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, até hoje chamada CAPES<sup>62</sup>, pensada como ‘órgão de inteligência estatal’, voltado para a qualificação em termos de pesquisa e atenção aos setores com déficits científicos e intelectuais. (FREITAS e BICCAS, 2009 p. 144)

---

<sup>62</sup> A CAPES foi fundada no início do último governo Vargas, em 11 de junho de 1951, no mesmo ano de fundação do CNPq, portanto, por ser necessária para o fomento da pesquisa nas ciências da natureza, exatas, econômicas e humanas, visando o desenvolvimento industrial do país. *Seu principal objetivo voltava-se para atender às necessidades de capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos*, a partir do ambiente acadêmico. Chegou a ser extinta no governo Collor, por Medida Provisória em março de 1990. Respondendo à mobilização que se fazia contra a sua extinção, a CAPES foi recriada por legislação um mês mais tarde. Atualmente é denominada *Centro de Cooperação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, embora mantenha a sigla inicial. Desenvolve programas de: avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; e, indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância. (<http://www.capes.gov.br/sobre.a.capes/historia.e.missao>. Acesso em 07/10/2011)

Anísio Teixeira fundaria em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPEs, que começariam a funcionar em 1956. A partir deles empreenderia uma experiência ímpar de pesquisa em educação, com a incorporação das Ciências Sociais nas perspectivas sociológica e antropológica. Buscava ao lado de Darcy Ribeiro o conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira. (FREITAS e BICCAS, 2009)

As realidades locais, regionais e nacionais constituíam-se interesse da educação e das ciências sociais. Tal interesse aproximou as duas áreas, a partir das influências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Os “estudos de casos” passaram a ser prestigiados como “estudos de comunidades” e drenaram para a educação, intelectuais de diferentes formações, entre brasileiros e estrangeiros. Fernando de Azevedo, Gilberto Freire, Almeida Júnior, Florestan Fernandes, encontravam-se entre o grupo dos brasileiros. Na década de 1950, as Ciências Sociais institucionalizaram-se e iniciaram a revisão de seus referenciais e temáticas de estudo. (FREITAS e BICCAS, 2009 p 148-150)

Quanto a formação para o Serviço Social, se durante as décadas de 1940 e 1950, pouco se expandiu, é possível dizer que no âmbito nacional, em que se organizava o país a partir de um projeto positivista, a profissão deu passos importantes para a regulamentação da formação. No contexto em que o fomento para a pesquisa era regulamentado, a Lei 1889 de 13 de junho de 1953 dispunha sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais. A lei afirmava a formação em três anos e *definia legalmente a Pesquisa como constitutiva da grade curricular da formação para a profissão*.<sup>63</sup> Pela lei, a Pesquisa passava a se constituir em um dos três eixos básicos que organizavam as disciplinas para a formação:

- 1 – da *Sociologia e da Economia Social*, que organizava as disciplinas voltadas para o direito e a ética profissional, bem, como para a realidade social, econômica e psicológica e, para as condições de higiene e saúde;

---

<sup>63</sup> Referências à Lei 1889/53 em Iamamoto e Carvalho, 1982 p. 350 nota 22; Marlinelli, 2001 p. 129, nota 24; em Nogueira, 2010 p. 99. A Lei está disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=108985> Acesso em 09/02/2012.

2 – da *Introdução e Fundamentos do Serviço Social*, que objetivava o ensino dos métodos do Serviço Social (Serviço Social de Casos, de Grupo e Organização Social da Comunidade); e, das especializações definidas à época pela profissão (Família, Menores, Trabalho e, Médico);

3 – da *Pesquisa*.

Considerando que o conhecimento é histórico, e que os homens o constroem em condições dadas à sua época e ao espaço no qual vivem, Nogueira (2010) refere os fundamentos positivistas presentes em ementas para a formação em Pesquisa, naquele contexto.

É possível, no entanto, perceber o empenho dos primeiros assistentes sociais, no sentido de participar e inserir a jovem profissão no Brasil, na discussão acadêmica mais desenvolvida à época.

Adentrando a década de 1940 no estado de São Paulo havia três escolas de Serviço Social, todas fundadas pela Igreja Católica. Na década de 1950<sup>64</sup>, quando o país já se perfilava às propostas desenvolvimentistas, apenas uma escola foi criada no Estado de São Paulo. A Escola de Lins, em 1959, também pela iniciativa da Igreja Católica, com incentivo da Legião Brasileira de Assistência – LBA voltou-se inicialmente para os problemas da área rural, referendada pela indicação do projeto desenvolvimentista para a América Latina, institucionalizando como proposta, o Serviço Social Rural. (JORGE, 1993)

Observa-se, entretanto, que na década de 1960 os primeiros efeitos da LDB para a formação dos assistentes sociais. Com a expansão do mercado de trabalho e pela oportunidade de ampliação do ensino superior pelo setor privado, ocorreu o aumento do número de Escolas, que se interiorizava em relação à capital do estado.

Embora em 1946 a Universidade Católica fosse instituída em São Paulo, a Faculdade de Serviço Social permaneceu isolada. Em 1947 o Curso de Serviço

---

<sup>64</sup> A década foi marcada por intensa manifestação cultural e política. Em 1950 foi criada a primeira emissora de televisão brasileira, a TV Tupi. Nesse mesmo ano, o Brasil sediou a Copa do Mundo. O “Cinema Novo” surgia como proposta, que deixava de lado as questões técnicas e financeiras precarizadas no país para a indústria cinematográfica, e adotava a ideia de “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, voltando-se para as questões da “realidade nacional”, para os traços da cultura popular brasileira. Diretores como Nelson Pereira dos Santos (“Rio Quarenta Graus” – 1955), Cacá Diegues, Ruy Guerra, Luiz Carlos Barreto, Glauber Rocha fizeram parte dessa geração e avançaram com a proposta até início da década de 1970, já então no período da ditadura militar. Ao final da década de 1950, a “Bossa Nova” como movimento musical, propunha um diálogo entre o samba e o jazz, desencadeado por jovens da zona sul do Rio de Janeiro.

Social passou a fazer parte da PUC-SP como “Faculdade Agregada”, mas somente veio a fazer parte do contexto universitário em 1972, na ditadura militar, depois da reforma universitária de 1968.<sup>65</sup>

O quadro a seguir apresenta os Cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo, por ordem de criação e natureza administrativa, entre as décadas de 1930 e 1960, abrangendo o período de promulgação da primeira LDB (1961) no país e limítrofe à posterior reforma universitária, empreendida pela ditadura militar, em 1968.

**Quadro 1 – Relação dos Cursos de Serviço Social, por ano de criação e natureza. Estado de São Paulo. 1936-1964.**

| Nº | Ano de Fundação | NATUREZA: Na fundação / Atual | CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL                                     |
|----|-----------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 1  | 1936            | Confessional                  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP        |
| 2  | 1940            | Confes/ Priv.                 | Faculdade Paulista de Serviço Social de São Paulo – FAPSS-SP |
| 3  | 1949            | Confessional                  | Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP        |
| 4  | 1959            | Confes/ Priv.                 | Faculdade de Serviço Social de Lins – UNILINS                |
| 5  | 1962            | Privada                       | Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP                      |
| 6  | 1963            | Confes/ Priv                  | Faculdades Integradas Maria Imaculada de Piraciaba – FIMI    |
| 7  | 1964            | Privada                       | Faculdade de Serviço Social de Bauru – UNITOLED              |

Fonte: JORGE, 1993; PEREIRA, 2008; INEP/MEC.

Observa-se no Quadro 1, que até a década de 1950, as Escolas de Serviço Social em São Paulo, foram de natureza confessional. A fundação da primeira Escola privada ocorreu apenas em 1962, em Ribeirão Preto. Porém, Pereira (2008) refere que mesmo essa Escola teve o incentivo de Dom Luís do Amaral Mousinho, então bispo da Igreja Católica, sendo que entre os alunos encontravam-se militantes da Juventude Católica.

É preciso pontuar, contudo, nesse contexto em que a LDB de 1961 oficialmente regulamentava a privatização do ensino superior no país, que a Escola

<sup>65</sup> Dados obtidos no Portal da instituição: <http://www.pucsp.br/> . Acesso em 20/10/2011

de Serviço Social de Bauru, já teria nascido de natureza privada e não confessional. Nos anos de 1963 e 1970, mais duas Escolas católicas foram abertas em São Paulo. Contudo, nas décadas seguintes a FAPSS, a UNILIS e a FIMI, que haviam sido fundadas pela Igreja, passaram a ser assumidas pelo setor privado.

Se a formação para a profissão continuava vinculada à Igreja Católica na década de 1950 a partir do início de 1960, a sociedade na qual a profissão se inseria lhe traziam nesse período, novos desafios e possibilidades. O país participava nessa conjuntura das relações interamericanas e mundiais nas mesmas condições históricas de dependência, inserido em um planeta cujas relações se estabeleciam a partir de dois polos de disputas.

### **2.3.2 Desenvolvimentismo, inserção multiprofissional e demandas de pesquisa para o Serviço Social.**

Nesse contexto, a profissão dos assistentes sociais foi estimulada a participar do trabalho em equipes multiprofissionais, respondendo pelo conhecimento sobre o “social”. Para Castro (2000), na América Latina “[...] o Serviço Social foi também a profissão que mais precocemente ficou exposta às teorias funcionalistas e à influência das colocações desenvolvimentistas”. (CASTRO, 2000 p. 135)

Da perspectiva da profissão, que muito recentemente surgira na região e acabara de se institucionalizar, a convocação do Serviço Social pelos governos para trabalhar na efetivação de reformas que levassem ao desenvolvimento, constituía-se inicialmente, como uma “feliz possibilidade” de reconhecimento e de alcance de legitimidade. Revelava, porém, que a profissão não conseguira até então, definir e incorporar o alicerce teórico metodológico que sustentasse a análise da realidade e que lhe possibilitasse a definição da direção política de seu trabalho. Tal circunstância a deixava a mercê das deliberações alheias (de governos, de organismos internacionais, de classes sociais, de outras profissões, de chefias, entre outros) nos países em que se inseria. (MARTINELLI, 2001; CASTRO, 2000)

Mas era possível observar, porém, que participando do Desenvolvimento de Comunidade, a profissão iniciava um processo de revisão das bases estritamente confessionais e assistencialistas com as quais iniciara. (CASTRO, 2000) Ao inserir-se

em espaços coletivos de trabalho e incorporar outras propostas dispondo de novos elementos para a ação, de maneira incipiente, porém, reveladora do desencadeamento de um processo, iniciava o distanciamento das interpretações, análises e proposições focalizadas apenas nas ações voltadas aos indivíduos.

No Brasil, contudo, a profissão não aderiu de imediato ao desenvolvimentismo. Para Iamamoto e Carvalho (1982), “[...] o Serviço Social se mostrará, até o final da década de 1950 no país<sup>66</sup>, essencialmente alheio ao seu chamamento” (p. 348)

Se os assistentes sociais no Brasil, não responderam de início majoritariamente à participação no processo, ocorrendo apenas algumas inserções em projetos ligados ao Desenvolvimento de Comunidade, teria havido respostas da profissão em experiências que se desenrolaram no campo, como foco inicial do desenvolvimentismo. Surgia então, o Serviço Social Rural e, posteriormente, experiências na área urbana. A educação de adultos, uma das propostas do DC para que as comunidades saíssem do atraso, contou com a participação de assistentes sociais. Embora a adesão inicial ao DC no Brasil não tivesse acontecido sem questionamentos pela profissão, a participação no processo, levaria posteriormente a questionamentos sobre a ideologia que conformava a política desenvolvimentista. (AMMANN, 2009) Levaria também, à indagação sobre as bases éticas, políticas e teórico-metodológicas nas quais a própria profissão se assentara até então.

Inicialmente, porém, parte da profissão no Brasil compartilhava de uma preocupação em atrelar-se à política internacional deflagrada “[...] oficialmente pelas Nações Unidas e referendad[a] por inúmeros organismos interessados na expansão da ideologia e do modo de produção capitalista”. (AMMANN, 2009 p. 33) No momento, o Serviço Social “tradicional”, ainda com bases confessionais, se fazia presente. Pela

---

<sup>66</sup> Ammann (2009) refere o início do processo. A preocupação com a existência da pobreza como obstáculo à extensão das propostas capitalistas e prenúncio de incorporação das ideias comunistas, já estava presente desde a década de 1940 e motivaram convênios entre os Estados Unidos e o Brasil para a produção de alimentos celebrados em 1942 e prorrogados até 1944. O DC foi sendo preparado para adentrar ao país, através de diferentes acordos. Dois deles foram estabelecidos através da *Inter-American Educational Foundation, Inc.* O primeiro, como Ministério da Agricultura em 1945, para financiamento e “intercâmbio intensivo de educação, ideias e métodos pedagógicos” voltados para as questões do campo. Um segundo, foi assinado entre a fundação e o Ministério da Educação, para as questões ligadas à indústria. Em 1948 foi criada uma associação de crédito rural em Minas Gerais sob o patrocínio da *American Internacional Asociacion for economic and social development – AIA*, de criação de Nelson Rockefeller. Assim, “[...] garante-se, com essas medidas, a veiculação da ideologia e dos interesses americanos tanto no meio rural como nas áreas urbanas e, em tais condições, se vai gestando o Desenvolvimento de Comunidade no país”. (p. 31) Se durante os anos 1950 a ONU empenhou-se incisivamente na divulgação da proposta, ao final da década, a OEA definiu a política de assistência técnica para os programas de DC no continente latino-americano. (AMMANN, 2009)

formação doutrinária católica, a profissão incorporara a rejeição de ideias que poderiam levar ao comunismo, mas questionava também as propostas liberais.

Para Iamamoto e Carvalho (1982) existia uma razão relacionada às escolhas para o desenvolvimento do governo de Juscelino Kubitschek<sup>67</sup>, voltadas para o expansionismo econômico. O governo veiculava o conceito de que o desenvolvimento social ocorreria como uma consequência daquele e, a “integração das massas que se encontravam marginalizadas”, seria uma decorrência do processo, excluindo protagonismos e atividades profissionais específicas na área social, daquela ação.

Outra hipótese para que a profissão se mantivesse afastada, decorreria do pressuposto de que o Desenvolvimento de Comunidade deveria acontecer com a colaboração ativa da população envolvida. A participação do “povo” teria sido identificada pela profissão com o populismo, colidindo com a posição que via tal participação, como ameaça à posição da burguesia. Para Iamamoto e Carvalho (1982),

Parece situar-se em torno a essas questões um segundo nível de hipóteses, para explicar o desencontro entre este tipo de desenvolvimentismo e o Serviço Social; a repulsa à demagogia, ao jogo político com as massas, às alianças com a esquerda, enfim, a perspectiva do perigo – permitido por essa política ambígua – que constituía o populismo em termos de politização e organização do proletariado. (p. 349)

<sup>67</sup> O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) propunha a transição industrial no país, da indústria de transformação para a efetivação da industrialização intensiva, considerando os investimentos necessários à produção da metalurgia e da siderurgia, a produção de cimento, a mecânica pesada, a química de base, a produção de fertilizantes. Buscaria a superação da economia de produção agropecuária, para a inserção do país no capitalismo global. O desenvolvimento econômico tiraria o Brasil da situação de atraso e pobreza, promoveria a segurança nacional contra regimes não democráticos. Ao assumir o mandato, Juscelino Kubitschek teria que lidar com condições econômicas, sociais e políticas adversas. Contudo, ultrapassou tais adversidades com o caráter populista e audacioso de sua administração, que decodificava a conjuntura como um período de transição e superava metas, como as relacionadas à abertura de rodovias e produção siderúrgica; bem como, com o desenvolvimento econômico obtido até o final do seu governo. Contraditoriamente, apesar de confirmar a necessidade de uma reforma educacional extensa enfatizando a especialização técnica e profissional da mão de obra, o governo Kubitschek realizou reformas pontuais na educação, restringindo sua atenção ao ensino profissionalizante. Mas foi durante o esse governo que se realizou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958). Tal evento provocou o surgimento de ideias dinamizadoras da revisão do pensamento na área da educação no país relacionadas à educação de adultos e à participação popular, das quais participava Paulo Freire. Os movimentos desencadeados a partir do II Congresso teriam continuidade no início da década seguinte. Quanto ao governo JK, apesar do aumento significativo na produtividade nacional observado na sua vigência, os trabalhadores lidaram com a queda progressiva dos salários, manifestando-se por melhores condições de trabalho, salário e vida. Além dessas contradições, a inflação aumentou significativamente, ocorrendo ainda no período, o aumento do endividamento externo (AMMANN, 2009; WANDERLEY, 1998)



Se a profissão no Brasil pouco se aproximou das políticas desenvolvimentistas na década de 1950, o mesmo não ocorreu na década seguinte. A partir do governo Jânio Quadros<sup>68</sup>, a opção pelo desenvolvimentismo, apresentou mudanças. Embora conservasse a perspectiva econômica para o crescimento, incorporava como prioridade, o interesse para o “desenvolvimento harmônico do homem”, “dentro da ordem”, tendo como ponto de partida, “o respeito à dignidade da pessoa humana”. (IAMAMOTO E CARVALHO, 1982 p. 352) O Presidente inovou em relação ao Serviço Social incluindo-o em seus pronunciamentos oficiais, nos quais reconhecia para a profissão um papel específico na perspectiva da participação popular no Desenvolvimento da Comunidade. (AMMANN, 2009; WANDERLEY, 1998; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

O II Congresso Brasileiro de Serviço Social<sup>69</sup>, realizado no Rio de Janeiro em 1961, teve como tema central “Desenvolvimento Nacional para o Bem Estar Social”. Nele a profissão retribuía o reconhecimento do Presidente da República e nomeava-o também, o seu Presidente de Honra. Nesse contexto, os pronunciamentos nos programas e nos Anais do evento, explicitavam a necessidade de definição de referenciais conceituais e de capacitação para correspondência às mudanças que operavam na sociedade brasileira de então. (AMMANN, 2009; WANDERLEY, 1998; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

---

<sup>68</sup> Jânio Quadros, no breve tempo em que esteve no governo até a sua renúncia, mostrou-se preocupado com a moral e os bons costumes na busca da humanização e da harmonia, na racionalização das relações entre capital e trabalho para o aumento da produtividade. Tinha como símbolo de governo uma “vassoura”, em alusão aos seus objetivos de promover a limpeza da corrupção no governo. Propôs diferentes reformas. As institucionais e legislativas, a partir da própria Constituição; a reforma agrária, com desapropriação por interesse social, objetivando a produção econômica. Referia prioridade na área social para reformas nas áreas da educação, saúde e trabalho. Apoiava a independência dos sindicatos em relação ao Estado, objetivando a livre participação dos trabalhadores. Recomendava o planejamento e, o estabelecimento de relações democráticas para o desenvolvimento com segurança. Reatou relações com o FMI. Promoveu uma política de relações exteriores que rompia com a unilateralidade entre o Brasil e os Estados Unidos, aproximando-se de países socialistas. Regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases. Estreitou relações com a Igreja através da CNBB, apoiando a criação do Movimento de Educação de Base – MEB para levar a educação através do rádio, às populações rurais. No início da década de 1960, Paulo Freire, a partir de seu método de alfabetização na proposta da “pedagogia do oprimido”, criou o Movimento de Cultura Popular – MCP. Outra proposta foi difundida durante o seu governo visando a redemocratização na educação: o movimento de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA. Os movimentos populares que haviam se manifestado durante o governo JK continuaram mobilizados nos anos iniciais da década de 1960. (AMMANN, 2009; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; CARDOSO, 1978)

<sup>69</sup> Os primeiros três congressos da profissão no Brasil eram denominados como Congressos Brasileiros de Serviço Social e realizaram-se nos anos de 1947, 1961 e 1965. Na década de 1970, os congressos passaram para a denominação de Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais – CBAS, realizando-se o primeiro em 1974 e o segundo, dois anos depois. O terceiro, realizado em 1979, ficaria conhecido como “O Congresso da Virada”. (NETTO, 2009 p. 30 nota 24)

Além desse Congresso, Wanderley (1998) aponta a realização pela profissão no Brasil de outros eventos<sup>70</sup> no início da década de 1960 que esclareciam a ocorrência de uma intensa mobilização da profissão para produzir respostas às demandas que a colocavam centralmente no processo.

É preciso pontuar também que, a sociedade brasileira respondia e participava de um processo de emergência de novas propostas, questionadoras, desde as relações internacionais unilaterais aceitas pelo Brasil, como as condições internas no país que reclamavam atenção, para as relações sociais estabelecidas no campo e na área urbana, para as condições da educação e da política. Os movimentos na sociedade eclodiam na perspectiva cultural, com atividades ligadas ao teatro, ao cinema à música. Na política, ocorriam os movimentos dos estudantes através da UNE, dos trabalhadores rurais pela reforma agrária, dos trabalhadores urbanos por salário, condições de vida e trabalho.

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart<sup>71</sup> que participava do Poder Executivo desde o governo Vargas, assumiu a Presidência da República, de maneira conturbada pelas condições políticas que estavam dadas, expressando os divergentes interesses de classes sociais em disputa.

Instigada pelo projeto oficial para o país voltado para o desenvolvimento, novas necessidades e exigências eram repensadas também pela profissão, para si

---

<sup>70</sup> A autora refere-se ao Seminário Nacional sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento de Comunidade Rural no Brasil, realizado em 1960; ao mesmo II Congresso Brasileiro de Serviço Social, de 1961 que continha um “caráter preparatório” para a XI Conferência Internacional de Serviço Social, que ocorreu em Petrópolis, em 1962, e que estendia a proposta para as áreas urbanas, além das rurais; o Seminário sobre o Desenvolvimento de Comunidade e Organização de Comunidade, promovido pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, em 1963. Refere-se ainda, recorrendo à pesquisa de Maria Lúcia de Carvalho da Silva, ao Seminário Regional Latino-Americano, realizado para a discussão do “Papel do Desenvolvimento de Comunidade na Aceleração do Desenvolvimento Econômico e Social” que definia o marco conceitual e a metodologia com aplicabilidade na América Latina. (WANDERLEY, 1998 p. 26-27)

<sup>71</sup> João Goulart fora Ministro do Trabalho do governo Vargas. Participou do governo de Juscelino Kubitschek como Vice-Presidente. Nesse mesmo posto, elegeu-se com o governo Jânio Quadros. Com a renúncia de Jânio Quadros teve dificuldades políticas para assumir o posto. Em seu governo, que se desenvolveu com contradições, as propostas para as reformas de base, relacionadas às questões agrárias, urbanas, da universidade, bem como as políticas, as tributárias e as bancárias, já delineadas pelo presidente anterior foram mantidas e aprofundadas, sem que fossem efetivadas. Naquele contexto, a sociedade efervescia, organizando-se em movimentos no campo e na cidade em busca da realização das promessas pelas reformas de base, para a solução das questões nacionais. O sindicalismo estabelecia-se na zona rural e no espaço urbano. A UNE, particularmente atuante pelas questões da universidade, da educação e dos assuntos nacionais, os intelectuais, os artistas ligados ao teatro levavam peças teatrais para as cidades do interior para discussão da situação social do país. A Igreja Católica, particularmente a corrente de pensamento que mais se atinha às questões materiais da população, atuava nas periferias e nos campos. A oposição a esse governo provinha da caserna, do empresariado e dos proprietários de terra que temiam a subversão da “ordem” social e econômica instalada. Provinha do capital externo que não admitia limites às possibilidades de exploração e do próprio Estado americano, no contexto da Guerra Fria, no período pós-Revolução Cubana, como já referido anteriormente neste trabalho.

mesma. A formação constituía-se como polo de preocupações, nas discussões endógenas. Em 1962, no ano seguinte à promulgação da primeira LDB (1961) o Curso de Serviço Social passou a ser desenvolvido em quatro anos. (IAMAMOTO, 1994 p. 52, Nota 12)

Também a pós-graduação, nesse contexto passava a ser sentida como necessária pela profissão. Em seu meio debatiam-se as próprias condições de trabalho, relacionadas à carga horária, salário, representação sindical. Discutiam-se a definição de seu campo de atuação na inserção em equipes multidisciplinares e na proposição, gestão e planejamento de políticas sociais, pela sua entrada na administração do Estado. (AMMANN, 2009; IAMAMOTO e CARVALHO, 1982)

Embora tais reflexões iniciais da profissão sobre si própria, explicitassem seus limites, o Desenvolvimento de Comunidade “[...] abria uma fenda num horizonte de preocupações basicamente microssociais”. (NETTO, 2001 p. 137) Para o autor, a entrada no trabalho de perspectiva desenvolvimentista iria atrair segmentos mais jovens que entendiam a proposta, como mais compatível com a realidade brasileira. Segundo Netto (2001), nas opções pelo desenvolvimentismo já era sinalizado o desgaste das bases da concepção “tradicional” da profissão, expresso em três elementos contidos em pronunciamentos ocorridos no II Congresso Brasileiro de Serviço Social: “[...] a dissincronia com as ‘solicitações’ contemporâneas, a insuficiência da formação profissional e a subalternidade executiva” (p. 139)

Nos anos seguintes ao processo de inserção dos assistentes sociais brasileiros nas ações para o Desenvolvimento de Comunidade, mais precisamente durante a década de 1960, ocorreu o esgarçamento da concepção “tradicional”<sup>72</sup> do Serviço Social. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982; NETTO, 2001) Eram rebatimentos sobre a profissão, da dinâmica posta na sociedade brasileira naquele contexto, com o enfoque político na sua democratização. Netto (2001), tendo como referência para análise, entre outros o trabalho de Ammann (2009), aponta quatro

---

<sup>72</sup> IAMAMOTO (1999) refere o conceito elaborado por Netto em publicação de 1981, quando o autor confronta as “noções” de “Serviço Social Clássico” e “Serviço Social Tradicional”. Esclarece o autor: “Por Serviço Social ‘tradicional’ deve-se entender a prática empirista, reiterativa e burocratizada que os agentes realizavam e realizam efetivamente na América Latina. Evidentemente há um nexo entre ambos: estão parametrados por uma ética liberal-burguesa e sua teleologia consiste na correção – de um ponto de vista claramente funcionalista – de resultados sociais considerados negativos ou indesejáveis, com um substrato idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressupondo a ordenação capitalista como um dado factual ineliminável”. (p. 205-206, nota 250)

elementos<sup>73</sup> presentes naquela conjuntura, que contribuíram para que a profissão fosse repensada:

O primeiro remete ao próprio amadurecimento de setores da categoria profissional, na sua relação com outros protagonistas (profissionais: nas equipes multiprofissionais; sociais: grupos da população politicamente organizados) e outras instâncias (núcleos administrativos e políticos do Estado). O segundo refere-se ao desgarramento de segmentos da Igreja Católica em face do seu conservantismo tradicional; a emersão de 'católicos progressistas' e mesmo de uma esquerda católica, com ativa militância cívica e política, afeta a categoria profissional. O terceiro é o espriar do movimento estudantil, que faz seu ingresso nas escolas de Serviço Social [...]. O quarto é o referencial próprio de parte significativa das ciências sociais no período, imantada por dimensões críticas e nacional-populares. (NETTO, 2001 p. 139-140)

A demanda que o contexto dirigia à profissão estimulava-a e, ao mesmo tempo, comprometia-a com a busca de condições que a fizessem reconhecida e legitimada. Dessa forma, o Serviço Social desenvolvia-se pelas respostas que produzia em adesão ou em contraposição ao desenvolvimentismo. Para Castro (2000), na América Latina,

[...] os assistentes sociais do continente, com a sua prática, avalizaram o programa desenvolvimentista, fornecendo assim, um eloquente testemunho de identidade e comprometimento. Com isto, a possibilidade de melhores êxitos profissionais aumentou significativamente. E foi o que efetivamente ocorreu sob as formas mais variadas – bolsas de estudo e especialização, acesso a cargos hierárquicos, *participação em pesquisas multidisciplinares*, ampliação e diversificação do mercado de trabalho – entre as quais não são desprezíveis os casos de profissionais contratados como funcionários internacionais ou incorporados a comissões nacionais como o CBCISS brasileiro, que exerceram sensível influência na orientação profissional. (CASTRO, 2000 p. 152 grifos nossos)

Observa-se, portanto, no contexto, uma nova demanda para a profissão relacionada à produção de dados sobre a realidade. Através do trabalho no qual os profissionais se inseriam em equipes, por propostas externas a ela, os assistentes

---

<sup>73</sup> Os elementos apontados por Netto (2001) seriam retomados e analisados no trabalho de Wanderley (1998).

sociais aproximaram-se mais uma vez da pesquisa, ainda com referenciais precários, pela concepção funcionalista.

Porém, a conjuntura que agregava novos elementos à dinâmica latino-americana e em especial à brasileira, provocaria mudanças substantivas no meio profissional e em especial, nos seus referenciais e na sua formação. Ainda com escassa produção literária brasileira, protagonizaria na década seguinte a entrada na pós-graduação. As pesquisas sobre o desenvolvimentismo e seus rebatimentos no Serviço Social seriam produzidas a partir da década de 1970, quando iniciaria a pós-graduação na profissão.

O trabalho de Wanderley (1998), que se debruçou sobre a produção de pesquisa sobre o Desenvolvimento de Comunidade, elaborada pelos assistentes sociais a partir desse contexto, encontrou nos trabalhos realizados pelos profissionais, a “metamorfose” que a proposta foi sofrendo com incorporação da discussão crítica pelos quatro vetores ou elementos apontados por Netto (2001), e referidos acima, já presentes no trabalho de Ammann (2009). O conceito e a empregabilidade da proposta incorporariam novos significados para o DC. Nesse sentido, o DC que inicialmente se impusera de maneira exógena, estaria sendo revisto como proposta de trabalho social a partir do interior dos grupos nos quais se processava.

Wanderley (1998) encontrou na pesquisa realizada sobre as produções da área entre os anos 1970 e 1990, diferentes referenciais teóricos iluminando as análises dos pesquisadores sobre a temática. A autora em seu estudo objetivava “[...] repensar o desenvolvimento de comunidade enquanto processo social e disciplina curricular” (p. 11) relacionada à formação de assistentes sociais.

A entrada da disciplina de “Organização de Comunidade – OC”<sup>74</sup> nos currículos dos Cursos de Serviço Social ocorreu desde a década de 1940.

---

<sup>74</sup> O DC, enquanto metodologia de ação, surgiu no contexto da I Guerra Mundial, como estratégia de controle e dominação às tentativas de emancipação das colônias inglesas na Ásia e na África. Dada a insuficiência do controle militar da metrópole para a manutenção de seu domínio, tratava-se de uma convocação das comunidades, para que, com suas próprias forças e condições promovessem “[...] a integração cultural e a capacitação da força de trabalho, destinados a acelerar o trânsito ao capitalismo e a assegurar a subordinação das forças autonomistas das nações dominadas”. (CASTRO, 2000 p. 136)

A OC surgiu nos Estados Unidos “[...] para atender às desigualdades no seu próprio mercado, controlando as pressões reivindicativas das minorias rurais e urbanas, geradas ou postergadas pela anarquia capitalista”. (CASTRO, 2000 p. 136) Para o autor, “[...] É de especial interesse assinalar que, paralelamente ao desenvolvimento de comunidade no período de descolonização da África e da Ásia, nos Estados Unidos se aplicaram políticas similares, embora com uma ênfase técnica maior e

Wanderley (1998) aponta, no entanto, que “[...] o I Seminário para Professores de Desenvolvimento de Comunidade, promovido pela ABESS (1963), propôs o estudo da disciplina Desenvolvimento de Comunidade (DC), pautando-a nas peculiaridades conjunturais e estruturais brasileiras, inclusive à luz das especificidades regionais”. (p.27)

Pela observação de Wanderley (1998), as discussões empreendidas pela profissão no processo de reconceituação, puderam ser encontradas nas publicações que compuseram o seu estudo. Dessa forma, as três tendências do processo (NETTO, 2001) estariam presentes nas pesquisas elaboradas a partir da década de 1970 pelo Serviço Social.

A proposta para o Desenvolvimento de Comunidade também sofreu mudanças de concepção e adaptações, com as ações empreendidas pela Igreja Católica a partir das *Encíclicas Mater et Magistra* e *Pacem in Terris* e do Concílio Vaticano II, alinhada aos setores populares e aos movimentos sociais, como sujeitos coletivos. Mais tarde, as Organizações Não Governamentais, já apontados por Ammann (2009), teriam da mesma forma, contribuído para as mudanças de concepção da proposta.

Na conjuntura dos anos 1950 e 1960, rica de questionamentos, explicitação de contradições e emersão de protagonismos, o processo de revisão vivido pelas Ciências Sociais na década de 1950 seria empreendido pelo Serviço Social a partir da década seguinte, objetivando a reconceituação da profissão, ao mesmo tempo em que novos alunos, jovens, da classe trabalhadora, procuravam pela formação no Serviço Social.

Entre as décadas de 1950 e 1960, a procura pela formação para o Serviço Social aumentou, expandindo o número de profissionais. Constatava-se então, o aumento do número de discentes e de diplomados. A Tabela 1, a seguir, extraída da pesquisa de Iamamoto e Carvalho, demonstra a evolução das duas categorias

---

com uma mais alta vinculação profissional do Serviço Social enquanto método orientado à ‘organização’ da comunidade. Consequentemente, *desenvolvimento* e *organização de comunidade* são métodos que, *mesmo surgindo em realidades diferentes e obedecendo a distintos propósitos, têm essencialmente um caráter comum*”. (CASTRO, 2000 p. 137 grifos nossos)

Os Estados Unidos disseminaram programas de DC para a América Latina, que deveriam conter elementos comuns preconizados para o seu êxito, relacionados a: intervenção de organismos internacionais; financiamento externo; adesão e ação governamental; trabalho técnico e profissional; participação ativa do povo. Tal metodologia tem como referência a proposta teórica de desenvolvimento para os países situados na periferia do sistema capitalista mundializado, como já referido no início deste capítulo.

inseridas nas Escolas de Serviço Social de São Paulo, entre as décadas de 1940 até 1968.

**Tabela 1 – Relação de alunos matriculados e diplomados nas Escolas de Serviço Social, por quinquênio. São Paulo. 1940-1968**

| <i><b>ANO</b></i>     | <i><b>1940</b></i> | <i><b>1945</b></i> | <i><b>1950</b></i> | <i><b>1955</b></i> | <i><b>1960</b></i> | <i><b>1965</b></i> | <i><b>1968</b></i> | <i><b>TOTAL</b></i> |
|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| Alunos matr/1ª série. | 24                 | 20                 | 48                 | 123                | 200                | 405                | 421                | 1241                |
| Alunos diplomados     | 11                 | 13                 | 18                 | 39                 | 55                 | 150                | 206                | 492                 |

Fonte: IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 p. 345, nota 18

Entre 1960 e 1965 dobrou o número de matrículas, e manteve o crescimento até 1968. Quanto aos diplomados, de 1960 a 1965 triplicou e, até 1968 quadruplicou a proporção de formandos. Nesse sentido coincidente com os dados publicados por Cunha (2007b) já referidos neste trabalho, sobre o aumento da procura pelo ensino superior no Brasil, no período.

A formação e a capacitação para a leitura de aspectos políticos da realidade foram questões que começaram a inquietar alguns setores da profissão, nesse contexto e que contribuíram decisivamente para o desencadeamento do movimento do Serviço Social, para a sua própria análise e revisão, através da reconceituação.

Foi também nessa conjuntura que a formação para o Serviço Social no Brasil passou a integrar finalmente a vida universitária, quando as escolas isoladas foram agregadas à universidade, a partir da Reforma Universitária de 1968. Tal condição traria a possibilidade a partir de então, para o encontro da profissão com a cultura acadêmica e com os referenciais teórico-metodológicos, para a produção do conhecimento. Porém a Reforma produzida pela ditadura militar acentuaria de tal forma as condições das duas redes de ensino superior no país que jamais seriam superadas.

## 2.4 Reforma do Ensino Superior, Universidade e Pesquisa

Já em 1964, a Ditadura entrava com tropas militares no campus da UnB, prendia alunos e professores, demitia o reitor, destruía “[...] o que havia de mais brilhante e inovador na experiência da UnB.” (SGUISSARDI, 2009 p. 296) Mas, apenas quatro anos depois, uma nova Lei propondo a Reforma do Ensino Superior seria promulgada.

A razão que explicaria esse hiato de tempo, para Cunha (2007b) estaria no fato de que a ditadura dispunha de um projeto para a educação<sup>75</sup>, principalmente para a superior, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES<sup>76</sup> que já estaria parcialmente implantado. Daí a manutenção da LDB, do Conselho Federal da Educação, bem como o Plano Nacional de Educação. O autor refere que o projeto de modernização do ensino superior já vinha sendo colocado em prática desde a década de 1940, com assessoria norte-americana, na definição do ITA.

Para o autor, “o governo resultante do golpe militar de 1964 foi, certamente, decisivo para a manutenção dos rumos desse processo e, eventualmente, para a correção de certos ‘desvios’ esquerdistas – ou melhor, para o expurgo dos esquerdistas que estariam infiltrados nas instituições de ensino superior”. (CUNHA, 2007b p.23) Daí a injunção de restrições como a demissão de reitores e diretores, o afastamento de professores e a expulsão de estudantes, a depuração de bibliotecas, o cerceamento de experiências, a invasão das universidades.

Nesse contexto, entre outras medidas oficiais relacionadas à reforma da universidade brasileira, foram destacadas: a) os planos de assistência técnica

---

<sup>75</sup> Quanto à legislação específica, refere Saviani (2006) que “[...] embora mantendo o dispositivo constitucional relativo à competência da União para legislar sobre a matéria, durante o regime militar não se cogitou da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Preferiu-se [...] alterar a organização do ensino através de leis específicas. Assim, permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB (4.024/61) relativos às diretrizes gerais, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior através da Lei 5.540/68 e as normas correspondentes ao ensino primário e médio que, através da Lei 5.692/71, passou a se chamar de primeiro e segundo graus.” (p. 11)

<sup>76</sup> O IPES, com sede no Rio de Janeiro foi criado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, em oposição ao governo da época. A partir de novembro de 1961 teve a direção do General Golbery do Couto e Silva, professor da Escola Superior de Guerra. Os pronunciamentos do IPES referiam-se à luta pela democracia omitindo de maneira contumaz a perseguição que fazia ao comunismo. Cunha (2007) refere que o Instituto foi o “intelectual orgânico coletivo” do golpe militar ao governo João Goulart, em 1964. (p. 22) O IPES “funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado” (SAVIANI, 2008 p. 75)



estrangeira, definidos pelos acordos MEC/USAID<sup>77</sup>; b) o Plano Ataçon<sup>78</sup>, de 1966, que propunha princípios de rendimento e a eficiência para a implantação de nova estrutura administrativa universitária; c) o Relatório Mattos<sup>79</sup>, de 1968, com preocupações com a questão da “subversão estudantil”, também colaborou nas propostas para a reforma universitária. (FÁVERO, 2006)

Assim, objetivando extrapolar o modelo napoleônico da frágil universidade brasileira, a ditadura aproximou-se do modelo alemão conjugando ensino e pesquisa como atribuições daquela, enquanto organizava-a pelo modelo norte-americano. Para Cunha (2007b) “[...] se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano.” (p. 20, grifos do autor) Assim, a reforma do ensino superior

[...] consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Em vez de agrupá-los em função dos *produtos* profissionais (isto é, nas faculdades) passavam a ser agregados em função

<sup>77</sup> Os acordos MEC/USAID estabelecidos entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência Internacional Norte-americana para o Desenvolvimento, visaram afirmar convênios para cooperação financeira, através de empréstimos, e assistência técnica à educação no Brasil, durante o regime militar, entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Incidiram sobre a reforma que se processou no sistema de educação, a partir de uma proposta tecnicista, visando o desenvolvimento econômico para a adequação do país à economia mundial, subordinado ao interesse norte-americano. Decorreram dessa cooperação, a reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). (ALVES, 1968; MINTO, 2006; CUNHA, 2007b; FREITAG, 2007)

<sup>78</sup> O documento produzido em 1965, por Rudolph Atcon, um consultor norte-americano para o MEC, ficou conhecido como Plano Atcon. Tinha como objetivo oferecer recomendações para reformas na estrutura administrativa universitária do país, baseada em princípios de eficiência e rendimento, para que a universidade funcionasse como uma empresa privada, produtora de serviços e mercadorias, visando compensações pelos custos. (CUNHA, 2007b)

Entre as sugestões do consultor que foram incorporadas na Reforma Universitária de 1968, destacam-se: “defesa dos princípios de autonomia [entendida por ele como privatização] e autoridade [propícia ao princípio de segurança nacional da ditadura]; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos [...] criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras.” (FÁVERO, 2006 p. 31)

<sup>79</sup> Ao final de 1967, o governo militar criou uma comissão presidida pelo General Meira Mattos para estudar medidas a controlar a manifestação dos estudantes. A Reforma Universitária de 1968 também absorveu recomendações do Relatório Mattos, entre as quais “fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos.” Fávero (2006) refere que para o fortalecimento do princípio de autoridade nas universidades foi instaurado “o recurso da intimidação e da repressão”, plenamente coerente com “a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 [que definiam] infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos.” (p. 31)

das economias de escala no uso dos indutos (implicando a estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas *disciplinas*, já deslocadas das matérias correspondentes às *cátedras*. [Na] universidade, a agregação das disciplinas dava origem aos departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra); [para] o estudante, resultava no currículo a ser composto mediante um sistema peculiar de contabilidade – o crédito. Assim, a própria estrutura da universidade revelava a vitória do empiricismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, embora este fosse evocado em sua justificativa. (CUNHA, 2007b p. 21 grifos do autor)

A reforma do ensino superior colocada para o país ao final da década de 1960, portanto, não foi iniciada pela Ditadura Militar, embora não seja em nada desprezível o papel por ela desempenhado para a sua efetivação. A gênese do projeto de reforma na perspectiva americana no país datava da década de 1940. O projeto já vinha sendo operacionalizado no Brasil, enquanto projeto da burguesia, de parte da intelectualidade e das forças armadas brasileiras. Nesse sentido não teria sido consequência de uma unilateral imposição norte-americana através do acordo MEC-USAID, mas resultante de interesses heterogêneos, com forte resposta aos interesses das “elites” econômicas, intelectuais e militares nacionais. (CUNHA, 2007b; MINTO, 2006)

A ausência de um projeto de nação para o país e o interesse da burguesia nacional na inserção do Brasil no âmbito do capitalismo dependente reiterou a trajetória da universidade brasileira na direção do lucro, da desigualdade e da subalternidade.

As condições em que a Lei da Reforma Universitária foi criada diferenciaram-se no Brasil pela rapidez em que foi formulada e instituída. A ditadura estabeleceu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU por Decreto, o de nº 62. 937 em 2 de julho de 1968, quando a Universidade no Brasil havia se transformado no foco de resistência ao regime, “no auge da crise estudantil” (SAVIANI, 2008 p. 74)

Havia pressa por parte do governo para concluir o processo. Assim, Freitag (2007) explicita que:

[...] no caso brasileiro a reforma foi assunto de gabinete. [...] Se na Europa [nos anos 1960] levou entre dois a quatro anos para elaborar uma lei considerada aceitável pelas várias frações, no Brasil, a *solução* foi encontrada em menos de 60 dias. Ao passo que na Europa a discussão da

lei transcendeu o âmbito da sociedade política, procurando obter o apoio e as correções por parte das instituições da sociedade civil, no caso brasileiro, alguns *experts* americanos e especialistas brasileiros, cooptados à sociedade civil, restringiram a formulação dos artigos e parágrafos que regulamentariam a vida acadêmica de uma nação de mais de cem milhões de habitantes, ao âmbito da sociedade política. (FREITAG, 2007 p. 147-148 grifos da autora)

A universidade precisava dar respostas à demanda criada pela política econômica que canalizava o acesso dos estudantes das classes médias a procura de ascensão social. A maneira como ficou definida a organização e avaliação da universidade pela reforma, subordinava-a ao modelo empresarial pela produtividade esperada, pela racionalidade da estrutura hierárquica e na organização do trabalho. Tal subordinação para Cunha (2007b) apresentava-se aprofundada. Observa o autor ter encontrado nesse sentido

Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria, com Antônio Gramsci, hegemonia – que as práticas do “americanismo”, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da “organização racional do trabalho” e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol.” (CUNHA, 2007b p. 22)

A Reforma pretendia a modernização do ensino superior para a formação da força de trabalho que respondesse às necessidades da organização do capital internacional presente no país. Dessa maneira punha a universidade a serviço da produção e a formação como subsídio da “economia da educação” na busca do “capital humano”.<sup>80</sup> (FREITAG, 2007 p. 51-62)

---

<sup>80</sup> O crescimento econômico alcançado pelos países centrais ao capitalismo e a sua expansão no período após a II Guerra possibilitou a emergência de ideias que relacionavam a educação como valor econômico. A educação passou a ser entendida como um investimento que lograria retornos financeiros. Autores como Gary S. Becher; Friedrich Edding; Robert M. Slow; Theodore Schultz contribuíram para a elaboração da teoria a partir da observação empírica da alta correlação entre duas variáveis: o crescimento econômico e o nível educacional.(FREITAG, 2007) O equívoco de tal teoria encontra-se no fato de considerar o trabalhador como um possível capitalista, sem considerar as “oportunidades” e o lugar por ele ocupado nas relações de classe, entendendo-o como “livre” para buscar sua própria capacitação, para que “acumulasse” e estivesse “provido” de educação. Minto (2006), baseando-se em Marx afirma que “[...] o que a teoria do capital humano escamoteia é o fato de que capital e trabalho são expressões da mesma relação social, que se baseia na exploração do trabalho alheio, na alienação dos produtos do trabalho de uns homens por outros, cujo pressuposto é a divisão social do trabalho. E que, enquanto expressões de uma relação dialética, não

A Lei 5.540/68 definiu a Reforma Universitária, instituindo a estrutura departamental, a carreira docente, bem como a pós-graduação para a formação de pesquisadores. A Universidade deveria ser a regra e as escolas isoladas a exceção.

Porém, a continuidade e o alargamento da privatização na educação, resultante de um longo e complexo processo, aprofundado por ações do Estado brasileiro, durante a Ditadura Militar, corria em paralelo. Desde 1965, com a revisão do Plano Nacional de Educação, que destinou 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para a subvenção do ensino privado superior e com a limitação do desenvolvimento das universidades públicas, criavam-se as “oportunidades” para que as instituições privadas atendessem à procura por vagas no ensino, naquele nível.

Na prática, a partir do final da década de 1960 as escolas de ensino médio expandiram seus negócios abrindo faculdades, isoladas, prioritariamente no período noturno, ao contrário do que preconizava a Lei 5.540/68, quanto a prioridade para a realização do ensino superior através de universidades. De tais instituições não eram cobradas as condições de infraestrutura necessárias para o ensino nesse nível, como laboratórios, bibliotecas, prédios adequados, professores capacitados. (CUNHA, 2007b)

Assim, a expansão da graduação no ensino superior desde o final da década de 1960 ocorreu de maneira fragmentada, com uma concepção utilitarista, por iniciativa do capital privado, preocupado com o lucro. Se, pelas condições de ensino que ofertava explicitava o precário compromisso com a formação da força de trabalho, por outro lado “menos ainda com a preparação de agentes da propalada ‘consciência crítica e criadora’.” (CUNHA, 2007b p. 291)

Nesse sentido, as consequências para a educação e para o país foram profundamente negativas. Minto (2006) analisa que

O caráter essencialmente privado pelo qual se deu, não só a expansão do ensino superior, mas sobretudo pela forma como penetrou as concepções [de] educação e de universidade no âmbito da modernização conservadora, fez com que a ditadura afastasse ainda mais o país da realização de uma educação nos moldes republicanos, ou seja: pública (estatal), laica e gratuita. (p. 135)

---

podem existir senão de forma integrada. A ideia de capital humano, portanto, é assaz conservadora, na medida em que ‘ignora’ a luta de classes, tornando-se, assim, um poderoso instrumento ideológico de manutenção da ordem vigente.” (p. 100)

Dessa maneira, o golpe militar, como ruptura política necessária à continuidade da ordem socioeconômica, buscando a “modernização conservadora” (NETTO, 2001) contribuiu de forma decisiva para descaracterizar a universidade como parte integrante e fundamental na construção de um projeto de nação voltado para os interesses dos brasileiros.<sup>81</sup>

Definindo a política, a “autocracia burguesa” (NETTO, 2001) foi determinante para distanciar a maioria da população de possibilidades de acesso à educação de qualidade, embora garantisse a preservação do “sentido social da educação enquanto mecanismo de ascensão social, legitimação de diferenças e justificação de privilégios” (SAVIANI, 2008 p. 147) o que ratificou a elitização do setor. A opção do Estado e da sociedade brasileira também nessa época relegou às possibilidades individuais, em uma sociedade desigual, a busca pela capacitação para inserção no mercado de trabalho, o que levaria ao desperdício de talentos, observando-se pela perspectiva do mercado, ou em outra concepção, a partir da perspectiva do sentido humano.

A ditadura militar, finalmente, introduziu a percepção de que a presença do Estado é desnecessária para assegurar a igualdade de condições entre cidadãos. Tais representações encontrariam também um terreno fértil na década de 1990, quando o capital se reorganizava para assegurar o aumento da taxa de lucros no país e, que será discutido mais a frente.

Era necessário, contudo, segundo a Reforma do Ensino Superior a formação de professores para o ensino no terceiro nível, objetivando sua qualificação. Assim, essa finalidade esteve contemplada no II PND – Plano Nacional de Desenvolvimento, pelo plano setorial da educação e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A partir de 1974, com a elaboração do Conselho Nacional de Pós-Graduação, essa iniciativa teve como propósito a integração dos diferentes níveis de ensino e pesquisa e a formação de recursos humanos para o ensino superior, seja de professores ou de pesquisadores. (FREITAG, 2007 p. 177)

---

<sup>81</sup> Nesse sentido, este trabalho concorda com Minto (2006) (que tem como referência a análise de Florestan Fernandes sobre a educação, já citada anteriormente neste trabalho) quando discute esse aspecto, relacionando-o em especial ao grau superior: “[...] entendemos aqui a privatização como parte de um processo histórico, longo e complexo. Processo este que escapa às simples determinações políticas emanadas de dentro do próprio campo educacional, bem como das intenções declaradas de seus formuladores, mas que faz sentido quando posto em seu solo material, em sua objetividade, no bojo de uma sociedade inserida no plano internacional e caudatária das mudanças que se processaram nos padrões de acumulação do capitalismo mundial [...]” (p.113)

Sguissardi (2009) aponta a importância da pós-graduação na consolidação do modelo de universidade proposto por aquela reforma: “[...] A exigência da produção científica para avaliação e credenciamento dos programas de pós-graduação fez desses o quase exclusivo espaço de pesquisa nas universidades e instituições de ensino superior do país.” (p. 299)

Nesse sentido, a pós-graduação seria produzida apenas nas universidades públicas e em algumas confessionais e não teria sido capaz de contribuir para a formação dos professores e pesquisadores, que durante os anos 1960 e 1970 foram incorporados nas escolas superiores privadas. Estas se preocuparam apenas em atender a demanda e promover a expansão de vagas. A capacitação de docentes e a produção de pesquisa não fazia parte de seu interesse. Assim, os professores das escolas privadas, ao serem incorporados nessas instituições não teriam a qualificação necessária ao ensino nesse nível e para a produção de pesquisa. (SGUISSARDI e SILVA JR., 2001)

Referindo os dados publicados na Revista Ciência e Cultura em 1982 sobre a “baixa ou nenhuma qualificação” do corpo docente que foi integrado às escolas superiores privadas, Sguissardi e Silva Jr. (2001) apontam que “foi necessário lançar mão de um contingente de professores, que, em 1960, era em número de 21.064. Em 1970, dezenove anos passados para atender à demanda e matrículas crescentes, [estavam contratados] 102.588 professores” (p. 197) Nesse sentido, não teria havido condições de promover a capacitação desse contingente, o que comprometeria não apenas a qualidade do ensino superior no país, mas sem formação adequada, os demais níveis de ensino também acabaram afetados.

Com essa condição, as escolas privadas, focando o lucro, responderam ao propósito para o desenvolvimento econômico do país nas condições como este se relacionava historicamente com o núcleo do sistema. Da primeira metade do século XX à década de 1980, estando durante quase metade do período em regimes ditatoriais, o Brasil passou por um processo acelerado de mudanças econômicas e sociais. Os processos de industrialização, e urbanização possibilitaram a transformação econômica, inicialmente restrita a uma economia exclusivamente agrária. Mas foi inegável a participação dos egressos dos cursos superiores no processo de modernização do país, que nesse momento expandia também o setor de serviços.

### 2.4.1 A primeira expansão dos Cursos de Serviço Social em São Paulo.

O processo de renovação da profissão foi desencadeado no contexto do desenvolvimentismo, como já citado no item anterior. Contribuiu para tanto, a própria renovação das Ciências Sociais, que punha em questionamento as teorias sobre as condições de atraso no desenvolvimento da região, atravessando um “[...] processo que coloca[va] em cheque a própria concepção de ciência, constituída sob o signo da ciência pura, autônoma e neutra” uma vez que não levava em conta, a sua determinação social. (QUIROGA, 1991 p. 85-86)

A dinâmica social, cultural, política e econômica da América Latina no período impactava, produzindo efeitos na maneira de pensar a sociedade e, na definição das Ciências Sociais, aplicadas ou não. Especificamente no Brasil, a ditadura militar<sup>82</sup> que se instalou desde 31 de março de 1964, traria “condições novas” para o Serviço Social com repercussões diretas tanto no trabalho profissional na perspectiva da reprodução, como nas “(auto) representações” dos assistentes sociais, reforçando até a década de 1970, a configuração da profissão na perspectiva “tradicional”. (NETTO, 2001 p. 117)

As novas condições produzidas no contexto da ditadura, segundo Netto (2001), trariam consequências para o exercício e para a formação profissional. A formação dos assistentes sociais sofreria implicações em decorrência das necessidades motivadas pela “refuncionalização” da profissão, que recebia os

---

<sup>82</sup> Os governos militares que se sucederam no poder federal desde 1964, com cinco presidentes e uma junta militar, impuseram ao Brasil, um Estado racionalizado pela burocracia e, centralizado a partir de dispositivos institucionais e legais. O pacto populista estabelecido em governos anteriores foi rompido pela ditadura como estratégia para eliminar os obstáculos aos seus objetivos, pela repressão sangrenta, na imposição da ideologia da “segurança nacional”. Buscando uma “modernização conservadora” do Brasil, a autocracia implantou um modelo de desenvolvimento econômico que favoreceu o grande capital internacionalizado, facilitando a sua entrada e permanência no país. A ditadura militar (1964-1985) investiu diretamente em áreas estratégicas, criou dispositivos tributários e financiou a produção, bem como a privatização de políticas sociais. Na área econômica, contribuiu para gerar uma oligarquia financeira, pela concentração da propriedade e da renda. Promoveu um padrão de industrialização de retaguarda tecnológica que respondia tanto às demandas das classes mais abastadas, como aos interesses de exportação. Aprofundou acentuadamente as desigualdades sociais e regionais no país, ao concentrar a riqueza construída socialmente e promoveu a polarização da estrutura de classes. Construiu condições para a concentração da terra pelo capital, arruinando as possibilidades da agricultura familiar e deflagrou um processo migratório no país sem precedentes. As desigualdades sociais se acentuaram tanto pela exploração da força de trabalho como pela precarização das condições de vida. Respondeu a essa situação através de políticas de repressão e políticas sociais, que liberaram o capital dos custos da reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo em que abria mercado para o investimento do capital, no setor de “serviços”. (NETTO, 2001; IAMAMOTO, 1994; YAZBEK, 2000)

rebatimentos das propostas modernizadoras empreendidas pelo Estado e, da ampliação da oferta de vagas nos cursos que se expandiam, minoritariamente em instituições públicas, mas, de maneira significativa a partir dessa época, em instituições privadas de ensino.

Como já discutido em item anterior, a primeira LDB, regulamentada em 1961 no Brasil, foi resultado de um processo de pressão dos diferentes interesses na área da educação sobre o Estado. A Lei instituiu um sistema de educação com participação dos setores público e privado, havendo um predomínio naquele momento, da iniciativa privada em detrimento da autonomia do setor público, no nível médio. Apesar de concentrada naquele nível, essa situação coexistia, porém, nos demais. Favorecia também, pela ausência de regulamentação e fiscalização, a disseminação do ensino médio de pouca qualidade, no período noturno. A LDB de 1961 reconheceu a equivalência dos cursos profissionalizantes para o nível médio, nos quais se mantinham os filhos da classe trabalhadora e, permitiu a permanência da seletividade que destinava às classes média e alta, as vagas no ensino superior.

É preciso lembrar também, de outros dois condicionantes relacionados a esse reconhecimento, que já foram apontados anteriormente. O reconhecimento da equivalência entre o ensino profissionalizante e o ensino médio possibilitou aos filhos da classe trabalhadora que foram contidos nesse nível, pressionar por vagas no ensino superior. Nesse momento, aqueles jovens, apenas pela via da escolarização visualizavam a possibilidade de ascensão social. Outro condicionante relacionava-se à oportunidade que as escolas de nível médio tiveram para a expansão dos seus negócios, abrindo faculdades isoladas, sem fiscalização ou cobranças sobre as condições de infraestrutura que disponibilizavam para o seu funcionamento. A ditadura militar, no período imediatamente seguinte aos governos populistas, empreendeu ações voltadas para o ensino superior, e continuou abertamente, o favorecimento do setor privado na área da educação.

A destinação de verbas públicas para a subvenção do ensino privado desde 1965, com a revisão do Plano Nacional da Educação foi um fator importante para que aquele se mantivesse e expandisse. Assim, o Estado pôde canalizar a pressão que vinha sofrendo, dos jovens por vagas no ensino de terceiro grau, para as vagas que a iniciativa privada ofertava, principalmente na área de humanas.

Netto (2001) refere o crescimento expressivo do número de estudantes de Serviço Social, no período, advindos das novas camadas médias urbanas, o que



também contribuiria para a renovação da profissão. (p. 127 nota 29). Em 1960 havia 1.289 estudantes matriculados nos Cursos de Serviço Social no Brasil, e já em 1971, o total das matrículas nos Cursos de Serviço Social em todo o país, saltava para 6.352. (2001, p. 124)

A “autocracia burguesa” promoveu a reforma universitária em 1968, que mantinha a oportunidade de expansão de escolas superiores isoladas e definia funções específicas para a universidade. Para Netto (2001) aquele período de governo configurou, então, “[...] uma universidade ativamente legitimadora [...] conformando um ensino superior asséptico, apto a produzir quadros qualificados afeitos à racionalidade formal-burocrática”. (p. 65) As reformas então introduzidas no ensino superior provocaram consequências e produziram uma “universidade insulada” que

[...] perdeu o dinamismo crítico (e, pois, criativo) que só lhe garante o rebatimento no seu interior, das tensões entre distintos projetos societários, e consequentemente viu exauridos os seus processos específicos e particulares de elaboração *produtiva*. Nela, hipertofiou-se o procedimento *reprodutivo*, com a decorrência inevitável da *degradação do seu padrão de trabalho intelectual*. Com a efetiva supressão de qualquer laivo autônomo significativo, veio a perda, entre outras implicações, de incidências expressivas na vida nacional. (NETTO, 2001 p. 65 grifos do autor)

No contexto da ditadura militar, se ao ensino superior apresentavam-se demandas e manifestações que precisavam ser contidas e se era necessário adequar aquele nível de educação aos ditames da economia, o investimento público e as definições legais estabeleceram definitivamente, a “lógica empresarial” na universidade. Tal condição se manteve e avançou contemporaneamente, com a expansão do setor privado, trazendo consequências significativas à formação dos assistentes sociais em particular, com especificidades para o estado de São Paulo.

Observa-se conforme exposto no Quadro 1, que desde a década de 1930 até a de 1960, no estado de São Paulo as Escolas na área, haviam crescido para um total de sete Unidades. O período de 1968 a 1989 é expresso no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2 – Relação dos Cursos de Serviço Social, por ano de criação e natureza. Estado de São Paulo. 1968-1989.**

| Nº | Ano de Fundação. | NATUREZA: na fundação/ /Atual | CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL                                                  |
|----|------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1  | 1970             | Confessional                  | Universidade Católica de Santos – UNISANTOS                               |
| 2  | 1970             | Aut.Mun./Priv                 | Universidade de Taubaté – UNITAU                                          |
| 3  | 1972             | Privada                       | Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU                                    |
| 4  | 1973             | Privada                       | Universidade do Vale do Paraíba – S. J. dos Campos – UNIVALE              |
| 5  | 1974             | Confessional                  | Universidade São Francisco – USF                                          |
| 6  | 1974             | Privada                       | Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul – FAPSS-SCS    |
| 7  | 1975             | Privada                       | Universidade Cidade de São Paulo – UNICID                                 |
| 8  | 1975             | Privada                       | Universidade de Santo Amaro – UNISA                                       |
| 9  | 1975             | Privada                       | Instituto de Ciências Sociais Aplicadas de Americana – ICSA               |
| 10 | 1975             | Privada                       | Instituto de Ciências Sociais Aplicadas de Limeira – ICSA                 |
| 11 | 1976             | Privada                       | Universidade de Marília – UNIMAR                                          |
| 12 | 1977             | Pública                       | Universidade Estadual Paulista - Franca – UNESP                           |
| 13 | 1978             | Privada                       | Faculdade de Serviço Social de Araraquara *                               |
| 14 | 1984             | Privada                       | Associação de Ensino de Botucatu – UNIFAC                                 |
| 15 | 1985             | Privada                       | Presidente Prudente – UNITOLEDÓ                                           |
| 16 | 1989             | Privada                       | Associação Educacional de Ensino Superior de São José do Rio Preto – AEES |

Fonte: JORGE, 1993 a;b; PEREIRA, 2008; INEP/MEC.

\* A Faculdade de Serviço Social de Araraquara encerrou suas atividades em 1987. (JORGE, 1993)

Pelo Quadro, é possível constatar a expansão de escolas privadas de Serviço Social em São Paulo, criadas a partir da LDB de 1961, incentivadas pela reforma universitária de 1968. Até o final da ditadura militar o número de escolas ampliou-se em mais de duas vezes.

Jorge (1993a) refere que entre os anos 1970 e 1980 ocorreu no estado de São Paulo, um desenvolvimento particularmente significativo nas regiões de Campinas, Ribeirão Preto, Sorocaba, São José dos Campos e São José do Rio

Preto, além da região metropolitana. Para essas regiões expandiram-se os novos Cursos de Serviço Social. (p. 177-180)

Observa-se no Quadro 2, que no estado de São Paulo durante o período da ditadura militar, foram abertos dois Cursos de Serviço Social com origem confessional e um apenas público, na universidade, que oferecia um Curso novo, isto é, sem incorporar cursos particulares já oferecidos anteriormente. Todos os demais, treze ao todo, seriam privados. O Curso da UNITAU, apesar de se constituir como uma autarquia municipal conta com uma estrutura de modelo privado, voltado para o ensino, sendo que os alunos arcam com os custos de sua formação.

Verifica-se ainda, que o ensino superior, como “ramo” de aplicabilidade do capital, tem expansão em períodos de crescimento econômico. A década de 1980, contudo, com a ocorrência de um período de desaceleração pela crise econômica, as escolas passaram por dificuldades, e o Curso de Serviço Social de Araraquara chegou a encerrar suas atividades.

A conformação do ensino superior em que *o Serviço Social, no estado de São Paulo foi desenvolvendo a formação, diferenciava-se<sup>83</sup> do país*, mantendo a hegemonia do setor privado, nessa condição desde o seu início. Observa-se, então, que embora pelo Brasil tenha ocorrido a ampliação do número das Instituições de Ensino na área, por empenho do governo federal, em São Paulo, o estado assumiria somente em uma universidade, a UNESP, o ensino público para o Serviço Social, em 1977.

Netto (2001) refere que a expansão privada no país dos Cursos de Serviço Social no contexto da ditadura, trouxera para estes, uma situação que se diferenciava dos demais. Para o autor,

---

<sup>83</sup> A USP e a UNICAMP, universidades estabelecidas no estado de São Paulo, consideradas no topo do “hanqueamento” de qualidade do ensino universitário no Brasil, e que participa do “hanqueamento” mundial, jamais ofereceram o Curso de Serviço Social. É preciso pontuar, contudo, que no início dos anos 2000, a USP aprovou pelo CRUESP em 20/06/2001 a expansão de vagas para o ensino público. Por iniciativa de assistentes sociais que integravam os quadros da universidade naquele contexto, uma proposta preliminar para a implantação do Curso de Serviço Social na instituição, foi então apresentada a partir da Faculdade de Saúde Pública, em outubro daquele mesmo ano, sem resultados concretos, entretanto. A proposta curricular apresentada, construída com a participação de Maria Rosângela Batistone (2002), então coordenadora da Faculdade de Serviço Social da PUCSP, encontra-se publicada no Suplemento da Revista Temporalis, de novembro de 2002. Considere-se ainda a inexpressividade de universidades públicas federais no estado, que tiveram uma pequena expansão no final dos anos 2000. Em São Paulo, apenas recentemente (2009) foi aberto um Curso, no campus da Baixada Santista da UNIFESP.

No caso do Serviço Social, este resultado foi produto de um duplo movimento: inicialmente verificou-se a integração, na rede superior pública, de escolas privadas; só em seguida é que se registrou a proliferação de unidades na rede superior privada – o que, por si só, dá uma medida de como a privatização se implantou nessa área [...] (NETTO, 2001 p. 124 nota 24)

No Estado de São Paulo, contudo, observam-se especificidades quanto à expansão das vagas. A pesquisa de Jorge (1993a) sobre a implantação dos Cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo reconhece que a existência das 23 Escolas até o início da década de 1990, estaria ligada ao processo de urbanização, da expressão demográfica, bem como do processo de industrialização das diferentes regiões administrativas do estado. (p. 165)

Para Jorge (1993a), a expansão dos Cursos de Serviço Social pelo estado de São Paulo nas décadas seguintes foi “resultante de relações econômicas, sociais, culturais e políticas que [se aproximaram] ou não da experiência da cidade de São Paulo, como referência.” (p. 103)

É preciso considerar a relevância do papel da Escola Católica de São Paulo, que desde a década de 1970 compõe a PUC-SP, que se desenvolveu na busca e no protagonismo pela capacitação teórica para a profissão. Constituiu-se em um marco para a formação de profissionais, docentes e pesquisadores mantendo-se nessa perspectiva até a atualidade. Empreendeu esforços para a difusão das principais discussões realizadas historicamente pela profissão, não só para o estado, o país, o continente, além de alguns países da Europa e África.

No entanto, se primeira Escola criada no Estado e no país multiplicou sua experiência na instalação de outras, a partir da década de 1960, Jorge (1993a) identificou outras influências na formação de novas Escolas e de novas turmas de assistentes sociais, no estado de São Paulo, até a década de 1990.

A segunda influência, para a autora, relacionava-se à presença dos fundadores e de egressos da Faculdade Paulista de Serviço Social, como docentes e coordenadores de curso em “[...] inúmeras unidades de ensino no estado de São Paulo, o que não deixa de se caracterizar como uma forma de ocupação do ideário deste grupo nos espaços configurados do ensino de Serviço Social [...]” (JORGE, 1993a p. 475-476)

Outra influência podia ser verificada em seu estudo, pela ocupação da Organização Toledo de Ensino, de caráter privado, que tendo origem em Minas Gerais se estendeu pelo estado do Paraná, e por São Paulo desde 1951. Nesse estado criou duas Escolas: a de Bauru em 1962 e a de Presidente Prudente em 1985. A quarta, caracterizada pela existência de diferentes instituições de ensino que se espalharam por São Paulo e, se estabelecem em Regiões Administrativas do estado, a partir de “demandas localizadas”. A autora não observou “vínculos explícitos” entre elas. (JORGE, 1993a p. 478)

A última influência localizada pela autora para a expansão dos Cursos de Serviço Social relacionava-se ao esforço do Estado ao instituir mais uma Universidade pública, estadual, em São Paulo. A Universidade Estadual Paulista – UNESP, criada em 1972 incorporou o curso de Serviço Social em 1977. (JORGE 1993b p. 204-210) A autora constata que as vagas oferecidas para o terceiro grau no estado e especificamente para a formação de assistentes sociais durante o período que estudou, estiveram majoritariamente relacionadas ao ensino particular (p. 225-226). Observou que nos períodos de crise, fosse a de 1968 pelo recrudescimento do regime militar, ou na de 1983 pela recessão econômica, a diminuição das inscrições de assistentes sociais no Conselho Regional, no estado como um todo. (JORGE, 1993b p. 374)

A formação dos assistentes sociais, sem dúvida, sofreu as implicações das escolhas políticas realizadas na ditadura militar pelo Estado brasileiro. A expansão das vagas para os Cursos oferecidos no setor privado teria sido uma das consequências mais significativas, que acompanhava a expansão do próprio mercado de trabalho dos assistentes sociais. É a partir dessa perspectiva, quando a formação deixa de ser promovida exclusivamente pela Igreja Católica, que Netto (2001) propõe um dos fortes elementos que contribuem para a renovação da profissão. Embora deva ser levado em conta que a renovação já tivesse sido desencadeada desde a participação dos assistentes sociais nas propostas desenvolvimentistas, e a formação já viesse sendo implementada por instituições particulares desde a LDB de 1961, para o autor,

[...] são constitutivas dessa laicização a *diferenciação* da categoria profissional em todos os seus níveis e consequente *disputa pela hegemonia* do processo profissional em todas as suas instâncias (projeto de formação, paradigmas de intervenção, órgãos de representação, etc.) Destaquemos imediatamente este ponto: tal laicização, com tudo que implicou e implica, é *um dos elementos caracterizadores da renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa*. Se é verdade que ela vinha operando desde os finais da década de cinquenta, a sua culminação está longe de resultar de um acúmulo “natural” – foi precipitada decisivamente pelo desenvolvimento das relações capitalistas durante a “modernização conservadora” e só é apreensível levando-se em conta as suas incidências no mercado nacional de trabalho e nas agências de formação profissional. (NETTO, 2001 p. 128-129 grifos do autor)

Quanto a oferta dos cursos pelo setor privado, todavia, do ponto de vista da qualidade da formação superior, como já discutido no primeiro capítulo com o auxílio de autores da área da educação, as opções pelos professores com qualificação não teria sido prioridade. Nas instituições particulares teriam sido estabelecidos com os docentes, contratos por hora/aula, sem possibilidade da efetivação de processos de orientação professor/aluno. Nas universidades privadas, a pesquisa teria sido interpretada como “custo” e “despesa” e teriam sido destinados poucos recursos para o funcionamento de laboratórios e bibliotecas.

Nessa perspectiva é possível inferir que os condicionantes da efetivação do ensino superior no país, e em especial no estado de São Paulo, teriam incidido negativamente sobre a formação dos assistentes sociais. Todavia, contraditoriamente, a realidade configurada pelas questões econômicas, culturais, políticas e sociais, também trariam novas possibilidades para a formação e para o exercício profissional. As modificações “organizacionais” pautadas na lógica da burocracia implantada nas instituições públicas, prestadoras das políticas sociais que empregavam os assistentes sociais, incidiram diretamente nas exigências relacionadas ao exercício profissional. Mas, também sobre este, ocorreram alterações das funções que passaram a ser desempenhas pelos assistentes sociais. (NETTO, 2001)

As mudanças no exercício da profissão, arroladas ora às “expressões da questão social”, que traziam novas demandas ao trabalho profissional, ora pela própria expansão das políticas sociais, sucedida nesse período, iriam solicitar aos profissionais da área diferentes ações e racionalidades. A partir de então, os assistentes sociais não somente se encarregariam de atribuições na execução, mas

agora também, participariam do planejamento e gestão de políticas sociais. (IAMAMOTO, 2009; NETTO, 2001)

Por outro lado, as indústrias que protagonizavam o desenvolvimento econômico na ditadura militar expandiram-se no período e, também abriram o mercado de trabalho para os assistentes sociais contratando-os para o controle da força de trabalho. Finalmente, o modelo econômico inserido pela ditadura que, desencadeou um processo migratório e provocou acentuada precarização das condições de vida de uma ampla faixa da população principalmente na região sudeste do país, levou as instituições filantrópicas privadas a contratar mais profissionais da área. (NETTO, 2001)

Com o desencadeamento de tais condições é possível entender porque nessa conjuntura houve um aumento da procura pelos Cursos de Serviço Social, como demonstrado na Tabela 1. Tratando-se de um “nicho de mercado” voltado para o ensino superior privatizado, entende-se a expansão dos Cursos de Serviço Social nesse contexto, como apontam os dados do Quadro 2.

No Serviço Social, as condições objetivas e subjetivas do contexto desencadeariam dois fatores que definitivamente levariam a profissão a ser reconhecida como área de pesquisa e capaz de produção de conhecimento. Um deles teria sido o encontro da profissão com as teorias sociais, e em destaque, com a teoria crítica. O outro se relaciona à entrada das escolas isoladas para a formação dos assistentes sociais, na universidade. Embora tivessem ocorrido concomitantemente, esses fatores encontram-se neste trabalho em itens subsequentes, separadamente, no intuito de facilitar a discussão sobre a apropriação da pesquisa pela profissão.

#### **2.4.2 Renovação do Serviço Social e a Universidade.**

As mesmas condições de reprodução de vida que ocorriam no continente e impactaram nas análises e no pensamento social na América Latina, também contribuíram para o desencadeamento entre os profissionais do Serviço Social, do movimento que buscava pela reconceitualização da profissão.

É preciso entender que o movimento que ocorria no interior da profissão, não se constituía em um episódio isolado. O pensamento social se questionava no contexto regional e mundial. Tais condições também traziam repercussões para o interior das profissões. Interessa a este trabalho, contudo, o foco no Serviço Social.

No Serviço Social, esse processo que transcorreu ao redor de uma década – 1965 a 1975 – colocava sob análise e discussão “[...] o tradicionalismo profissional, [que] implicou [em] um *questionamento global da profissão*: seus fundamentos ideológicos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*”. (IAMAMOTO, 1999 p. 205-206, grifos da autora)

Embora Netto (2001; 2005) tenha feito referência a um processo de questionamentos à ordem social estabelecida, que se espalhou mundialmente<sup>84</sup> na década de 1960, Iamamoto situa a reconceituação na profissão, como um fenômeno “*tipicamente latino-americano*”. (IAMAMOTO, 1999 p. 205)

O movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina apresentava basicamente inquietações específicas, relacionadas: à questão da inserção dependente dos países da região no capitalismo mundializado, com consequências particulares para as relações sociais estabelecidas na região; à construção de uma proposta para o Serviço Social voltada para a realidade latino-americana diferenciada da proposta “tradicional” de profissão; ao comprometimento do Serviço Social com a “transformação social” e com a causa dos “oprimidos”; ao imperativo de conferir um “estatuto científico” à profissão; e finalmente, à definição da formação que deveria combinar em uma perspectiva crítica, o ensino, a pesquisa e a ação profissional. (IAMAMOTO, 1999 p. 209)

Iamamoto (1999) refere que, embora o movimento latino-americano buscasse a edificação de um Serviço Social “novo”, situado historicamente e empenhado na

---

<sup>84</sup> Para Borón (2010), os acontecimentos ao redor de 1960 provocaram questionamentos ao pensamento social dominante e aos seus modelos de análise. Para o autor, “[...] Na década de 1960, o influxo ideológico dos paradigmas dominantes nas ciências sociais se desvanece consideravelmente: basta considerar a consolidação da Revolução Cubana e sua definição socialista depois da Praia de Girón; a ascensão do movimento popular em toda a América Latina; o auge das lutas de classe na Europa, que culminaria com as grandes comoções de 1968; os impetuosos movimentos em favor dos direitos civis nos EUA e a reafirmação dos movimentos de liberação nacional do Terceiro Mundo a que se adicionaria, pouco depois, o demolidor impacto da Guerra do Vietnã, que terminaria por explodir pelos ares a trabalhosa estrutura construída pelas ciências sociais estadunidenses desde finais da Segunda Guerra Mundial.” (BORÓN, 2010 p. 21)



construção de relações sociais mais justas a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos<sup>85</sup>, não teria sido unívoco. Para Netto (2005),

Esta frente renovadora compunha-se, basicamente, de dois grandes segmentos: um deles apostava numa espécie de *aggiornamento* do Serviço Social, capaz de *modernizá-lo* a ponto de torná-lo compatível com as demandas macrosociedade, vinculando-o aos *projetos desenvolvimentistas* de planejamento social; outro, constituído por setores mais jovens e radicalizados, jogava numa inteira *ruptura* com o passado profissional, de modo a sintonizar a profissão com *projetos de ultrapassagem das estruturas sociais* de exploração e dominação. (NETTO, 2005 p 10 grifos do autor)<sup>86</sup>

Por outro lado, Iamamoto (1999) situa que, se o movimento teve início no contexto das propostas de desenvolvimento para a região, as análises marxistas que permearam a discussão na profissão a partir da década de 1970 e o processo de renovação da profissão, provocariam uma “fratura” em relação às primeiras discussões que tiveram como base, concepções idealistas e/ou funcionalistas.

No Brasil, em decorrência da instalação da ditadura militar que implantou a política da segurança nacional e promoveu uma perseguição ao pensamento livre, o movimento de reconceituação percorreu caminhos diferentes dos que foram traçados no continente. Entendido como um “*avanço*” para a estruturação da profissão, o movimento desencadeou traços novos e manteve outros, “tradicionalistas”.<sup>87</sup>

<sup>85</sup> É provável que tenha sido nesse sentido que Faleiros (1980) definiu a reconceituação do Serviço Social: “[...] O movimento de reconceituação é uma luta ideológica, não é um movimento linear. É uma luta, quer dizer, são posições ideológicas contraditórias. O Serviço Social passou por uma crise de eficiência em que buscava a melhor forma de agir. Atualmente ele passa por uma crise ideológica porque não é só na base do tecnicismo que se colocam os problemas sociais, mas na base do posicionamento político. Eu acho que a melhor forma de ver o movimento de reconceituação é vê-lo como uma luta ideológica, teórica e [prática]”. (p. 132-133)

<sup>86</sup> Netto (2005) remete ao primeiro grupo, “figuras importantes como Ezequiel Ander-Egg, Herman Kruse, Seno Cornely, Maria Lúcia Carvalho da Silva, entre outros; [e ao] segundo grupo [...] Vicente de Paula Faleiros, Leila Lima e Boris S. Lima”. (p 10, nota 8)

<sup>87</sup> Nessa perspectiva Netto (2001) conceitua o movimento: “[...] Entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais. Trata-se como se infere, de um processo global, que envolve a profissão como um todo – as modalidades da sua concretização, em decorrência da laicização mencionada, configuram, todavia, *perspectivas diversificadas*: a renovação implica a construção de um *pluralismo profissional*, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem. Este pluralismo, contudo, não esbate o cariz comum às suas vertentes, inédito em face

Netto (2001) defendeu o estudo do movimento no Brasil, a partir de três “vertentes”, que necessariamente não se processaram forma linear no tempo. Porém, foram colocadas pela profissão, ora como respostas à demanda do Estado na perspectiva de modernização econômica do país, ora como reação a esse tipo de modernização que contraditoriamente, esgarçava o Serviço Social “tradicional”, ora como demanda da própria profissão na busca de referenciais teóricos, políticos e operacionais.

A primeira, que respondia à proposta tecnocrática e se voltava ao planejamento e implementação de ações eficientes e eficazes, desencadeadas pela ditadura militar, para a efetivação da “modernização” do país. Nessa perspectiva, a profissão incorporou os referenciais positivistas através de abordagens funcionalistas, estruturalistas e sistêmicas. Denominada por Netto (2001) como “*vertente modernizadora*”, contou com a participação dos assistentes sociais em dois Seminários, promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social – CBCISS.

O Seminário de Araxá, realizado em 1967 pretendia a “teorização da profissão”, sem ter conseguido a elaboração de conceitos que contivessem teoricamente os significados atribuídos à profissão. Conservava a concepção metafísica do neotomismo, a respeito da “potencialidade humana”, da “dignidade da pessoa humana” e do “bem comum”, desconectados das condições reais de vida. O Seminário de Teresópolis, realizado em 1970 avançava no que se propunha. Deixando a perspectiva filosófica presente no Seminário de Araxá, distanciava-se definitivamente das concepções doutrinárias incorporadas historicamente pela profissão no país. Assumindo a perspectiva teórica, adotou, a partir da liderança de José Lucena Dantas que participava da burocracia estatal do regime militar, a abordagem funcionalista e elaborou uma proposta metodológica, classificatória dos “problemas sociais” para a intervenção profissional. Trava-se de um esforço inédito até então, na profissão. Produzia respostas contemporâneas às demandas que

---

da evolução profissional anterior: nesta, o fundamento da instituição profissional era frequentemente deslocado para bases ético-morais, a legitimação prática fluía da intencionalidade do agente, e a validação teórica não possuía relevo ou não se registrava a simultaneidade destas duas dimensões. É próprio do processo de renovação a *coexistência* de legitimação prática e de validação teórica quando a profissão busca definir-se como instituição. Nesta ótica, a renovação do Serviço Social aparece, sob todos os aspectos, como um *avanço*: mesmo nas vertentes em que as concepções herdadas do passado não são medularmente postas em causa, registra-se uma articulação que lhes confere uma arquitetura que procura oferecer mais consistência à ordenação dos seus componentes internos”. (Netto, 2001 p. 131 grifos do autor)

advinham das propostas oficiais do Estado e do mercado de trabalho. Essa “vertente” enfocava o *perfil profissional* do assistente social como “*técnico*”. (NETTO, 2001 p. 167-193)

As discussões presentes no âmbito profissional desde o Seminário de Teresópolis revelariam o pluralismo de concepções a respeito da profissão no Brasil e provocariam reações, principalmente porque assumindo a perspectiva teórica, excluía a perspectiva filosófica neotomista, tão cara à concepção doutrinária católica, presente na formação e no exercício profissional.

Distanciando-se da primeira em quase uma década, a segunda tendência de renovação da profissão, denominada “*vertente reatualização do conservadorismo*”, respondia ao incômodo de parte dos assistentes sociais em ver na proposta de Teresópolis, a escolha da profissão pelo distanciamento da filosofia neotomista. Assim, retomando aquela proposta filosófica, focalizada em um humanismo abstrato, metafísico, recorreu a uma abordagem pioneira nas Ciências Sociais no Brasil, com a introdução da fenomenologia. (NETTO, 2001) Para Yazbek (2000), tratava-se de uma tendência que enfatizava os aspectos relacionados à “transformação” da “pessoa humana” como “sujeito” nas suas dimensões individuais, através do diálogo, retomando o pensamento social presente na profissão em seu início no Brasil. Refere a autora a partir das publicações de Ana Augusta Almeida, uma das principais referências dessa concepção, que

[...] a vertente inspirada na fenomenologia, que emerge como metodologia dialógica, apropriando-se também da visão de pessoa e comunidade de E. Mounier (1936), dirige-se ao vivido humano, aos sujeitos em suas vivências, colocando para o Serviço Social a tarefa de auxiliar na abertura desse sujeito existente, singular, em relação aos outros, ao mundo das pessoas. (YAZBEK, 2000 p. 25)

Netto (2001) observa que a tendência que trazia a fenomenologia para a profissão no Brasil, equivocava-se no trato das referências, na aproximação dos autores, na negação do contato com as suas fontes. Até mesmo porque as fontes teriam sido pouco traduzidas no Brasil. (NETTO, 1993 p. 85) Expressando-se com um posicionamento de parco rigor acadêmico, tal proposta destoava do que propunha parte dos assistentes sociais que já haviam adentrado à pós-graduação.

Netto (2001) refere que a perspectiva proposta por essa tendência, mostrava defasagem em relação aos interesses profissionais dos assistentes sociais brasileiros com protagonismo naquele momento.

Parte da profissão se aproximava, através da pós-graduação<sup>88</sup>, das teorias sociais e seus métodos, desenvolvendo a própria capacidade de análise crítica, construída no aprofundamento do estudo do referencial teórico-metodológico das Ciências Sociais. Parte dos assistentes sociais integravam emergentes movimentos sociais em luta pela democracia, liberdade e direitos sociais, contra o Estado então instalado no país. Havia, portanto, um contraste entre a qualidade da proposta da “*vertente reatualização do conservadorismo*” e a competência política e teórica que a profissão vinha adquirindo.

O CBCISS promoveu também nessa perspectiva, dois Seminários, realizados no Rio de Janeiro – o Seminário de Sumaré, ocorrido em 1978 e, o de Alto da Boa Vista, em 1984, que tiveram a participação diminuída da profissão. A vertente pretendia retomar o *perfil profissional* para os assistentes sociais, do “*agente social*” proposto pelos referenciais doutrinários presentes inicialmente na profissão, na década de 1930. (NETTO, 2001 p. 193-246)

A terceira, “*vertente intenção de ruptura*”, ocorreu a partir da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais – ESS/UCMG tendo, entretanto, curta duração. Como proposta de currículo esteve presente no Curso, de 1972 a 1975. Essa tendência da reconceituação desdobrou-se, portanto, em um projeto curricular de formação e em uma proposta metodológica para o exercício profissional – o “Método de Belo Horizonte”. Foi a partir dessa perspectiva que a profissão aproximou-se do marxismo. (NETTO, 2001 p. 247-287; YAZBEK, 2000; IAMAMOTO, 2009)

O encontro da profissão com a teoria crítica nesse momento, porém, teria sido produzido com características específicas, relacionadas de um lado, com uma prática de militância partidária, que expunha um “compromisso político” na perspectiva de classe social, mas que revelava a deficiência para os profissionais de

---

<sup>88</sup> Setúbal (2005) encontrou no início dos Programas de Pós-Graduação duas proposições para a produção de conhecimento no âmbito Serviço Social, nesse momento. Uma, que era fomentada pelo CBCISS nas tendências apresentadas nos Seminários. Outra, fomentada pelo Centro Latino Americano de Trabalho Social – CELATS, de tendência crítica e que subsidiaria o desenvolvimento do “Método de BH”. Para a autora, mesmo o CBCISS e o CELATS não se constituindo como órgãos de pesquisa a empreenderam objetivando o estudo dos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço Social. (p.73)

um acúmulo teórico que lhes possibilitasse “a *interlocução crítica com o conhecimento científico acumulado*”. (IAMAMOTO, 1999 p. 211 grifos da autora)

Por outro lado, as fontes que deveriam referenciar o acesso à teoria crítica, eram as possíveis naquele contexto. As condições políticas mantidas pela ditadura militar, bem como a perspectiva da militância muitas vezes em contraposição àquela, levaram à aproximação dos referenciais disponíveis. As fontes originais não foram as que iluminaram a análise da sociedade, pela profissão. Foram utilizados como referências, os manuais que divulgavam o “marxismo oficial” e que chegavam à profissão pela prática política. Assim, ocorreu a aproximação do Serviço Social brasileiro, de:

Lenin, Trotsky, Mao, Guevara – cujas produções foram seletivamente apropriadas, numa óptica utilitária, em função das exigências prático-imediatas, prescindindo-se de qualquer avaliação crítica. A esse universo teórico eclético, soma-se, ainda, pela via predominantemente acadêmica, rudimentos do estruturalismo marxista de Althusser, em especial suas análises dos “aparelhos ideológicos do Estado” e seu debate sobre a “prática teórica”. (IAMAMOTO, 1999 p. 211)

Para Quiroga (1991), Althusser<sup>89</sup> influenciou inicialmente a formação dos docentes do Serviço Social, que iriam aproximar-se das obras de Marx somente

---

<sup>89</sup> “Este filósofo francês teve uma posição significativa no movimento comunista internacional, colocando uma série de questões que tiveram algum sentido no contexto do movimento social do operariado europeu em determinado momento histórico.” Tratava-se do contexto relacionado ao pós II Guerra Mundial em que se observava um “[...] capitalismo de estabilização que dificultava a visualização de seu processo de crises periódicas. Por sua vez, o movimento operário como parte desse mesmo momento tendia a se burocratizar, minimizando a dimensão da práxis humana como criadora da história”. (QUIROGA, 1991 p. 101)

Coutinho (2010) explicita que “No quadro do movimento estruturalista, Althusser ocupa uma posição bastante original. Ao contrário dos demais estruturalistas – que, quando muito, referem-se a Marx como um “precursor” – Althusser e sua escola pretendem apresentar o estruturalismo (ou a sua versão particular dele) como o resultado de uma “leitura” correta de Marx. Não se trata, assim, como em Lévi-Strauss ou no Foucault mais recente, de uma aproximação puramente verbal e episódica: toda obra de Althusser se apresenta como uma exegese aparentemente rigorosa dos textos marxianos, ao que se acrescenta sua explícita adesão pessoal ao Partido Comunista Francês. (Mais do que isso: após o afastamento de Lefebvre e de Garaudy, e tendo em vista a posição apartidária de Sartre e de Goldmann, Althusser tornou-se o único filósofo marxista internacionalmente conhecido a fazer parte dos quadros do PCF [Partido Comunista Francês]”. (COUTINHO, 2010 p. 175)

O Serviço Social brasileiro (e o latino-americano) foi influenciado pelo “cientificismo” e pelo “formalismo metodológico (estruturalista)” do autor, entre os anos 1960 e 1970, (YAZBEK, 2000 p. 25) quando se constituía em um dos principais autores do estruturalismo francês. Louis Althusser propunha uma redução e separava a obra de Marx nos tempos de sua produção. Assim, promovia uma dicotomia entre “[...] os primeiros escritos, considerados filosóficos, contemplando a condição humana como geradora de seu próprio destino e os escritos que ele considerava da maturidade de

mais tarde, à medida que participavam da pós-graduação, que foi incorporada à área do Serviço Social a partir da década de 1970.

É preciso contextualizar, entretanto, entendendo que embora iniciante no processo de vida acadêmica a partir da introdução dos cursos isolados de Serviço Social na Universidade e da entrada dos assistentes sociais docentes na pós-graduação, que as influências do estruturalismo, em especial, do althusseriano, não se restringiam à profissão. Esclarece Netto (2010) que

A adesão ao estruturalismo galvanizou a intelectualidade acadêmica, envolvendo desde pesquisadores sérios aos oportunistas de ocasião e de sempre – assim, não só a filosofia, mas a crítica literária, a linguística, as ciências sociais tornaram-se o couro de caça da “estrutura”, com o florescimento, inclusive, de uma espécie de “marxismo legal acadêmico” (ecoando, em especial, a contribuição althusseriana). Se se leva em conta a constituição, à época, de um mercado *nacional* de bens simbólicos, colada ao erguimento de uma *indústria cultural* monopolizada e centralizada, ambos integrando a intelectualidade acadêmica, torna-se compreensível que as correntes estruturalistas tenham se convertido, então, numa espécie de senso comum do mundo letrado – e senso comum sem oposição ou dissensão expressiva (p. 241 grifos do autor)

A aproximação dessa corrente teórica pela profissão não aconteceu sem consequências. Os assistentes sociais passaram a entender, com Althusser, as instituições como “aparelhos ideológicos do Estado”. Assim, negavam o trabalho dos assistentes sociais em instituições. Tal referência levou a um erro de análise relacionado à proposta que se colocava fora do mercado de trabalho da profissão, uma vez que os profissionais trabalhavam (e continuam trabalhando) em instituições públicas e privadas. Errando na análise, essa tendência do Movimento de Reconceitualização construiu uma abordagem profissional com equívocos, que a mantiveram empírica e teoricamente, na intencionalidade da ruptura com o projeto conservador na profissão. (IAMAMOTO, 1999)

---

Marx expressando sua proposição científica, baseada num entendimento mais estrutural da sociedade e sobrevalorizando a determinação econômica. Esta separação, a conhecida ideia de corte epistemológico (noção que Althusser apropria de Bachelard) expressaria duas formas distintas de pensar. Isso leva a uma posição de ruptura entre ciência e ideologia e consequentemente entre ciência e transformação social. Esta tendência cientificista do marxismo, vista por Althusser, levava consigo uma maior preocupação com as questões epistemológicas, prevalecendo sobre as ordens ontológicas”. (QUIROGA, 1991 p. 101-102)

Mas, no processo de reconceituação, ainda nessa tendência, incidiu na aproximação pela profissão de “[...] Paulo Freire<sup>90</sup> e seus trabalhos, *Educação como Prática de Liberdade* e a *Pedagogia do Oprimido*, que trouxeram para o Serviço Social inquietações no que se refere ao homem como sujeito da história, à discussão da prática pedagógica do assistente social, colocando para a profissão algumas indagações políticas que se desdobraram em uma aproximação do marxismo”. (QUIROGA, 1991 p. 86, grifos da autora)

A atuação dos profissionais voltada objetivamente para as ações educativas para o protagonismo dos sujeitos na qual se nota a influência freireana, definia as características para os assistentes sociais nessa perspectiva. A “vertente intenção de ruptura” pretendia o *perfil profissional* de um “educador político”. (NETTO, 2001)

Quiroga (1991, p. 92) refere que no processo de renovação sobreveio uma “aproximação do marxismo sem Marx”. Observava-se dentro e fora da profissão nessa trajetória, a recusa das relações sociais estabelecidas e, a busca por referenciais críticos. Os referenciais necessários para análise das relações sociais e para proposição de trabalho pela profissão, no entanto, apresentavam um ecletismo em “[...] que o personagem mais ausente [teria sido] o próprio Marx”. (IAMAMOTO, 1999 p. 211)

É preciso destacar, todavia, que essa proposta de rever a profissão a partir de referências críticas ocorreu, de maneira diferenciada das demais tendências do movimento de reconceituação. Ao invés da promoção de Seminários pelo CBCISS, onde também participavam os assistentes sociais inseridos na vida acadêmica

---

<sup>90</sup> Para Moreira (2007) a proposta de educação de Paulo Freire voltada à conscientização, visava capacitar os “oprimidos” para que se tornassem capazes de “[...] refletir criticamente sobre o seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais”. Para tanto era necessária uma nova proposta curricular que correspondesse “[...] à representação organizada, sistematizada e desenvolvida, aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos. Em síntese, embora Freire valorize, como os autores progressistas, o diálogo, a aprendizagem ativa e a experiência significativa, sua preocupação primordial é a transformação radical da realidade social na qual o aluno está inserido”.

Moreira (2007) refere que no Brasil a experiência freireana foi pioneira no enfoque da emancipação para a organização do conhecimento e do currículo. Baseando-se em Grundy, entretanto, aponta que *as referências de Paulo Freire teriam sido o pensamento de Habermas e não o de Marx*. Para Moreira (2007) “[...] São evidentes as semelhanças entre a educação libertadora de Freire e o interesse emancipatório de Habermas. Primeiramente, os dois autores relacionam discurso com liberdade e consideram o diálogo como um fenômeno humano fundamental. Em segundo lugar, ambos desejam que as pessoas reflitam sobre suas experiências e compreendam que há outras explicações, além daquelas do senso comum, que permitem entender mais profundamente as causas e situações de opressão. Finalmente, os dois veem emancipação como conquista social e não individual, o que significa reconhecer a indissolubilidade da emancipação coletiva e individual” (p. 129-130)

naquele contexto, foi desenvolvida a partir de influências do movimento de reconceituação latino-americano representado pela *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social* – ALAETS e pelo *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* – CELATS<sup>91</sup>, através de um Curso inserido na Universidade.

Mas, se o movimento de reconceituação explicitava uma preocupação com a “cientificidade” ou com a inserção teórica e metodológica para a profissão, finalmente, preocupava-se com a pesquisa. A partir da “*vertente intenção de ruptura*”, em processo, a profissão entendia a necessidade de capacitar-se para a pesquisa. Santos (1983) refere-se a essa aproximação da teoria e do método, à capacitação acadêmica, ao exercício da autocrítica dos procedimentos profissionais:

Assim, pois, a consciência de uma autodefinição ideológica despertou não só um grande interesse em aprofundar novos temas, como, principalmente, em melhor compreender as particularidades da metodologia das ciências sociais. Entretanto, o caminho da ciência e a transformação social são complexos. Um passar de olhos sobre a literatura de Serviço Social no período da Reconceituação e uma revisão de suas experiências no campo da pesquisa mostram uma nítida ausência de análise da realidade e de sistematização teórica de sua ação concreta, substituída por uma constante e rotineira repetição de um serviço social libertador, transformador e revolucionário ou de uma prática de investigar tão inflexível que acaba por enfraquecer a intenção ideológica assumida. (p. 111)

Contudo, a autora aponta diferentes pontos de vista e interesse relacionados à pesquisa, decorrentes da proposta metodológica referida àquela tendência do Movimento de Reconceituação

Estabelece-se, também, a investigação social e, sobretudo, uma forma de produção de conhecimentos a partir da prática de intervenção, que supera a preocupação anterior de ‘investigar’ os recursos existentes para o desenvolvimento dos projetos que, na maioria dos casos são reduzidos, apenas, a um compêndio estatístico. (SANTOS, 1983 p. 111)

---

<sup>91</sup> A Associação foi fundada em 1965 com o objetivo de apoiar e promover a articulação para intercâmbio e formação profissional na América Latina, com a participação das Escolas de Serviço Social. Desempenhou um papel significativo na direção e no apoio ao pensamento crítico para a profissão na região, naquele contexto. Em 1975 criou o Centro Latinoamericano de Trabajo Social – CELATS, um Órgão Internacional de Cooperação Técnica, funcionando como uma importante base de resistência à imposição das ditaduras latino-americanas e de fomento na produção acadêmica e de pesquisa sobre a profissão. Ambos tinham sede em Lima, no Perú. (<http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets.htm>, acesso em 29/12/2011)



A experiência relacionada à terceira tendência do Movimento de Reconceituação no Brasil chegou ao fim em dezembro de 1975, em um embate entre professores e alunos pela relativa possibilidade de formação dos alunos em experiências profissionais nas quais se aplicavam o *Método de BH*. Os alunos reivindicavam naquele contexto a coerência entre a formação teórica que se realizava em classe e a possibilidade concreta da formação na ação profissional nos campos de estágio. Contraditoriamente, formação e trabalho tornavam-se inviáveis, naquela tendência. (BARBOSA, 1997)

Mas a contradição, como já apontado anteriormente, fazia-se também presente em um regime político que cerceava as manifestações livres de pensamento, e que ao mesmo tempo, em decorrência de sua intenção de modernizar o país, possibilitava no ambiente da universidade e na abertura das pós-graduações, a confluência com o pensamento social. Assim, a profissão teve possibilidade de encontrar-se com as fontes das teorias sociais. No caso do Serviço Social, tal ocorrência objetivou diferenciados objetos de investigação, colocando-se mesmo, a própria profissão como interesse necessário de pesquisa. É nesse sentido que Netto (2001) argumenta:

É elemento constitutivo da renovação do Serviço Social a emergência, notadamente a partir de meados da década de setenta, de elaborações teóricas referidas à profissão e de um significativo debate teórico-metodológico. Este elemento está *diretamente vinculado* à inserção profissional no circuito universitário: **a pesquisa e a investigação que subjazem àquele debate seriam impensáveis sem as condições próprias do trabalho acadêmico**. Mesmo que aquela inserção tenha se realizado no âmbito de uma universidade domesticada, suas resultantes conformaram espaços de reflexão que foram ocupados e utilizados para gerar uma massa crítica (cuja qualidade e pertinência não podem deixar de ser problematizadas) que forneceu o patamar para o erguimento de estritas preocupações intelectuais para os assistentes sociais: pela primeira vez, *institucionalmente*, criavam-se condições para o surgimento de um *padrão acadêmico* (ainda que o possível na universidade da ditadura) para exercitar a elaboração profissional, constituindo-se vanguardas sem o compromisso imediato com tarefas pragmáticas. (NETTO, 2001 p. 129 grifos do autor, negritos não originais)

Observa-se, portanto em tal contexto, que o Serviço Social iniciou, finalmente, o processo de aproximação com a pesquisa para a produção de conhecimento,

incorporando os procedimentos acadêmicos que o qualificariam para o diálogo com as diferentes áreas do pensamento.

Embora nesse momento, de adesão à reforma universitária, a pesquisa desenvolvida pela profissão tivesse expressão embrionária, ela deparou-se com condições de desenvolvimento, a partir dos profissionais que adentravam o ambiente acadêmico, ao se inserirem no mercado de trabalho majoritariamente como docentes de universidades. Netto (2001) faz referência a esses professores, como recém-chegados à profissão, que, formando-se em períodos imediatamente anteriores ou posteriores ao golpe militar, haviam participado também, da militância estudantil. Conformavam-se assim, condições acadêmicas, teórico-metodológicas e políticas para repensar a profissão.

Foram, porém, as decorrências históricas vividas pela sociedade brasileira a partir da segunda metade dos anos 1970 e nos anos 1980, quando se evidenciou a crise do Estado autoritário e sujeitos sociais tomaram a cena pública em busca de direitos humanos e sociais e da democracia negada no contexto da ditadura militar, que se estabeleceram as possibilidades para o rompimento com o conservadorismo na profissão. As aspirações que emergiram no Movimento de Reconceituação precisavam ser enfrentadas, embora as condições históricas da sociedade brasileira não fossem mais as mesmas, assim como também a profissão se mostrasse de maneira diversa da que apresentara até o início da década de 1970. (IAMAMOTO, 2009; IAMAMOTO, 1999; NETTO, 2005)

Os assistentes sociais haviam sido definidos legalmente desde a década de 1950 como profissionais “liberais”. A definição legal norteou a representação social dos assistentes sociais no Brasil, que se entendiam majoritariamente como não pertencentes à “classe trabalhadora”. No contexto da reconceituação, avançando pela década de 1970, pela discussão dos referenciais que a profissão acessava, tal representação cedia lugar à consciência de que os profissionais inseriam-se na divisão sócio técnica do trabalho a partir de uma relação de assalariamento. Ao final da década, parte dos assistentes sociais que já se organizavam em associações sindicais em diferentes estados pelo país, promoveram os primeiros Encontros Sindicais Nacionais, em 1978<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> No contexto da Ditadura Militar, durante o final do governo do general Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979) que promovia o processo de “distensão lenta, gradual e segura”, preparando a saída do exército do poder executivo federal, o ano de 1978 foi marcado por dois fatos políticos relevantes.

Observa-se a coincidência dos dois primeiros Encontros Sindicais terem sido organizados em Belo Horizonte, mesmo local em que os assistentes sociais discutiram inicialmente a proposta de reconceituação de perspectiva crítica. O terceiro Encontro ocorreu antecedendo o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, em 1979, que se realizou em São Paulo, conhecido como “Congresso da Virada”, em um contexto nacional de intensas discussões políticas na busca pela democracia. (ABRAMIDES e CABRAL, 1995)

O III CBAS foi um importante *marco político*<sup>93</sup>, embora excedesse essa única dimensão, de possibilidade de rompimento dos assistentes sociais brasileiros com o conservadorismo presente no interior da profissão e com a alienação protagonizada pelos órgãos de representação da profissão no contexto – CFAS, CRAS e ABESS – que organizara a agenda daquele Congresso e que recebeu então, duras críticas. Da agenda constava entre outros, o convite para a “mesa de abertura do congresso” de figuras dos três níveis de governo, ligadas à ditadura militar; a pauta decidida sem participação do coletivo dos assistentes sociais que referendava as políticas sociais recomendadas por aquele governo; a restrição da participação de estudantes dos Cursos de Serviço Social no evento.

Em contraposição, as forças progressistas da profissão relacionadas ao movimento sindical dos assistentes sociais, coordenaram as assembleias durante o CBAS e romperam com a pauta proposta inicialmente. Tal movimento culminou com a instituição da mesa de encerramento, que teve a participação de lideranças

---

Trata-se da extinção do Ato Institucional nº 5 – AI5, que retirava as liberdades dos brasileiros e, da realização da greve dos metalúrgicos da Scania, em São Bernardo do Campo, na região metropolitana de São Paulo, em 12 de maio, estendendo-se uma semana depois, para Ford e a Mercedes Bens. As manifestações dos trabalhadores desencadeariam no ano seguinte, uma greve geral. A luta por salários capitaneava a luta pela democracia no país. Dois anos depois, em fevereiro de 1980, ocorreria a fundação do Partido dos Trabalhadores, como um importante movimento que congregava trabalhadores e intelectuais de esquerda. Já no período do governo João Batista Figueiredo (1979 – 1985), o último general do período da ditadura militar, ocorreria a fundação da Central Única dos Trabalhadores (28/08/1983) e o Movimento pelas “Diretas Já” (1983-1984), que levou milhares de pessoas às ruas das principais cidades do país, exigindo eleições diretas para Presidente da República.

<sup>93</sup> Para Netto (2009), “[...] É exatamente na ruptura dessa deletéria alienação que reside a significação essencial do III Congresso – ruptura que justifica integralmente a sua caracterização como “Congresso da Virada”. Não é nenhum exagero assinalar a sua simetria, no quadro do Serviço Social, à reinserção da classe operária na arena política brasileira: assim como esta marcou uma clivagem na dinâmica política brasileira, o *III Congresso operou uma decisiva transformação na dinâmica profissional no país*. Se o protagonismo operário, quebrando o monopólio do comando burguês na frente democrática, impediu a consecução do projeto de auto reforma do regime, o III Congresso quebrou o monopólio conservador nas instâncias e fóruns da categoria profissional – e, em ambos os casos, as consequências foram muito além do marco estritamente político” (p. 30-31 grifos do autor)

sindicais, perseguidas pela ditadura e, de lideranças de movimentos sociais. A arrecadação financeira do evento foi destinada ao fundo de greve dos trabalhadores. (ABRAMIDES e CABRAL, 1995; NETTO, 2009; IAMAMOTO, 2009) A partir de então, além de adquirirem uma nova proposta de organização dos eventos da profissão, *os assistentes sociais explicitaram um projeto ético e político com o qual se definiriam hegemonicamente.* (NETTO, 2009; IAMAMOTO, 2009)

É preciso pontuar, no entanto, que o processo que se instalava no âmbito dos debates profissionais de Serviço Social no Brasil entre os anos de 1960 e 1980, que introduziu o *pluralismo com hegemonia*<sup>94</sup> entre os assistentes sociais brasileiros,

---

<sup>94</sup> O *pluralismo*, como fenômeno social e político teria por referência o mundo moderno, decorrendo, portanto, da organização burguesa de sociedade. Mas também, embasaria o pensamento sobre a “individualidade humana”. A valorização do homem como indivíduo seria uma ideia decorrente do pensamento de Maquiavel, de Hobbes e de Locke e estabeleceria a existência de “direitos naturais” do indivíduo, como intransferíveis e acima da sociedade, vista como a “soma dos interesses privados”. Nessa perspectiva, o *conflito* passa a ser positivo, pois, explicita as *diferenças*, expressas na pluralidade de interesses postos na sociedade. Para Coutinho (1991, p. 6), “[...] toda concepção de Locke [...] baseia-se na ideia de que há progresso porque as pessoas são diferentes. Isto se manifesta na divisão do trabalho, na interação social, em diferenças que conduzem até a desigualdade, mas a *diferença* é vista como um fator positivo na ordem social e no progresso social.” De tal pensamento deriva a ideia de *tolerância* que passa a diferenciar a concepção liberal de mundo. Mais tarde, uma ideia proposta por Montesquieu se somaria ao pensamento liberal, propondo a *pluralidade de poderes* como condição de limitá-los, descartando um “poder absoluto” e subsidiando a existência do pluralismo institucional. No século XIX, o pensamento de Stuart Mills seria incorporado ao liberalismo, temeroso pelas manifestações das maiorias trabalhadoras. Embora a perspectiva democrática se voltasse para a questão da maioria, as *minorias* naquele contexto sentiam como necessária a sua proteção. Desse conjunto de proposições surgiram *quatro “valores pluralistas”*: a *positividade do conflito*, a *tolerância*, a *divisão de poderes* e, o *direito das minorias*. O pensamento de Rousseau, porém, abriria novas frentes na discussão sobre o pluralismo, ao propor que a democracia, sem a formação de uma “vontade geral”, coletiva, correria riscos. Observa-se na história que “[...] onde [a] multiplicidade não existe, onde o pluralismo foi negado, de cima para baixo – com o bloqueio, portanto, da socialização da política e da democratização – temos casos claros de despotismo”. (COUTINHO, 1991, p. 9) O problema a ser enfrentado na política, portanto, seria a permanência de uma multiplicidade com a predominância de uma vontade geral. Epistemologicamente, entretanto, a busca por “verdades” teóricas implicaria em “recursos de coerção e consenso”. Coutinho (1991, p. 12) refere que “[...] Goethe dizia o seguinte: as ideias não podem ser liberais, o que pode e deve ser liberal é o modo de as ideias conviverem entre si.” Embora haja a necessidade do debate entre ideias, o pluralismo não pode implicar em uma conciliação de óticas que não se conciliam. Portanto, necessariamente, no campo das ciências, *pluralismo não é ecletismo*. Porém, o debate não se realiza por “[...] uma tolerância de quem [detém] a verdade e tolera a existência do diferente. [Mas] é uma posição de abertura de quem julga fundamental a tolerância para o progresso da ciência, para o enriquecimento da própria posição”. (p. 14) Ocorre que “[...] no terreno do pensamento social, não existe apenas a ciência. Existe também o mundo dos *valores*, existe o conjunto de *concepções de mundo*, as quais implicam não só uma representação do que é, mas uma representação do que deve ser” (p. 14) Os valores, entretanto, são compartilhados coletivamente pelos homens, sem que sejam necessariamente comprovados cientificamente. Coutinho (1991) referindo-se a Gramsci pontua que “no mundo dos valores, torna-se objetividade aquilo que é compartilhado intersubjetivamente pelos vários atores sociais”. (p.14) Quando, portanto, obtém-se o *consenso*, tornam-se os valores em  *fatos reais*, ou numa *hegemonia*. Assim, *hegemonia*, se constitui na “[...] formação de uma vontade coletiva, de um conjunto de valores que move um sujeito coletivo e se torna, através de sua ação, um fenômeno objetivo da realidade social”. Constitui-se assim, e “[...] se funda, portanto, numa unidade na diversidade”. Conclui o autor que “[...] Com o conceito de hegemonia, articulado com o conceito de sociedade civil, penso que Gramsci dá uma resposta

nem sempre foi tranquilo ou produziu assertivas. A *dimensão política da profissão*, hoje expressada claramente nos princípios do Código de Ética (1993) resvalou num “politicismo”, em um “militantismo” e mesmo em um “partidarismo”, apontados por Netto (1993) desde a 24ª Convenção da ABESS, realizada em Niterói – RJ em setembro de 1985:

Eu passei um tempo fora do Brasil, voltei em finais de [19]79 e logo que me liguei aos profissionais senti, e posso estar enganado nessa percepção, um sectarismo muito grande entre os profissionais mais avançados. Nas áreas, onde eu transitava, por exemplo, [entre os segmentos mais jovens da profissão, entre alunos, docentes e profissionais] esse sectarismo tinha um claro corte político-partidário. Quem não tinha carteirinha de um determinado partido, já estava desqualificado logo no início. Eu acho isso muito ruim para a profissão, e acho ruim porque nós passamos a reproduzir a mesma discriminação de que fomos vítimas em um passado não muito distante. Não questiono, pelo contrário, eu acho que é fundamental a politização. [...] Mas acho que se nós tornarmos essa politização exclusiva, nós podemos, primeiro, perder a audiência no corpo profissional que, tática e estrategicamente, não nos interessa. Em segundo lugar, e mais importante, nós podemos desenvolver um sectarismo político-partidário que é muito ruim.  
[...] Quando digo que nós, essa vasta categoria dos progressistas na profissão, que é um balaio de gatos, não me esqueço de somos minoria. É bom ter clareza sobre isso. O corpo profissional é profundamente conservador. [...] (NETTO, 1993 p. 67)

Os assistentes sociais, porém, que vinham protagonizando a crítica ao conservadorismo naquela conjuntura e se identificavam com os projetos dos trabalhadores, inseriam-se nos diferentes movimentos e “[...] investiram em dois planos: na organização da categoria profissional e na formação acadêmica”. (NETTO, 2005 p. 17) Mas, nessa conjuntura, segundo Iamamoto (1999) o Serviço Social vivia um “descompasso”. Assim,

[...] se por um lado *disp[unha] das condições materiais prático-profissionais e de suporte acadêmico para dar o salto necessário no sentido de responder ao avanço das lutas pelos direitos sociais e pela ampliação da cidadania* [...] por outro lado *carecia de massa crítica acumulada para embasar uma auto renovação naqueles rumos*. (IAMAMOTO, 1999 p. 217-218 grifos da autora)

---

democrática e socialista, moderna à questão do pluralismo na ordem social, já que hegemonia implica pluralismo na ordem dos valores e propõe normas de ação que se fundam no consenso. A hegemonia, em Gramsci, está diretamente articulada no consenso, com adesão voluntária de valores”. (COUTINHO, 1991 p. 17; 2000, p 30-38)

Em decorrência da ausência da “massa crítica” pela falta de um contingente numericamente adensado entre os assistentes sociais, que detivesse o acúmulo teórico-metodológico, foi necessária, novamente, a definição de um protagonismo, no meio profissional. Nesse sentido, Iamamoto, tendo por referência o destaque da sua própria trajetória, observa:

Dessa maneira, não restou outro caminho – para a dinamização de uma análise crítica do Serviço Social – senão o mergulho na pesquisa histórica, aliada a uma crítica teórica rigorosa do ideário profissional: um reforço de articulação entre a *crítica do conhecimento, a história e a profissão, que passa[va] a nortear* o debate brasileiro no âmbito da tradição marxista. (IAMAMOTO, 1999 p. 218, grifos da autora)

A publicação de Iamamoto e Carvalho (1982) que pesquisava a emergência e a institucionalização do Serviço Social no Brasil tendo como base explicativa a produção marxiana, constituiu-se nesse sentido em um **marco teórico** para que a profissão no Brasil pudesse ter condições para entender as representações de seus profissionais a seu respeito e as determinações sociais que a condicionaram.

A profissão, porém, vivia um processo de aproximação e os debates frequentes revelavam no seu interior, ritmos diferentes de apropriação dos referenciais teóricos. Assim, em setembro de 1985, na 24ª Convenção da ABESS, no Debate, Carvalho (1993) indagava de Netto (1993):

*Evidentemente que não há uma teoria do Serviço Social, mas há construções teóricas do Serviço Social, dentro dessas perspectivas do social que aí estão. Então caberia, na Disciplina de Teoria [no Currículo Mínimo de 1982], você resgatar criticamente essas construções que há no nível em que elas estão, e tentar de fato ver em que perspectiva do social elas estão fundadas [?] Em síntese, estou querendo discutir a reação teoria-método. (CARVALHO, 1993 p. 78 grifos nossos)*

Ou ainda:

Estou falando daquelas pessoas que trabalham conceitos, tentando entender questões emergentes na prática do Serviço Social. Não seriam

*construções [teóricas] dentro do Serviço Social?* (CARVALHO, 1993 p. 81 grifos nossos)

Obtinha como resposta de Netto (1993):

[...] acho que nós temos que dizer claramente é o seguinte: o Serviço Social [...] é o pretexto, é o campo onde esses companheiros estão lavrando para fazerem inferências que [...] são importantes muito além do Serviço Social. Posso citar aqui [...] o livro da Marilda Vilela Iamamoto e do Raul de Carvalho, um livro fundamental na bibliografia do Serviço Social. [...] Aquilo é uma construção teórica do Serviço Social ou é uma construção teórica de uma razão que pensa? [...] Quando você tem uma boa produção teórica, ela transcende a isso. [...] (NETTO, 1993 p. 79-80)

Ou ainda:

[...] a legitimidade das contribuições não está no estatuto profissional, mas no contributo que elas oferecem para entender o movimento do real [...]. (NETTO, 1993 p. 81)

Ou de Faleiros (1993)

Começamos a fazer [...] uma construção teórica, no processo de crítica às categorias empíricas positivistas da nossa prática. E isso nós temos condições de fazer, como também o antropólogo ou o politólogo. No nosso caso, no entanto, trata-se de categorias que perpassam a *nossa* própria prática e **é historicamente – não teoricamente – que nasce a especificidade**. (p. 82-83 grifos do autor, negritos não originais)

Quanto ao movimento de reconceituação, que convivia no continente com a completa ausência da democracia, para Netto (2005) embora tendo sido um “capítulo inconcluso de nossa história profissional”, não foi um movimento “intransitivo”. Referindo-se às atividades realizadas em Lima até o fim da década de 1980 pelo CELATS, o autor esclarece que a sua atuação “[...] prova cabalmente que a Reconceituação, inconclusa, foi transitiva: viabilizou, com sua crítica e sua

denúncia, o trânsito do ‘Serviço Social tradicional’ ao que na linguagem do CELATS, haveria de constituir o ‘Serviço Social crítico’.” (p. 15)

Assim, as “conquistas” realizadas pela profissão no esteio desse processo, relacionadas a uma “articulação de nova concepção de unidade latino-americana”; “a explicitação da dimensão política da ação profissional”; “a *interlocução crítica com as ciências sociais*”; “a *inauguração do pluralismo profissional*” tem como a principal delas, a

[...] *recusa do profissional do Serviço Social de situar-se como um agente técnico puramente executivo* (quase sempre um executor terminal de políticas sociais). Reivindicando atividades de planejamento para além dos níveis de intervenção microssocial, valorizando nas funções profissionais o estatuto *intelectual* do assistente social (abrindo, pois, a via para inserção da *pesquisa* como atributo também do Serviço Social), a Reconceituação assentou as bases para a requalificação profissional, rechaçando a subalternidade expressa na até então vigente aceitação da divisão consagrada de trabalho entre os cientistas sociais (os “teóricos”) e assistentes sociais (os profissionais da “prática”) (NETTO, 2005 p.11-12. Todos os destaques são do autor)

Nesse sentido é possível observar no processo de amadurecimento da profissão no Brasil, que se o protagonismo presente entre os assistentes sociais foi determinante, também as condições presentes historicamente nesse contexto, introduziram e possibilitaram o reconhecimento do Serviço Social como área de produção de conhecimento, frente a outras áreas de conhecimento e aos órgãos de pesquisa.

No entanto, apesar das considerações a respeito do pluralismo que foi se instalando na profissão pelo movimento de reconceituação, é preciso pontuar que as diferentes tendências, ainda referenciam contemporaneamente, a ação de assistentes sociais. No meio profissional é possível observar o pensamento conservador que permanece e se atualiza. Contudo, os referenciais que organizam a profissão<sup>95</sup> construídos coletivamente desde a década de 1990 mantém o referencial crítico, hegemonicamente.

<sup>95</sup> Trata-se do Código de Ética de 1993, da Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão, do mesmo ano e das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária da ABESS, de 8/11/1996, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em resposta a LDB de dezembro do mesmo ano.



Ocorre que, a apropriação das teorias sociais pelo Serviço Social foi possível nesse momento, também porque a formação na área já se encontrava inserida no ambiente acadêmico, a partir do ingresso dos cursos de graduação efetivados por escolas isoladas, na universidade, assim como, pelo ingresso de docentes e profissionais na pós-graduação e, pela oferta da pós-graduação no âmbito do Serviço Social.

A formação profissional, e as questões que ocorreram pelo processo acadêmico inserido no ambiente da universidade serão tratados no próximo item.

#### **2.4.3 Serviço Social, Universidade e Pesquisa.**

A reforma universitária empreendida em 1968, também causaria impactos significativos e contraditórios, não apenas na formação dos assistentes sociais, mas na própria trajetória acadêmica da profissão, abrindo possibilidades e trazendo novos desafios. Em um contexto repressivo e que cerceava a livre expressão do pensamento foi possível encontrar a gestação tanto das respostas às inquietações profissionais, como da aproximação definitiva do Serviço Social brasileiro com a teoria social marxiana e seu método. Tais possibilidades levariam ao seu reconhecimento como área de produção de conhecimento sobre a realidade social, na qual se inseria. (YAZBEK, 2000)

As condições em que, nos anos iniciais de sua instalação, a ditadura militar promoveu o enquadramento e o controle na área da educação, através de uma repressão sem limites sobre as experiências em curso, sobre pesquisadores e os corpos discente e docente que buscavam respostas mais democráticas às necessidades da população, já referida anteriormente neste trabalho, foram estudadas por vários autores. Embora já tivesse raízes nos períodos precedentes à primeira metade dos anos 1960<sup>96</sup>, como também já pontuado, a partir de 1968, a

---

<sup>96</sup> Através da USAID, entre os anos 1960 e 1963, ainda na perspectiva do desenvolvimentismo, efetivado pelos organismos internacionais sob hegemonia norteamericana, foram assinados vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos em diversas áreas, inclusive na educação. Dada a orientação política do governo João Goulart, “[...] Os recursos, no entanto, eram cuidadosamente distribuídos: os governadores contrários a Jango foram favorecidos na partilha” (MOREIRA, 2007 p. 124)

reforma universitária iria definir a educação como área estratégica e afiná-la com os propósitos da política econômica.

Foi nesse contexto que o Curso de Serviço Social, que se efetivava em Escolas Isoladas, ingressou no espaço da Universidade nas condições possibilitadas pela reforma, vivenciando os impactos dela decorrentes. Para Netto,

Não se trata de um evento formal ou de cariz jurídico; trata-se, ao contrário, da efetiva incorporação da formação profissional pela universidade, introduzindo os cursos na malha de relações própria da academia e subvertendo amplamente as condições de ensino. As escolas isoladas, mantidas destacadamente por organizações confessionais ou leigas, com poucos recursos materiais e humanos, funcionando a base do esforço e da dedicação de profissionais e docentes que exerciam o magistério impulsionados sobretudo por valores morais, contando com alunos em número reduzido, relacionando-se com outras escolas e cursos superiores especialmente através de mecanismos e condutos informais – estas pequenas agências de formação convertem-se, em pouco tempo, em unidades de complexos universitários” (2001, p. 125)

O autor atribui como consequências desse ingresso da formação na área do Serviço Social na Universidade, a incorporação das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social nos currículos dos Cursos. Para Netto (2001), desse efeito derivam implicações negativas e positivas. Se as Ciências Sociais que chegaram à graduação do Serviço Social foram as possíveis na situação de repressão da ditadura, “[...] É absolutamente inegável o aspecto positivo daí decorrente – principalmente se se leva em conta o fato, consensualmente reconhecido, da ausência [até então] de fortes tradições intelectuais e de investigação na formação profissional”. (NETTO, 2001 p. 126)

A vivência acadêmica que então era iniciada pela profissão no âmbito da Universidade, também contribuiu para a organização dos profissionais direcionados para construir a formação dos assistentes sociais em consonância com os referenciais que incorporava naquele contexto.

Os esforços para objetivar a formação de um perfil profissional que correspondesse às demandas, às concepções de homem e mundo e aos referenciais que incorporava, foram traduzindo-se nas construções e dos diferentes currículos<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> *Currículo*, derivado do latim – *curriculu* – significa “ato de correr” ou “atalho, corte” (FERREIRA, 1986 p. 512). Como caminho a ser percorrido e que leva a uma determinada direção, não possui

A Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, que buscava a realização da tarefa de construir uma direção única no país para a formação dos assistentes sociais, no contexto de questionamentos da própria profissão e seus referenciais, passaria por reformulações.

Como já anteriormente citado, o Currículo de 1962, adicionava os quatro anos para a formação profissional e respondia às determinações do CFE para a introdução do currículo mínimo.<sup>98</sup> Pereira (1988) refere-se ao pronunciamento de Nadir Gouveia Kfouri, sobre o currículo de 1970, na XX Convenção da ABESS realizada de 4 a 9 de setembro de 1977, em Belo Horizonte – MG, em que aquela professora então declarava que “[...] o currículo mínimo de 1970, embora dentro do contexto da Reforma Universitária já nasceu defasado por não refletir o esforço da Reconceituação do Serviço Social.” (p.17)

Kfouri (PEREIRA, 1988) apontava na proposta curricular incorporada no *currículo mínimo* então em vigência, a ausência de “disciplinas fundamentais”. Nogueira (2010), citando Setúbal, refere que dentre as disciplinas que foram excluídas do currículo da graduação encontrava-se a Pesquisa, que havia sido “[...] substituída pela *atitude investigativa*, relacionada estritamente à extensão universitária e consolidando o *saber resgatado do fazer* como critério para a eficiência e produtividade” (p. 101 grifos da autora)

---

definição conceitual unívoca (dadas as diferentes concepções que incorrem na sua conceituação), embora se constitua como campo de conhecimento na área da educação. Incluiria na sua área, “[...] as relações entre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto), ensinados nas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e os modos de avaliação utilizados para ‘medir o sucesso’ do ensino.” (APPLE, 2006 p. 36) Para o autor, que tem referência gramsciana, “[...] a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade”. Assim, buscando entender a complexidade do currículo, refere que “[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e seres políticos é começar a encontrar maneiras de entender como os tipos de recursos cultural e simbólico que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (APPLE, 2006 p. 36) Voltando-se para entender “as relações entre a dominação econômica e a dominação cultural” presentes na educação, recomenda que “[...] O foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos”. Dessa maneira torna-se possível a reprodução de representações (“formas de consciência”) que atuam como estratégias de consenso para o “controle social”, sem o uso da coerção. Propõe, como necessários, “três aspectos [...] articulados” [...] “situados”, [...] “contextualizados” para entender a discussão do currículo: “(1) a escola como instituição, (2) as formas do conhecimento, e (3) o próprio educador”. (APPLE, 2006 p. 36- 37)

<sup>98</sup> Para Moreira (2007) “[...] O estabelecimento dos currículos mínimos dos cursos de graduação era também tarefa do CFE, o que significa que a introdução de currículos e programas na universidade brasileira foi decidida pelo Conselho.” (p.125)

Mas, Kfour (PEREIRA, 1988) referia também, o parcelamento do ensino do Serviço Social nos “três métodos tradicionais (Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade)”; os problemas relacionados à “inter-relação entre teoria-prática”; além da dificuldade de definição da formulação de uma concepção “do Serviço Social a partir de uma visão global de sociedade”. (p.17) Kfour (PEREIRA, 1988) propunha a revisão curricular a partir da formulação do *currículo pleno* no qual entendia possível a superação daquelas deficiências. (p. 17)

É preciso lembrar, porém, que a formação, no âmbito das universidades e no interior dos Cursos de Serviço Social, provocava discussões entorno dos desafios trazidos pelo contexto em que se expressava a sociedade brasileira, para a qualificação profissional. A partir dos meados da década de 1970<sup>99</sup> ganhavam vulto as discussões sobre a elaboração das diretrizes para uma nova proposta curricular. “[...] Questionam-se as diretrizes da formação predominantes no ensino do Serviço Social brasileiro, seus objetivos e conteúdos; criticam-se a estrutura curricular, os estágios práticos e a supervisão, e a pedagogia de ensino”. (YAZBEK et al, 1988 p. 32)

Se a XX Convenção da ABESS concluía então, sobre a urgência da necessidade de revisão do currículo em vigência desde 1970, a XXI Convenção, realizada nove anos depois, teve marca histórica. Quando aconteceu, de 2 a 6 de setembro de 1979, em Natal – RGN, na eminência da realização do III CBAS<sup>100</sup>, já havia uma sugestão para o currículo que entraria em vigor. (PEREIRA, 1988) A ABESS reformulava-se e assumia a coordenação e a articulação do projeto de formação profissional. Transformava-se em Associação Brasileira de *Ensino* de Serviço Social, mantendo a mesma sigla. A Convenção aprovava também a proposta de *currículo mínimo* que iria para tramitação no Conselho Federal de Educação sendo aprovado pelo Parecer 412, em 1982. Tinha a partir de então, dois anos para entrar em vigência nos Cursos de Serviço Social em todo o território nacional. (YAZBEK et al., 1988)

O Currículo Mínimo de 1982 constituiu-se em uma tentativa de incorporar as discussões que se estabeleciam no interior da profissão em seu movimento de renovação conceitual. Apresentava um traço inovador em relação aos currículos

---

<sup>99</sup> Relembrando: o currículo implantado em 1972, pelo Curso de Serviço Social da Universidade Católica de Belo Horizonte no contexto do desenvolvimento do “Método de BH”, chegava ao final em 1975, pela discussão entre alunos e professores sobre a inviabilidade de efetivação da proposta nos campos de estágio “tradicionais” no âmbito das instituições. A experiência da proposta de revisão curricular permanecia, entretanto, como experiência significativa na área.

<sup>100</sup> O III CBAS realizou-se em São Paulo, de 23 a 28 de setembro de 1979, no Palácio de Convenções do Anhembi. (ABRAMIDES e CABRAL, 1995 p. 174)

anteriores para a formação profissional, uma vez que a sua elaboração “[...] envolveu as unidades de ensino aglutinadas na ABESS que tiveram oportunidade de opinar no decorrer dos trabalhos”. (YAZBEK et al, 1988 p. 39) Essa característica, de *discussão coletiva e democrática*, que aparecera como crítica às relações verticais expressas naquele contexto entre Estado e sociedade, e no interior das relações na profissão, durante o III CBAS, afirmar-se-ia nas posteriores decisões e construções da categoria profissional.

Entretanto, aquela proposta curricular recebeu críticas contundentes no meio profissional, uma vez que continha duas perspectivas que mantinham o caráter conservador na formação dos assistentes sociais: “a alternativa eclético-restauradora e a solução modernizante” (NETTO, 1988 p. 12) O currículo de 1982, também conservava a divisão entre história, teoria e método para entender os fundamentos da profissão. Como “método”, abria ainda, a possibilidade de que os Cursos assumissem o ensino das “tradicionais metodologias” da profissão.

Assim, o projeto de revisão curricular da PUC-SP após a aprovação do Currículo Mínimo de 1982, explicitava:

[...] busca-se, criticamente, adequar o curso de Serviço Social da PUC-SP, avançando, no entanto, na linha de ultrapassar as próprias ambiguidades e imprecisões conceituais e analíticas presentes no currículo mínimo, expressões da diversidade dos pontos de vista em confronto no interior da categoria quanto à formação profissional. (YAZBEK et al., 1988 p. 32)

O percurso para incorporar a discussão teórico-metodológica relacionada às teorias sociais na trajetória da profissão, não se deu sem contradições. No mesmo ano da publicação de Iamamoto e Carvalho (1982) que incorporava o referencial teórico metodológico marxiano para a análise das relações sociais no Brasil e do contexto de emergência e institucionalização do Serviço Social neste país, entrava em vigência, o Currículo Mínimo para a formação dos assistentes sociais.

Assim, a produção de pesquisa pelo Serviço Social na década de 1980 seria ainda marcada pela iniciante e contraditória apreensão teórica. Nesse sentido, Setubal (2005) pontua:

Ao analisarmos a literatura do Serviço Social produzida nos primeiros anos de [19]80, podemos constatar uma intercorrência de influências do sistema parsoniano com o estruturalismo althusseriano e com o materialismo histórico-dialético; esse último, por volta de 1984, desponta de forma mais sistemática, embora ainda com certas confusões não só teóricas, mas também metodológicas. (SETUBAL, 2005 p. 39 nota 13)

O empenho na direção da maturidade revelava-se, contudo, na mesma Revista em que Yazbek (1988) publicava a proposta curricular do Curso de Serviço Social pelo Currículo Mínimo de 1982 e o criticava, e Netto (1988) apontava o empenho epistemológico necessário para superar a conformação híbrida e estruturalista daquela indicação:

Trata-se, com efeito, de promover a desmistificação das chamadas ciências sociais<sup>101</sup>, remetendo-as ao condicionalismo do pensamento conservador e da divisão social do trabalho capitalista, simultaneamente ao rechaço do marxismo vulgar, e, com isto, resgatar a *teoria social* com todas as suas implicações. Vale dizer: retornar à fonte o (auto) conhecimento do ser social posto pela sociedade burguesa não como “ciência”, mas como um complexo sistemático de proposições verificáveis concernentes à estrutura dinâmica, ao modo de ser e reproduzir-se de um determinado ser social (o ser social posto pela dominância do modo de produção capitalista) Erradicar de vez com a *falsa* identificação da *teoria social* com ciência, suprimindo as vinculações com o positivismo e todas as suas ulteriores derivações, restaurando a *inspiração* marxiana, e eliminar o conjunto de equívocos acumulados em décadas de contrafações epistemologistas e metodologistas: em poucas palavras, equivale a determinar no plano teórico, que o *método é questão da teoria social* e não problema desta ou daquela “disciplina”. E ainda que se contemple a pertinência de teorias sociais, o método remete à teoria social e não a uma ou outra de suas decorrências. Ele aparece, pois, na instância da razão cognoscente, na própria construção teórica. Distingue-se, conseqüentemente, de quaisquer “modelos de intervenção” abstratos, bem como das instrumentalizações prático-imediatas voltadas para a alteração da ordem factual empírica. (NETTO, 1988 p. 13-14 grifos do autor)

A definição do referencial marxiano para iluminar a realidade social na qual se inseria o Serviço Social como profissão possibilitou o desencadeamento de um processo complexo de convivência com o pluralismo de ideias, no qual, no entanto,

<sup>101</sup> Para Minayo (2008) “A cientificidade [...] tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como um sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo do conhecimento” (p 11) É inegável nessa perspectiva tanto a provisoriade do conhecimento historicamente construído, como também, evidencia-se a impossibilidade do conhecimento produzido não ser interessado, marcando posicionamentos sociais.

definia-se a hegemonia na profissão pela matriz que buscava dialeticamente um olhar de aproximação com a totalidade. (YAZBEK, 2000; 2004; 2006; 2009b)

Outro efeito notado na formação relacionava-se com a docência. Dada a ampliação do número de Cursos já apontada no Quadro 2, anteriormente, também se alargava o mercado de trabalho para os assistentes sociais nesse setor. Explicitavam-se assim, novos traços contraditórios provocados pelo regime militar, que pretendendo o controle político, possibilitou a configuração de um espaço acadêmico de resistência, com a inclusão entre o quadro dos docentes, de novos profissionais que haviam entrado na profissão também em períodos recentes, com experiência na militância estudantil ou política. Refere o autor que:

[...] igualmente enquadrados na universidade do autocratismo burguês, estes componentes da docência se desenvolveram desigualmente mas, pela sua permanência nos marcos acadêmicos, com possibilidades de dedicação e envolvimento intelectuais inexistentes para os docentes de períodos anteriores, puderam acumular reservas de forças e engendrar, no âmbito do Serviço Social, uma massa crítica também inexistente antes. Quando se superam as constrições ditatoriais, o acúmulo realizado por este componente profissional vem à tona com significativa ponderação. (NETTO, 2001 p. 126)

Finalmente, foi nesse contexto que o Serviço Social iniciou o oferecimento da pós-graduação no país<sup>102</sup>. É preciso pontuar, entretanto, que a pós-graduação teve início nas Ciências Sociais e particularmente no Serviço Social, no Brasil, apenas a partir da década de 1970. (KAMEYAMA, 1998) No âmbito da pós-graduação, a profissão aprofundou o diálogo com a teoria marxista, incorporando ao debate, o:

[...] pensamento de Antonio Gramsci e, particularmente, de suas abordagens acerca de Estado, da sociedade civil, do mundo dos valores, da ideologia, da hegemonia, da subjetividade e da cultura das classes subalternas. [...] Agnes Heller e a sua problematização do cotidiano, [...] Georg Lukács e a sua ontologia do ser social fundada no trabalho, [...] E. P. Thompson, e a sua concepção acerca das experiências humanas, [...] Eric Hobsbawm, um dos mais importantes historiadores marxistas da contemporaneidade, além de tantos outros cujos pensamentos começam a permear nossas produções teóricas, nossas reflexões e posicionamentos ideopolíticos. (YAZBEK, 2000 p. 27; 2009, p. 151)

<sup>102</sup> Desde 1965 havia a decisão do Estado, no Brasil, em implementar a pós-graduação.

Se até a década de 1970 não havia a oferta de programas *stricto sensu*, do início dessa década até o final do período ditatorial, aos poucos, se ampliaram os Programas de Pós-Graduação.

As Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e Rio de Janeiro foram precursoras na oferta dos Programas, em 1972. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1976, também seria pioneira no âmbito das Universidades Federais. A PUC do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal da Paraíba ofertaram o Programa em 1977, e em Pernambuco o Programa estaria aberto em 1979. A PUC-SP ofereceu também, o de Doutorado a partir de 1980. As demais, naquela época, apenas os cursos de Mestrado. Na América Latina, somente quatro cursos de Mestrado eram ofertados então. (NETTO, 2001 p. 124, nota 24; IAMAMOTO, 1999 p. 216, nota 273) Para Netto (2009)

A importância da pós-graduação, aqui, nunca será devidamente exagerada, reconhecendo-se o papel central desempenhado pela PUC-SP – nesta instituição, além dos docentes assistentes sociais, foi notável a contribuição de Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Evaldo Vieira. Mas docentes de outras áreas também vitalizaram outras pós-graduações – foi o caso de Míriam Limoeiro, na PUC-RJ. (p. 35 nota 32)

O encontro e o gradativo domínio das teorias sociais pelo Serviço Social, bem como a inserção na academia, possibilitaram à profissão no Brasil, afinal, a apropriação da pesquisa como produção de conhecimento. A partir da pós-graduação, mais precisamente na década de 1980, ocorreu o início de uma produção literária própria, o que diferenciaria inclusive, dos demais países latino-americanos. Para Netto (2005), esse resultado foi sendo delineado, uma vez que

[...] à diferença de outros regimes ditatoriais do Cone Sul, a brutal dominação burguesa no Brasil realizou “uma modernização conservadora” que estimulou o desenvolvimento das forças produtivas e, entre outras implicações deste processo, fomentou o crescimento de instituições de ensino e pesquisa a ele funcionais. Por isso, quando da sua derrota política em 1984-1985, o país dispunha do oitavo parque industrial do mundo ocidental e de um sistema universitário que, a par do seu assombroso elitismo, operava contatos em centros com expressivos padrões de qualidade acadêmica (dos quais um índice era o nível de pós-graduação). (2005, p. 16)



A produção de pesquisas relacionadas à profissão, às áreas de intervenção, às políticas sociais das quais, propunha, programava, participava e implantava, aos sujeitos com quem atuava, dariam início a inúmeras obras brasileiras do Serviço Social, a partir dos anos 1980, mas expandindo-se nos anos 1990, em um contexto específico. Observa-se que a profissão foi construindo sua competência acadêmica numa conjuntura e numa instituição, repletas de interesses contrapostos em disputa. Tal fato, que será tratado mais a diante, traria rebatimentos futuros para a profissão.

Mas, os anos de 1980 considerados pela CEPAL (YAZBEK, 2009) como a “década perdida”, dado o insignificante ou o inexistente crescimento econômico do país, foi um período que conviveu com o significativo empobrecimento da população e com a manifestação social empreendida por movimentos sociais que se contrapunham ao Estado, na procura pelo seu reconhecimento, pela efetivação de direitos de condição de vida e trabalho, bem como, pela liberdade de expressão de pensamento e democracia. (DAGNINO, 1994a; 1994b)

Tal conjuntura impactou na própria produção de conhecimento sobre as relações sociais. Os movimentos sociais contavam também, com a militância de assistentes sociais, de profissionais de diversos âmbitos e, de cientistas sociais. Esse posicionamento político definia por um lado, a direção do trabalho e das interpretações sobre os próprios movimentos, compatibilizando o pensamento social com os interesses de uma classe, e assim, questionando a neutralidade da ciência. Por outro, a militância teria implicado em mudanças no trabalho social, na incorporação de novos referenciais para a pesquisa social e, na própria interpretação da realidade. As publicações, que então exprimiram o pensamento social brasileiro, tendiam à confirmação desse pressuposto.

Cardoso (1994) indica para a análise das interpretações sobre os movimentos sociais desencadeados desde a década de 1970, duas fases distintas. A primeira relacionada à emergência dos movimentos até o começo da década de 1980, quando foram entendidos como uma força política nova, espontânea e autônoma, embora, diversos agentes políticos fossem encontrados em seu interior. Mas, segundo a autora, eles não podiam ser explicitados nas publicações e análises, em função da forte repressão da ditadura, então estabelecida no país. Os movimentos sociais, vistos como representantes de uma força política nova abriam a expectativa de ocupação de um “espaço vazio”, trazendo como “contribuição” mais significativa, “uma mudança na cultura política”. (1994, p. 82)

A outra fase, nessa mesma proposição, ocorreu quando as relações Estado/Sociedade mudavam, iniciando um processo de distensão do regime repressivo. Os movimentos sociais tendiam, então, a uma institucionalização junto ao Estado, processo observado desde 1982, a partir das eleições estaduais. Nesse momento constituíram-se os Conselhos em áreas distintas de políticas e de direitos, e os representantes dos movimentos sociais passaram então a integrá-los e, a participar da gestão de políticas públicas. Os movimentos sociais foram interpretados, como se estivessem vivendo um momento de “refluxo”<sup>103</sup>, uma vez que não apresentavam nessa fase, “[...] as mesmas características que apareciam na primeira, aquela que conceituou, definiu e estabeleceu os contornos do fenômeno” (CARDOSO, 1994 p. 83)

Para a autora, o estudo da realidade social nesse contexto, desde a década de 1970, veio acompanhado de dois novos elementos também nas Ciências Sociais. De um lado

[...] uma militância clara por parte dos próprios acadêmicos – extremamente importante e justificada pelo contexto autoritário no qual estávamos – um desejo de valorização, um entusiasmo com esses fenômenos novos que apareciam e, ao mesmo tempo, a tendência de olhar para eles através de uma técnica de pesquisa, um olhar diferente do antigo. (CARDOSO, 1994 p. 84)

De outro,

[...] uma grande valorização das pesquisas qualitativas. Sendo o tema novo no momento, os movimentos representaram um campo no qual a busca de uma relação diferente entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa foi exercitada plenamente, visto que eles também eram um campo novo que nascia desse interesse. Foi exatamente o momento que nós começamos a trabalhar com técnicas, o que não quer dizer que isso não fosse feito antes. Ocorre que a valorização passou a ser mais aceita dentro da academia – valorização das técnicas de observação participante, de estudos de caso, o

---

<sup>103</sup> O “refluxo” dos movimentos sociais, talvez, não tivesse ocorrido ainda na década de 1980, somente pela “institucionalização” de suas representações nas políticas e nos direitos sociais. O “refluxo” ocorreria na década de 1990, motivado pelas escolhas do governo brasileiro em atenção aos organismos internacionais, implementando políticas econômicas neoliberais, que diminuía o tamanho do Estado para as políticas sociais e definiam um Estado forte para a economia, causando ainda, o desemprego e o significativo empobrecimento de parte da população trabalhadora, que se voltou para a procura de trabalho e de dar conta de suas próprias dificuldades, processo que será abordado mais adiante neste trabalho. Discute-se, no entanto, que os movimentos sociais, quando se institucionalizaram nos espaços no interior das políticas públicas, por vezes tenderam à cooptação ou à manipulação de gestores públicos. Ou mesmo que, quando se vincularam a partidos políticos, arrefeceram seu protagonismo. (DAGNINO, 2002)

trabalho que antes era chamado de antropológico, embora nunca tenha sido privilégio da antropologia. Assim, essas técnicas de investigação passaram a ter um papel muito importante. (CARDOSO, 1994 p. 84)

Nas Ciências Sociais a procura pelo aprofundamento no conhecimento dos dados revelados na participação dos movimentos sociais, seus modos de sentir e expressar a realidade, nesse momento, reforçava a metodologia qualitativa para a pesquisa. Objetivava-se a produção de conhecimento a partir de uma determinada inserção de classe e ainda, a possibilidade de conferir um poder de vocalização, aos que historicamente haviam sido “conduzidos” pelas vozes da “elite”.

Tal movimento que privilegiaria os aspectos qualitativos na produção de conhecimento nas Ciências Sociais, também rebateria na produção realizada pelo Serviço Social, ocorrendo particularmente no contexto da pós-graduação. Para Minayo (2008), entretanto, o encontro das Ciências Sociais com o conhecimento qualitativo, não decorreria somente de uma escolha de metodologias ou técnicas de pesquisa. Para a autora, trata-se do próprio objeto da área em questão:

[...] é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. (MINAYO, 2008 p. 14 grifos da autora)

Foi nesse contexto, partícipe de um processo de embates entre diferentes visões de mundo, que o Serviço Social desenvolveu a sua produção de conhecimento, aumentando significativamente as publicações na área em língua portuguesa, a partir de então. A inserção dos profissionais em Conselhos de políticas sociais e de direitos, em processos de trabalho no âmbito das políticas voltadas para as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, trouxeram

inquietações e problemas para a pesquisa social, desenvolvida na pós-graduação, pela profissão. O Serviço Social, então, aprofundava seus estudos sobre a

[...] 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. (YAZBEK, 2000 p. 27)

Na década de 1980, se a profissão construía o diálogo com as Ciências Sociais, o aprofundamento do conhecimento teórico que foi ocorrendo em processo, possibilitou o desenvolvimento de sua experiência com a pesquisa. Assim, o Serviço Social tornou-se reconhecido como área de produção de conhecimento junto à CAPES e ao CNPq. Posteriormente, também seria chamado a participar da formação na pós-graduação em Serviço Social em Portugal, na Argentina, Chile e Uruguai, contribuindo dessa maneira, para a difusão da produção brasileira na área. (YAZBEK, 2000)

Mas a profissão ainda empreendeu um movimento para a sua própria organização, a partir de 1980. Desde o III CBAS passou a promover encontros regulares, de três em três anos para discussão de sua produção e para estabelecimento dos diálogos necessários ao avanço em temas de interesse social, nos Congressos Brasileiros de Serviço Social. Reviu também o Código de Ética tendo como perspectiva novos valores, em 1986. Buscou ultrapassar a "perspectiva a-histórica e a-crítica" que abrigava valores metafísicos, entendidos como "universais e acima dos interesses de classe". O Código de Ética de 1986 já negava "a base filosófica tradicional conservadora, que norteava a 'ética da neutralidade'". Assim, o Código passou a reconhecer para os assistentes sociais, "um novo papel profissional competente teórica, técnica e politicamente".<sup>104</sup>

Na ABESS, que objetivava ações para a formação profissional a partir do ensino, promoviam-se ações com objetivos de incentivo e estímulo à produção de conhecimento na área, a sua divulgação, bem como, o registro das produções realizadas. Criava-se então, o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas

<sup>104</sup> CFESS: [www.cfess.org.br/cfess\\_historico.php](http://www.cfess.org.br/cfess_historico.php) Acesso em 25/09/2011.

Sociais e Serviço Social – CEDEPSS, em dezembro de 1987, durante a XXV Convenção, realizada em Fortaleza.

Objetivando o estímulo à produção de pesquisa na área do Serviço Social, ao final da década, a ABESS promoveu, a partir de então, Encontros de Pesquisadores. De 21 a 23 de agosto de 1989, realizou em Brasília o I Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social – ENPESS<sup>105</sup>. (SETUBAL, 2005; QUIROGA, 1995)

No âmbito da produção e da formação em Pesquisa em Serviço Social, porém havia consequências, no desenrolar da década de 1980. A apropriação parcial do método e da teoria crítica, ao mesmo tempo em que se denunciava o pensamento conservador existente no interior da profissão, impactou na ação profissional. Refere Nogueira (2010) que

[...] o conhecimento produzido até então era estritamente referenciado aos elementos intrínsecos à ação profissional, descartando a inserção num quadro analítico de teor explicativo mais denso, tanto ao abordar o conhecimento da realidade, como ao analisar a prática desenvolvida. Dessa situação deriva um aspecto delicado para a relação pesquisa/profissão/formação profissional. Na medida em que a prática conservadora foi qualificando-se, com toda razão não se investiu em análise sobre [aquele] fazer profissional e não se gestaram formas inovadoras de ação profissional, compatíveis com o perfil estabelecido pelo novo currículo [de 1982], sendo a preocupação maior, entre docentes e pesquisadores o ato de apropriar-se do novo marco teórico indicado pelo currículo de 1982. (p. 102)

Para uma profissão que é interventiva, o não desenvolvimento de conhecimento sobre o fazer profissional explicita uma tensão tanto na formação como no exercício da profissão. Essa situação tem sido objeto de apontamentos de todos os assistentes sociais que se deparam criticamente com sua ação profissional, mas desde a década de 1980, Iamamoto (1992) tece considerações sobre essa necessidade do exercício e da formação, relacionadas aos objetos de pesquisa:

Estas considerações remetem à formação de profissionais qualificados para investigar e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve a sua prática, de reconhecer o seu espaço ocupacional no contexto mais amplo

<sup>105</sup> Organizados bianualmente na contemporaneidade, os ENPESSs encontram-se na eminência da realização do XIII Encontro no final do ano de 2012. As Convenções da ABESS passaram a se constituir em Assembleias, e são realizadas ao final de cada Encontro.

da realidade socioeconômica e política do país e no quadro geral das profissões. Formar profissionais habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la no jogo das forças sociais presentes. (IAMAMOTO, 1992 p. 163)

Na década de 1980, ainda em relação à oferta de vagas para a formação profissional, observavam-se mudanças em relação aos cursos existentes de Serviço Social. Em São Paulo, a pesquisa de Jorge (1993) referia uma tendência ao encolhimento dos Cursos de Serviço Social, pelo fechamento do Curso de Araraquara, em 1987. Porém, outras três escolas foram abertas nessa década, os Curso de Botucatu, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. A formação para o Serviço Social no estado de São Paulo, contaria durante toda a década de 1990 com 22 unidades de ensino. O município de São Paulo, que este estudo tem como campo, com seis.

Mas foi na passagem dos anos 1980 aos 1990 que a profissão foi construindo sua maturidade, (NETTO, 1996b) em um contexto em que as condições nacionais e internacionais provocariam mutações na sociedade brasileira e em especial na área da educação, com repercussão direta na contemporaneidade. Ao Estado seriam atribuídas novas funções e novas qualidades proclamadas em relação ao mercado. A oferta de formação, novas configurações.

No próximo capítulo pretende-se apresentar o desenvolvimento dessa argumentação, relacionando-a aos desafios das definições curriculares e as possibilidades construídas pelos assistentes sociais para a pesquisa.

## Capítulo III

### ESTADO, UNIVERSIDADE E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL

*“A gramática histórica não pode deixar de ser ‘comparativa’  
expressão que, analisada a fundo,  
indica a íntima consciência de que o fato linguístico,  
como qualquer outro fato histórico,  
não pode ter fronteiras nacionais estreitamente definidas,  
mas que a história é sempre ‘história mundial’ e que  
as histórias particulares vivem somente no quadro da história mundial.”*  
Antonio Gramsci.<sup>106</sup>

#### 3.1 A definição constitucional sobre a Universidade.

As duas últimas décadas do século XX no Brasil, no âmbito da educação, as discussões em relação à Universidade estiveram em pauta. Sguissardi (2009) refere que os anos 1980 caracterizaram-se no Brasil, pela crítica e resistência a que o modelo humboldtiano se generalizasse entre as universidades. Contribuíram para essa situação na disputa entre as escolas públicas e privadas, diferentes interesses internos e externos ao país, sob os efeitos da LDB de 1961.

Ainda na vigência daquela legislação, o regime militar promoveu a Reforma Universitária pela Lei 5.540/68. Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação autorizou indiscriminadamente a abertura de escolas isoladas, contrariando em especial o Art. 2 da referida Lei, que instituía como regra a escola superior inserida em universidades, admitindo apenas excepcionalmente, o regime de escolas isoladas. No entanto, as escolas superiores que se desresponsabilizavam com a produção do conhecimento, durante a ditadura militar “[...] organizando-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades, pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos dessas empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas.” (SAVIANI, 2006 p. 25)

---

<sup>106</sup> GRAMSCI (2002, p. 143)

Havia interesse para que a situação que estabelecia uma universidade dual permanecesse com essa característica. Assim, permitia a inserção discriminada das classes sociais, e também, produzia efeitos no sentido de estabelecer escolas que se atinham apenas ao ensino e, outras de ponta, que se voltavam para a produção de conhecimento. Ao findar o regime ditatorial, o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior – GERES<sup>107</sup> (criado pela Portaria Nº 100, de 6 de fevereiro de 1986 e, instalado pela Portaria Nº 170, de 3 de março de 1986 do MEC), no contexto da Nova República, criticava de maneira incisiva

[...] ao que consideravam as falácias do ‘modelo único’, caro e impossível de ser bancado pelo poder público. É dessa época a ideia até hoje defendida e na última década posta em prática, oficial e extraoficialmente, de um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino (aqui compreendidas também, todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades) (SGUISSARDI, 2009 p. 300)

A proposta do GERES, contudo, acendeu a reação de reitores, docentes e discentes das universidades públicas, em especial das três universidades do estado de São Paulo, bem como da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica – SBPC. Por ocasião da instituição da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1990) que no período até 1988 tinha a incumbência de construir a Carta Constitucional, a polêmica ressurgiu de maneira pronunciada.

---

<sup>107</sup> José Sarney, como vice-presidente da República, ao ler o discurso de posse de Tancredo Neves, então impossibilitado de assumir o governo, já anunciava o propósito de atuar na crise da universidade que se instalara. Ainda em 1985 foi criada uma "Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior", pelo Decreto no. 91.177, de 29 de março de 1985, com o intuito de refletir sobre os diversos interesses envolvidos na questão universitária. Em novembro desse ano, a Comissão produziu um relatório final, que continha subsídios e questões levantadas sobre a universidade. No início do ano seguinte, em 1986, foi criado o GERES internamente ao MEC, pelo Ministro da Educação Marco Maciel, no governo José Sarney, para continuar a examinar a questão do ensino superior. Era composto por integrantes pertencentes à vida acadêmica do país, tendo elaborado inicialmente, um anteprojeto de Lei voltado para as Universidades Federais. (SCHWARTZMAN et al, 1986) O Grupo foi composto por membros, que passaram posteriormente a integrar o Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior – NUPES, da USP (1989) como, Eunice Ribeiro Durhan, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman, José Arthur Giannotti. Desde o governo Collor de Mello, esses “destacados especialistas em ensino superior” passaram a ocupar cargos no MEC. (SILVA JR., 2005 p. 82) Os membros do NUPES, também ocuparam cargos no Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso, trazendo para o “ordenamento jurídico da educação superior brasileira”, a “matriz teórico-político-ideológica” proposta desde a USP. (SILVA JR., 2005 p. 82-83)



Com os problemas econômicos, sociais e políticos agravados naquele contexto, os movimentos sociais atuaram contra o Estado na reivindicação de direitos sociais. Observou-se a ditadura chegar ao fim, desgastada, com a presença de diferentes frações da sociedade buscando pela democracia. A objetivação por um Estado democrático culminou na Constituinte, como arena de disputas de diferentes interesses, evidenciando de um lado, os pontos convergentes e de outro, as divergências, as diferenças e as desigualdades, que a cultura, a política e as relações econômicas determinaram no país.

A Constituição Federal de 1988 derivou então, dessa conjuntura, como a primeira Carta que definia direitos sociais no Brasil, mas de forma ambígua e contraditória, resultava dos possíveis consensos que asseguravam interesses das majorias e, interesses do capital. Incidindo sobre a educação, os distintos interesses contribuíam para a configuração do ensino no país, no contexto da transição para a democracia, quando “[...] o Congresso Nacional eleito em 1986 foi investido de poderes constituintes, tendo elaborado a Constituição Federal atualmente em vigor, promulgada em 05 de outubro de 1988.” (SAVIANI, 2006 p. 11)

Referindo-se à Carta Constitucional de 1988, e aos valores em disputa presentes na sua proposição, Sguissardi (2009) pontua com respeito à universidade a ao ensino superior:

Como os modelos universitários tendem a ter vínculos estreitos com modelos de desenvolvimento e de concepção de vida democrática e republicana, prevaleceram os princípios de uma universidade como dever do Estado, que privilegiasse a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, à formação de profissionais competentes e críticos da realidade, respeitada a autonomia e a liberdade de pensamento, concorde com o espírito dessa Constituição, chamada de cidadã. Deu-se um passo importante para consagrar o princípio de indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido agora de um terceiro elemento [extensão] que, desde a Reforma de Córdoba (1919), teimava em ser posta em segundo plano no Brasil (2009, p. 300)

O Capítulo III da Constituição Federal delibera sobre a educação, a cultura e o desporto. No Art. 205 reafirma a educação como direito universal (já estabelecido entre outros desde o Art. 6), atribuindo ao Estado e à família o dever de provê-lo. No Art. 206 estabelece os princípios que devem nortear o ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII – garantia do padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.<sup>108</sup>

No Art. 208, contudo, ao situar os níveis da educação, a Constituição assegura a obrigatoriedade e a gratuidade para o ensino básico; estabelece que a universalização do ensino médio gratuito deva ocorrer progressivamente no país; mas, deixa à “capacidade de cada um” o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o Brasil não assevera como direito universal aos seus cidadãos a chegada até a universidade, nem especifica o dever estatal nesse sentido.

A definição constitucional de universidade compõe as características de uma instituição voltada para a produção, preservação e difusão do conhecimento. Determina no mesmo Art. 207 o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e institui também, a prerrogativa da “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. (BRASIL, 1988)

Contudo, como as normas legais dependem de interpretação que explicitam interesses diferenciados, o direito à autonomia, definido dessa maneira, gerou o acelerado nascimento de inúmeras universidades privadas.

Ao contrário do que ocorria durante o regime militar, quando as mantenedoras queriam que as escolas permanecessem isoladas, nesse momento, interessava a mudança institucional. Com o interesse aceso, as escolas superiores isoladas pressionavam o Conselho Federal de Educação para que viessem a se constituir como universidade. Argumenta Saviani (2006) que

<sup>108</sup> A redação do V princípio foi dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. O VIII princípio foi incluído pela mesma Emenda Constitucional.

[...] ao dar *status* de norma constitucional à autonomia universitária provocou uma corrida [das escolas isoladas] para se transformar em universidades na esperança de que, por essa forma, sua ampla margem de manobra e seu arbítrio ilimitado se tornariam invioláveis já que revestidos do caráter do direito constitucional. Essa corrida se traduziu em pressões de todo tipo junto ao Conselho Federal de Educação, o que culminou no fechamento desse órgão por motivo de corrupção no final de 1994. Nesse momento, porém, já haviam se multiplicado rapidamente as instituições formalmente nomeadas como universidades, destituídas, no entanto, do espírito universitário. (p. 25 grifos do autor)

Observa-se, portanto, na atualidade, que coexistem no país algumas universidades, majoritariamente públicas (embora também convivam com poucas confessionais e instituições superiores privadas em menor número, ainda) que produzem pesquisa de ponta, em consonância com os critérios internacionais de produção científica. Algumas delas têm campus no município de São Paulo. Mas os autores consultados neste trabalho, que estudam a condição da instituição no Brasil apontam atualmente uma situação instalada, de difícil reversibilidade que mantém uma proporção entre instituições públicas e privadas que está em 30% para as primeiras e 70% entre as segundas.

A tendência de voltar a educação e principalmente o ensino universitário para o mercado foi se intensificando historicamente no Brasil. Também as Leis que regulamentaram os direitos sociais pela Constituição foram implementadas a partir de 1990, numa conjuntura em que as ideias neoliberais eram adotadas pelo Estado, no país. Contrapondo-se à cidadania e incidindo sobre a educação, essas ideias aplicaram-se ao foco de interesse deste estudo sobre a universidade, na produção e na formação para a pesquisa, durante a graduação.

### **3.1.1 A “reforma silenciosa” do ensino superior e a LDB de 1996.**

A crise estabelecida pela reestruturação do capital a partir do início da década de 1970 gerou o afloramento das ideias neoliberais gestadas desde os anos de 1940<sup>109</sup>. Tais conceitos questionavam o modelo econômico que produziu

---

<sup>109</sup> Trata-se de um trabalho teórico de forte conotação política contra a socialdemocracia que propunha políticas de bem estar social voltadas para o trabalho, no pós-guerra. “*O Caminho da Servidão*” foi escrito

o Estado de Bem Estar Social nos países centrais ao capitalismo, pelo seu tamanho e tipo, e o Estado Desenvolvimentista, nos países periféricos. O neoliberalismo, assumido pelos diversos Estados com especificidades, colocou em disputa os direitos sociais que vinham sendo assegurados de diferentes formas, desde o final da II Guerra Mundial. (ANDERSON, 2000)

Assim, o Estado passou a ser visto como irreformável. Tomado, pelo “jogo das forças sociais que operam em escala transnacional”, era provocado pelo processo de globalização do capital. Em tal conjuntura, na transição do fordismo para um novo processo de acumulação, o conceito de Estado-Nação desfigurou-se, bem como as categorias de análise a ele referidas, como sociedade civil, povo, soberania e nação. (IANNI, 2002 p. 18)

A proposta de reforma de Estado que acentuava “a decadência do processo civilizatório burguês e a banalização da vida humana” (SILVA JÚNIOR, 2005 p. 81) começou a ser difundida e operacionalizada a partir do final da década de 1970, pelos próprios governos, em países como o Chile (Pinochet, 1976). Com maior intensidade alastrou-se na década de 1980 pelos países centrais, como na Inglaterra (Thatcher, 1979), Estados Unidos da América (Reagan, 1980), Alemanha (Khol, 1982) e Dinamarca (Schluter, 1983). Em seguida, as políticas que voltavam o Estado para o capital, espalharam-se pelos países ao redor do mundo. (ANDERSON, 2000)

Os organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial/BIRD expressavam suas recomendações, estímulos, imposições e financiamentos para o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países periféricos, através da concepção presente nas recomendações do Consenso de Washington<sup>110</sup>.

As medidas que atendiam a interesses de corporações transnacionais incidiam na abertura de mercados e na desregulamentação da economia. Mas, voltavam-se também

---

em 1944 por Friedrich Hayek. A partir de 1947, com a fundação da Sociedade de Mont Pèlerin, na Suíça, Hayek convocou outros intelectuais (Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter EupKen, Walter Lipman, Michel Polany, Salvador de Madariaga, entre outros) que se reuniram bianualmente desde então. (ANDERSON, 2000)

<sup>110</sup> O FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, situados em Washington, com base nas propostas do economista John Williamson do *International Institute for Economy*, a partir de 1989 passaram a recomendar um conjunto de medidas aos países periféricos ao sistema capitalista, com dificuldades fiscais, objetivando ajustamento macroeconômico. As medidas relacionavam-se à redução dos gastos públicos; à reforma tributária; à abertura comercial ao mercado externo e ao investimento estrangeiro direto, com eliminação de possíveis restrições; à prática de juros e câmbio de mercado; privatização de empresas estatais; desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas, além da promoção da proteção ao direito à propriedade intelectual. Tais recomendações passaram a ser conhecidas como o *Consenso de Washington*.

para a privatização de empresas produtivas estatais e de serviços públicos que respondiam preferencialmente a direitos sociais, referindo a necessidade de redução de gastos pelo Estado. Assim, a receita posta em execução pelos diferentes Estados configurava a minimização de suas ações voltadas para o trabalho e o seu fortalecimento para respostas ao capital.

No Brasil, na década de 1990, as estratégias referentes às políticas neoliberais foram inseridas no governo Collor de Mello (03/1990 a 12/1992). Mas elas se estabeleceram definitivamente no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) com a reforma do aparelho do Estado, a partir do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, pelas ações do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A argumentação da introdução do país no mundo globalizado estava posta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE<sup>111</sup>, que propunha um Estado privatizado, de cunho gerencial, regulador e, não mais executor, voltado para funções administrativas. (MIRA, 2003)

Trata-se de um Estado que expressa a contradição das funções pelas quais opta, colocando-se com força e centralizando-se para efetivação de medidas no âmbito nacional, enquanto se subordina subserviente, aos interesses de organismos internacionais que ditam normas para o espraio do capital internacionalizado, na desnacionalização das economias. Para Silva Júnior (2005), um “[...] Estado reprodutor, no que se refere à economia, e caritativo e fiscalizador, no que se refere à esfera social” (p. 78)

Ao final do governo militar, que também praticara políticas especialmente voltadas para a acumulação do capital, a conjuntura do país no final da década de 1980 tornou possíveis as reformas, dado o empenho pela redemocratização do poder em uma realidade que apresentava condições econômicas e sociais deficitárias.<sup>112</sup> Para Silva Júnior (2005)

<sup>111</sup> O PDRAE, elaborado pelo MARE sob a coordenação direta do Ministro Luís Bresser Pereira, foi publicado em novembro de 1995 pela Presidência da República. O Plano mostrava preocupação com a instauração da “governança”, entendida como “capacidade de implementar de forma eficiente, políticas públicas”, buscando condições para a “modernização” do país. Assim, propunha fixar a diferenciação das “funções exclusivas” e “não exclusivas do Estado”. Entre as últimas, definiu as políticas sociais, tais como saúde, previdência, educação, cultura, como “serviços”. Para a administração do Estado estabeleceu o caráter gerencial, procurando concentrar-se nos resultados e não no controle dos processos. (MIRA, 2003, tendo como referência o PDRAE)

<sup>112</sup> O país apresentava um quadro de concentração de renda em 1995, em que os 10% mais ricos dispunham de 48,2% da renda total do trabalho, quando os 10% mais pobres tinham acesso a apenas 1,1%. Durante os oito anos seguintes, as políticas públicas e as econômicas mantiveram inalteradas essa proporção. Dados do DIEESE, disponíveis em <http://www.dieese.org.br/>. Acesso em 13/06/2011.

A contradição entre um profundo déficit social e produtivo, de um lado, e a redemocratização do poder, de outro, produziu a [...] politização da crise econômica. Esse movimento enfraqueceu os movimentos sociais e as instituições e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, possibilitando o ajuste socioeconômico e político dos anos 1990, necessário à superação da crise capitalista [...]” (p.12)

As reformas produziram também o desenvolvimento de condições objetivas e subjetivas para a instalação da mercantilização de políticas sociais, tais como a previdência, a saúde ou a educação. Entre as condições objetivas determinadas pela reforma encontra-se a definição pelo marco legal, que reconhece os direitos sociais assegurados por aquelas políticas, como *serviços*. Em relação à educação, para Chaui (2003),

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.(p. 6)

Entre as condições subjetivas encontra-se a maneira como a educação passou a ser tratada pelo Estado e pelas classes sociais. Nesse sentido, foi entendida como a possibilidade, divulgada por gestores, políticos e empresários através da mídia, para que os trabalhadores, individualmente, buscassem a qualificação profissional que os devolvessem ao mercado de trabalho do qual foram excluídos coletivamente e massivamente, para o restabelecimento das taxas de lucro do capital. Tal ideologia que atribui centralidade à educação, assumida pelos trabalhadores é apontada por Silva Júnior (2005):

[...] os trabalhadores são seduzidos por tal centralidade e assumem uma postura de buscar tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação. Suas qualidades subjetivas parecem-lhes apresentarem-se como mercadoria, algo objetivo, adquirido por algum meio para que ele se torne empregável numa sociedade cada vez mais sem emprego em face da ruptura da histórica do momento brasileiro que finda. Trata-se, pois, de perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela sua empregabilidade. Nesse processo, *a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo.* (SILVA JR., 2005 p. 13, grifos nossos)

As instituições educacionais, em resposta a essa demanda, se reconfiguraram a partir do mercado e das reformas empreendidas através do Estado. Tal realidade conferiu às instituições de ensino o estatuto legal e lhes possibilitou assumir a identidade de *empresas*, no processo de mercantilização de respostas aos direitos sociais. Para Silva Júnior (2005)

Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no *ethos* das instituições educacionais, por meio das reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato nessa forma histórica que o capitalismo mundial e brasileiro, melhor, tendo-o como seu eixo central de estruturação e organização. Nesse momento, as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competência. (p. 13, grifos do autor)

Ocorreu nessa conjuntura de busca pela democratização do país a reconfiguração da proposta tecnicista. O viés tecnicista da educação no Brasil desenvolvido pela ditadura militar, nesse momento, foi retomado em continuidade, passando a ser orientado pelos organismos internacionais, como o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a Organização Mundial do Comércio – OMC. Chauí (2001), no entanto, ao examinar a documentação<sup>113</sup> publicada pelo BID, no assunto específico do ensino superior, registrou que, não ser possível

[...] falar de ingerência externa sobre as universidades latino-americanas e brasileira, pelo simples fato de que os dados oferecidos para o banco [e que conformam o diagnóstico da realidade sobre a qual tece recomendações para o possível financiamento] foram informados por nós. E o que é interessante, é que certamente o BID fez uma lista do que queria e esses dados foram fornecidos. Isso significa que aqueles que forneceram as informações em nenhum instante contestaram que elas pudessem não ser expressivas da realidade da universidade. E, portanto, ao fornecer os dados solicitados, aqueles que assim o fizeram mostram que estão de pleno acordo com a posição do BID. (p. 17-18)

<sup>113</sup> A autora refere-se ao documento “*A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia*”. Washington, D.C., dezembro de 1997, nº EDU-101, preparado por Cláudio de Moura e Castro e Daniel C. Levy. Dos mesmos autores, no mesmo assunto, ainda há outros dois documentos: “*Higher education in Latin America: myths, realities, and how IDB can help*” e “*Myth, reality and reform*”. (CHAUÍ, 2001 p. 15)

Assim, entre 1995 a 2002, durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior no Brasil manteve, aprofundou, ou reconfigurou, a partir da construção de um marco regulatório na direção do mercado, e definiu o modelo de universidade, mantendo algumas das suas históricas características, mantendo-a dual de múltiplas formas:

[...] as restritas dimensões do campo; a diferenciação institucional; a expansão do setor privado e a restrição gradativa do público; a desigual distribuição regional; a (má) distribuição por área de conhecimento; a concentração da pós-graduação no setor público e na região Sudeste (em especial em São Paulo); a questão da avaliação ([que passa a ser feita por um exame dos alunos, cujo resultado gera um 'hanqueamento' das unidades de ensino através do antigo] Provão); o modelo universitário predominante (e em franca expansão), isto é, da *universidade de ensino* em detrimento da *universidade de pesquisa*. (SGUISSARD, 2009 p. 197 grifos do autor)

A “*revolução silenciosa*”<sup>114</sup> foi promovida na educação superior e efetivada no período, a partir da consonância com os ditames dos organismos multilaterais, pelo Estado brasileiro. Nessa conjuntura, em meio a inúmeras indicações legais concretizadas pelo governo federal, a partir de Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Projetos de Lei de iniciativa do Executivo, além das Resoluções e Portarias efetivadas pelo MEC, ocorreu a promulgação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (PINO, 2008)

A LDB, criada em 1996, começou a ser proposta na constituinte desde 1987, no empenho dos movimentos sociais pela efetivação de direitos sociais, que na área da educação procurava concretizar um sistema nacional que garantisse o ensino público. Como inúmeros países o fizeram na passagem do século XIX para o século XX, o sistema nacional de educação objetiva princípios de igualdade entre cidadãos. Buscava-se na sugestão inicial que desencadeou o primeiro projeto, a definição de um “[...] conceito de educação fundamental abarcando desde as atuais creches até os umbrais da universidade” e “[...] a oportunidade de consagrar, em termos legais, essa aspiração criando mecanismos que [permitissem] ultrapassar a falta de unidade e harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país.” (SAVIANI, 2006 p. 37-38)

<sup>114</sup> Como Fernando Henrique Cardoso denominava em pronunciamentos e discursos, o processo de mudanças que produziu nos seus governos, na área da educação. (SILVA JR., 2005)



No nível universitário a finalidade era instituir além da formação nas diferentes áreas de conhecimento, a “organização da cultura superior” que possibilitasse à população discutir os “grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” evitando, a “passividade intelectual” no trabalho e o “academicismo” na universidade. (SAVIANI, 2006 p. 40)

O Projeto de Lei colocava ainda o problema do controle social sobre a política da área. Propunha reconfigurar o Conselho Federal da Educação – CFE, que até então, se subordinava ao Poder Executivo, em um Conselho Nacional da Educação – CNE, estabelecendo que fosse composto a partir de uma pluralidade de fontes e objetivando a garantia de autonomia e legitimidade. (SAVIANI, 2006 p. 37) Procurava ainda, estabelecer como base democratizante, um Fórum Nacional de Educação de caráter propositivo e deliberativo, bem como, os conselhos escolares, como instrumento de gestão democrática, com participação da população interessada. (PINO, 2008)

Quanto ao financiamento, o projeto inicial da lei, que teve a redação concluída em fevereiro de 1988 e foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro desse ano, previa a condicionalidade das ações voltadas ao setor público, deixando a excepcionalidade às instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias. (SAVIANI, 2006)

A diferenciação entre a primeira (Lei 4.024/61) e a segunda (Lei 9.394/96) LDB dava-se no processo participativo que se desencadeava naquele momento da história brasileira. A LDB cuja proposta começou a ser discutida em 1988<sup>115</sup>, não era

---

<sup>115</sup> A área da educação se mobilizou através da proposta de alguns de seus integrantes e foi circulada inicialmente em Porto Alegre, na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd (04/1988) e discutida na V Conferência Brasileira de Educação (Brasília/1988). Após a aprovação da CF/1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) apresentou à Câmara Federal o PL 1.258-A/88 que tratava das *diretrizes*, de uma *perspectiva socialista*, relacionadas à igualdade, liberdade, democracia, solidariedade humana, e das *bases* que permitiriam assentar o sistema da educação. Até junho de 1989, o referido deputado apresentou mais três emendas ao PL. Em março de 1989, foi constituído na Câmara Federal, um Grupo de Trabalho da LDB, sob coordenação do deputado Florestan Fernandes (PT/SP), tendo recebido inúmeras contribuições e sugestões além de outros projetos completos e parciais. Foram realizadas audiências públicas e seminários temáticos com especialistas. Finalmente, o deputado Jorge Hage (PSDB/BA), que assumia a relatoria da LDB, em junho de 1990, após ouvir democraticamente interesses e representações, propôs um PL substitutivo, de *caráter social democrata*, entendendo a educação na perspectiva do direito social, a ser garantido pelo Estado. Esse PL foi ao Plenário no primeiro semestre de 1991, conseguindo aprovação apenas em maio de 1993, quando após as eleições, representantes dos partidos progressista não mais participavam da Câmara, tendo assumido representantes de partidos conservadores, ligados aos interesses das escolas privadas. Assim, a LDB, com o relato da Deputada Ângela Amin (PDS-PPR-PPB/SC), incorporava uma *concepção conservadora*. Em paralelo, no Senado, outras iniciativas a partir de outras correlações de forças, ocorreram desde 1989, para propostas da LDB, entre as quais se destacam o PL 208/89 do Senador

indicada pelo Executivo. O Poder Legislativo encaminhou a proposta legal “[...] através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional” de uma maneira inusitadamente, democrática<sup>116</sup>. (SAVIANI; 2006, p. 57)

Contudo, da constituinte até a aprovação da Lei, o contexto mudou em função da correlação de forças que se estabeleceu. Operando entre os interesses do capital na educação e os defensores de um sistema de educação que privilegiaria a escola pública, como anteriormente abordado neste item, levou a que os interesses do mercado fossem prioritariamente contemplados. Respondia-se assim, pelo marco legal, às propostas dos organismos internacionais.

A LDB, Lei 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, sem vetos, uma vez que o MEC havia participado ativamente de sua elaboração, originou um marco regulatório que definiu a educação no país, sem articulá-la explicitamente em um sistema. Mas a existência de uma política nacional da educação passou a estabelecer a direção do sistema que a Lei omitiu, e que é encontrado nas diretrizes dos documentos formulados pelo MEC. O ensino articula-se nacionalmente, apesar da fragmentação em sistemas estaduais, municipais e do distrito federal. A avaliação dos diferentes níveis de ensino, porém, contraditoriamente, passou a ser competência da União, que se estabeleceu centralizadamente, como “Estado avaliador”. (PINO, 2008)

---

J. Bornhouser (PFL/SC); a tentativa do Senador Marco Maciel (PFL/PE), dissuadido no encontro promovido pela SBPC em São Paulo; o PL 67/92 do Senador Darcy Ribeiro, de maio de 1992, em articulação com o governo Collor de Mello, com assinaturas dos Senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/DF) e redação de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP), que dava liberdade ao Executivo para elaborar a política educacional sem controle da sociedade organizada. Em fevereiro de 1993, já no governo Itamar Franco, esse PL, voltou para a Comissão de Educação e não foi mais colocado em pauta. (SAVIANI, 2006)

Os interesses privatistas e conservadores continuaram se manifestando no Senado, tendo ocorrido ali, mais dois substitutivos. O segundo, de Darcy Ribeiro, que legitimava “o silenciamento do campo educacional organizado”, eliminando simplesmente as questões mais polêmicas, foi aprovado em 1996, retornando à Câmara dos Deputados e posteriormente recebendo a aprovação do Executivo, sendo finalmente, instituído como Lei. (PINO, 2008 p. 28)

<sup>116</sup> Saviani (2006) refere que o movimento da educação se mobilizava “[...] através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois, se integraram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC.” (p. 57)

Pino (2008) refere a importância da mobilização do Fórum durante todo o processo. Em especial quando os esforços do governo Fernando Henrique Cardoso e da imprensa que o representava, o viam “unicamente pelo viés do corporativismo” e trabalhavam para o rompimento do espaço social de discussão (p.36).

Ainda o MEC, com a promulgação da Lei, responsabilizou-se pelas funções de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, enquanto o CNE passou a assumir funções normativas e deliberativas. É preciso lembrar, no entanto, que a existência do Conselho Nacional da Educação antecedeu à LDB, sendo instituído pela mesma Medida Provisória que extinguiu o Conselho Federal da Educação, pelo então Ministro da Educação, Murílio Hingel, no final do mandato, no governo Itamar Franco, em paralelo ao processo de formulação da LDB. (PINO, 2008)

No entanto, na vigência da LDB, o Fórum Nacional da Educação como instância democrática foi omitido na Lei, bem como a participação social na relação entre Estado e sociedade. (PINO, 2008)

Quanto à educação de terceiro grau, ficou garantida na Lei a “flexibilização” necessária para introdução nas universidades públicas a possibilidade da privatização através da figura das *organizações sociais*, freadas parcialmente pela vigilância e manifestação dos defensores da escola pública. A Lei também foi eficaz para o reconhecimento das instituições privadas de educação superior, bem como da possibilidade de acesso dessas instituições ao fundo público. O Art. 45 da LDB estabeleceu que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. (BRASIL, 1996)

A universidade foi definida como instituição que se propõe a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional” (LDB/96), necessitando para tanto “cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve[ria] ter títulos de pós-graduação de mestre ou doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve[ria] atuar na instituição em tempo integral”. (CUNHA, 2004 p. 802)

A observação da trajetória histórica de definição da Lei, contudo, remete à ressalva de Netto (2011), em relação aos direitos sociais assegurados pelo Estado, que:

[...] é preciso ter a clara consciência de que a concretização de direitos extrapola largamente a esfera jurídico-política. A consagração jurídico-política de um elenco de direitos é sempre importante para implementá-los – mas está longe de garanti-los, seja nos planos nacionais, seja no plano das interações transnacionais. (NETTO, 2011 p. 8)<sup>117</sup>

As bases que normatizam a educação no Brasil são definidas pela Constituição Federal (1988), pela LDB (Lei 9.394/96) e pelo Plano Nacional da Educação – PNE (Lei 10.172/2001). A LDB (§ 1º do Art. 87), em conformidade com o artigo 214 da Constituição Federal, estabeleceu o prazo de um ano após a sua promulgação para o encaminhamento ao Congresso Nacional do Plano Nacional da Educação “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, de acordo com os princípios expressados pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”. (BRANDÃO, 2006 p. 17)

Foram encaminhados somente em 1998, ao Congresso, dois Projetos de Lei, sendo o primeiro, resultado de discussões do I e II Congressos Nacionais da Educação e o segundo, encaminhado pelo MEC. Em 9 de janeiro de 2001 foi sancionada a Lei 10.172, instituindo o PNE. O Plano incorporava principalmente as propostas do MEC, em consonância com as diretrizes educacionais do Banco Mundial para os “países em desenvolvimento”, embora incluísse “algumas concessões pontuais” referentes às propostas dos defensores do ensino público. Estabelecia objetivos, metas e diretrizes para os diferentes níveis (infantil, fundamental, médio e superior) e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos; educação à distância e tecnologias educacionais; educação tecnológica e formação profissional; educação especial; educação indígena). (BRANDÃO; 2006, p. 18-19)

O PNE objetivava a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino nos diferentes níveis; a redução das desigualdades no acesso e na permanência para a educação; a democratização da gestão com participação dos profissionais e da comunidade em conselhos locais. Instituiu naquele momento, as prioridades relacionadas à garantia de ensino fundamental

---

<sup>117</sup> Pronunciamento proferido por José Paulo Netto na XIX Conferência Mundial da Federação Internacional dos Trabalhadores Sociais, em Salvador/Bahia, em agosto de 2008 e publicada pelo Conselho Regional de Serviço Social, 9ª Região – CRESS-SP no primeiro semestre de 2011, no jornal do órgão.

obrigatório de oito anos a todos<sup>118</sup>; a ampliação de vagas nos demais níveis de ensino; a valorização de profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação, em todos os níveis. (BRANDÃO, 2006 p. 19-20)

Dos nove vetos sofridos pelo PNE ao passar pela Presidência da República, quatro estavam relacionados ao ensino superior e referiam-se ao financiamento do sistema público. Os vetos ao financiamento da universidade pública no Plano manteve coerência com as ações promovidas na mesma direção, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para Pereira (2008), o “[...] ataque sistemático à universidade pública brasileira, realizado ao longo dos oito anos de vigência daquele governo, significou, ao mesmo tempo, a expansão ‘explosiva’ do setor privado na educação superior, capitaneada pelo Estado brasileiro.” (p. 17)

A privatização da universidade brasileira, instituída pela Igreja Católica no Brasil, regulamentada na LDB de 1961, estimulada durante o regime militar, aprofundou-se sobremaneira até o início dos anos 2000. Refere Brandão (2006) que

Para se ter ideia da magnitude dessa expansão, nos últimos 20 anos, segundo dados do Censo da Educação Superior 2003, o número de instituições privadas de ensino superior cresceu aproximadamente 270% , ao passo que o número de instituições públicas de ensino superior diminuiu em 11%. Em número de vagas, se, no início da década de 1970, as instituições privadas de ensino superior ofereciam apenas 30% do total de vagas e as instituições públicas ofereciam 70% do total de vagas desse nível de ensino, atualmente esses percentuais se inverteram, ou seja, hoje, 70% das vagas no ensino superior são oferecidas por instituições privadas e apenas 30% por instituições públicas de ensino superior. (p. 82)

A definição das instituições encarregadas do ensino superior, contudo ainda passaria por novas reformulações. Os Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/01<sup>119</sup> introduziram importantes modificações no formato das instituições, que agora se organizariam como: universidades; centros universitários, definidos como instituições de ensino pluricurriculares; faculdades integradas; e faculdades. Estas últimas

<sup>118</sup> A Lei Nº 11.274 de 06/02/2006 estabeleceu a ampliação do ensino fundamental para 9 (nove) anos.

<sup>119</sup> O Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 define no Art. 8 que, dentre as instituições voltadas para o ensino superior, a universidade é a instituição que deve oferecer ensino, pesquisa e extensão. O § 1 do mesmo artigo, determina que na atividade de ensino sejam contemplados os programas de mestrado e doutorado avaliados positivamente pela CAPES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> Acesso em 01/02/2012.

também poderiam ser denominadas como institutos superiores ou escolas superiores. A essas quatro modalidades, também poderiam ser adicionados os centros de educação tecnológica<sup>120</sup>.

Para Cunha (2004), a novidade estava posta nos *centros universitários*, que foram privilegiados com as prerrogativas “[...] para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior além de outras atribuições definidas no seu credenciamento” (p.807). Pelo estabelecimento, também, de *que a função dos centros universitários deveria voltar-se para o ensino, quebrava-se de fato, o preceito constitucional que ao ensino superior deveria estar vinculados a pesquisa e a extensão*. Explicita o autor que:

Assim, os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída. (CUNHA, 2004 p. 807 grifos do autor)

A partir de 2002, porém os defensores da escola pública entendiam que poderia haver novas possibilidades a serem construídas na área da educação, com a mudança do governo brasileiro. Essas expectativas, no entanto, não se confirmaram, na medida em que, o governo seguinte manteve os compromissos com o mundo financeiro, bem como as alianças no legislativo com interesses partidários de centro-direita. (SGUISSARDI, 2009)

A década de 1990 e o início dos anos 2000, entretanto, encontraria o Serviço Social brasileiro em outro estágio de maturidade, reconhecido como área de produção de conhecimento, pelos órgãos de fomento à pesquisa, enquanto estabelecia seus principais marcos regulatórios. Os assistentes sociais produziram respostas tanto às demandas contraditórias com as quais se deparavam, voltadas às situações nas quais se inseriam e participavam, e à medida que se aproximavam

---

<sup>120</sup> O Decreto 5.773 de 09/05/2006 regulamentou o Art. 45 da LDB/96, e manteve a mesma diversificação institucional. Pereira (2010) refere que “[...] este decreto dispõe sobre o exercício das funções de *regulação*, supervisão e avaliação de instituição de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e, em seu Art. 12, mantém o princípio da diversificação institucional: ‘Art.12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I – faculdades; II – centros universitários; e III – universidades’.” (p. 155, grifos da autora)

dos referenciais das ciências sociais, incorporando hegemonicamente a teoria crítica para análise da realidade social.

Porém, as condições desencadeadas pela economia globalizada que expulsava os trabalhadores do mercado de trabalho para readequar as taxas de lucro do capital e, que condicionava os Estados à desresponsabilização para a efetivação de políticas sociais, explicitavam a realidade na qual a profissão se inseria. Os condicionamentos produziam efeitos na própria profissão, que passou a ser demandada para atuação nas instituições filantrópicas ligadas ao Terceiro Setor. Os assistentes sociais também assumiriam contratos de trabalhos precarizados, e depararam-se inseridos na terceirização de serviços, com contratos temporários e, com o enxugamento de postos de trabalho. (YAZBEK, 2009)

Outro desafio com o qual a profissão se encontrou na década de 1990 dizia respeito às transformações no pensamento que emergiu buscando explicar as transformações societárias em diferentes espaços da vida social, referido como pensamento “pós-moderno”. Tendo como referência Harvey, Yazbek (2009) aponta a relação entre a flexibilização para a acumulação do capital e as características da pós-modernidade. Nesse sentido, o pensamento pós-moderno recolocava a controvérsia entre *razão* e *intuição* com consequências nos modelos explicativos da realidade, nas propostas de ação e na produção de conhecimento. Assim,

A abordagem pós-moderna dirige sua crítica à razão afirmando-a como instrumento de repressão e padronização, propõe a superação de utopias, denuncia a administração e o disciplinamento da vida, recusa a abrangência das teorias sociais com suas análises totalizadoras e ontológicas sustentadas pela razão e reitera a importância do fragmento, do intuitivo, do efêmero e do microssocial (em si mesmos) restaurando o pensamento conservador e antimoderno. Seus questionamentos são também dirigidos à ciência que esteve mais a serviço da dominação do que da felicidade dos homens. Assim ao afirmar a rejeição à ciência o pensamento pós-moderno rejeita as categorias da razão (da Modernidade) que transformaram os modos de pensar da sociedade, mas não emanciparam o homem, não o fizeram mais feliz e não resolveram problemas de sociedades que se complexificam e se desagregam. O posicionamento pós-moderno busca resgatar valores negados pela modernidade e cria um universo descentrado, fragmentado, relativo e fugaz. (YAZBEK, 2009 p. 157)

Acompanhando a discussão em torno do pensamento social nesse contexto, os assistentes sociais incorporaram outras referências decorrentes de autores de

diferentes tendências, como Michel Foucault, Boaventura Souza Santos, Edgard Morin, Antony Giddens, Hanna Arendt, Pierre Bourdieu. Apesar da hegemonia representada pelo pensamento marxista no Serviço Social brasileiro, observava-se já nesse contexto, tanto a retomada do pensamento conservador como da tendência ao ecletismo. (YAZBEK, 2009)

É preciso pontuar, contudo, que apesar dos desafios e ameaças às condições de trabalho e de fundamentação teórico-metodológica para a profissão, esta alcançou expressivos avanços na década de 1990, relacionados às funções assumidas por profissionais na definição, gestão e implementação de políticas sociais. A profissão afirmou-se como área de produção de conhecimento com uma considerável produção e publicação de pesquisas.

As condições organizativas da dos assistentes sociais, também evoluíram significativamente com a definição do atual Código de Ética, instituído em 1993, que objetivava o projeto profissional, direcionando-o organicamente para os interesses da classe trabalhadora; com a definição da Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão; com a definição das Diretrizes Curriculares pela ABESS em 1996, (que serão discutidas mais adiante) após um processo coletivo de construção visando assegurar a formação voltada para um perfil profissional específico, direcionado pelo projeto ético-político assumido hegemonicamente pela profissão a partir dessa década. A própria Associação também seria reformulada em 1998, incorporando a pesquisa como sua atribuição. Como instituição acadêmico-política, passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Ao reformular-se, a Associação reconhecia formalmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e fomentava a articulação entre graduação e pós-graduação. (RAMOS, 2006)

As Diretrizes Curriculares de 1996, coordenadas então pela ABESS, hoje ABEPSS, supõem a formação voltada para as competências e para um perfil profissional, definidos por Iamamoto (2009), tendo como características, a adoção de:

- a) um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social e nas auto-representações do profissional, cuja porta de entrada para a profissão passa pela história da sociedade e pela história do pensamento social na modernidade, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre teoria e história;



- b) um redimensionamento dos critérios de objetividade do conhecimento para além daqueles promulgados pela racionalidade da burocracia e da organização que privilegia sua conformidade com o movimento da história e da cultura. [...] Exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não-dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder;
- c) uma competência estratégica e técnica (ou técnica-política) que não reifica o saber fazer, subordinando à direção do fazer. (IAMAMOTO, 2009 p. 17)

Com tais atribuições e competências definidas para a profissão, o perfil profissional esperado para o assistente social contemporaneamente, delineia-se na direção de um sujeito “culto, crítico e propositivo” (IAMAMOTO, 1999). Para tanto, a pesquisa passou a ter importância destacada como posicionamento acadêmico, mas, intrinsecamente à profissão, como instrumento de formação e de capacitação continuada, imprescindível como ferramenta de aproximação da realidade para a construção de propostas de intervenção que tenham como horizonte, o projeto ético-político profissional.

A qualidade da formação, inerente ao perfil esperado para os profissionais do Serviço Social teria que enfrentar novos desafios, a partir das reformas da universidade propostas internamente ou do exterior ao país e que influenciaram a América Latina e o Brasil.

### **3.1.2 Influências externas: a Reforma de Bolonha.**

Em 1998 os ministros da educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, assinaram a Declaração de Sorbonne com proposições para um sistema de ensino superior mais competitivo. Estavam então, preocupados com a falta de eficiência da Europa na transferência da produção acadêmica para a produção de inovações que impulsionassem a economia europeia. No ano seguinte, a reunião na Itália contava com a presença de 29 países que firmavam a Declaração de Bolonha, criando o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES.

Tratava-se inicialmente de uma declaração política, sem força de lei. Mas como tem sido assumida para implementação, pelos governos dos diferentes países que assinaram a Declaração, “[...] acaba se tornando um instrumento coercitivo mais

forte que qualquer declaração aprovada solenemente em organismos multilaterais e ratificada pelos Parlamentos nacionais”. (MELLO e DIAS, 2011 p.425)

Desde Bolonha, a cada dois anos os ministros reúnem-se para consolidar, avaliar e acompanhar o processo. Isso ocorreu em Praga, na República Checa (2001); Berlim (2003); Bergen, na Noruega (2005); Londres (2007); Louvain-la-Neuve, na Bélgica (2009). Em 2010, Budapeste, na Hungria e Viena, na Áustria sediaram o tratado que consolidava a criação do Espaço Europeu. Em 2012, Bucareste deve acolher a próxima reunião dos ministros de educação, dos países europeus, Estados Unidos, Israel, Canadá e Austrália entre outros, que também são signatários dos tratados para a educação desde 1997, na Convenção de Lisboa. Na atualidade, 47 países, 25 da União Europeia e 22 de outras regiões, assinam o acordo.

A reforma de Bolonha propõe que seja adotado um único sistema de ensino superior, partilhado pelos diferentes países, a partir de um modelo de ciclos, abarcando a graduação e a pós-graduação.

Almeida Filho (2008, p. 108) discrimina três ciclos de formação universitária. No primeiro, seriam introduzidos conhecimentos gerais e básicos que possibilitariam aos concluintes, titulação de bacharel em ciências, artes ou humanidades ou de indicação de formação pré-profissional. O segundo ciclo que teria como pré-requisito o cumprimento do primeiro e compreenderia a formação profissional superior. Nesse nível foram introduzidos os mestrados profissionalizantes, de origem norte-americana, “[...] dirigido particularmente às novas profissões tecnológicas e de serviços [...e alocado] um elenco de mestrados acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos), tomados como etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte”. O terceiro estágio seria dirigido às áreas básicas de pesquisa, compreendendo doutorados de curta (3 anos), ou longa (4 anos) duração.

Nessa reforma, o ensino superior adicionaria créditos acadêmicos, alcançados em cursos tradicionais, mas também pela experiência de vida ou pelo trabalho. Para Mello e Dias (2011)

A adoção do sistema de ciclos e de créditos e a instauração de períodos semestrais, evitando a duplicação de recursos, facilitam a comparabilidade de programas e diplomas, antes tarefa quase impossível dada a variedade de sistemas existentes na Europa, mas tornam também mais fácil a uniformização, afetando a diversidade cultural e a pertinência da

formação/educação. Além do mais, um dos objetivos do Processo de Bolonha é o de 'promover mundialmente o sistema europeu de universidades', advindo daí a necessidade de análises quanto à sua aplicabilidade em outras regiões. (p. 415)

Um dos principais objetivos da reforma, proposto pelo Processo, estaria ligado ao financiamento das universidades. A finalidade relaciona-se à redução progressiva do financiamento público, ao mesmo tempo em que objetiva-se promover tanto o aumento das taxas cobradas aos estudantes, como, uma atração de recursos pela oferta de serviços, entre outros, de franchising, EaD, MBAs (Master in Business Administration), exportação de programas de pós-graduação. (MELLO e DIAS, 2011)

Apesar das avaliações oficiais bianuais apontarem positivamente para a maior visibilidade do sistema europeu que estaria empreendendo uma reforma moderna, progressista, urgente e necessária, a Reforma de Bolonha tem recebido críticas contundentes que a associam aos interesses neoliberais do capital mundializado e que apontam ameaças ao direito democrático de igualdade de oportunidades para o acesso ao ensino de terceiro grau. No final dos anos 2000, estudantes se manifestaram violentamente na Grécia, Itália, Espanha, França e Alemanha.

A reforma teria como proposta, além da revisão do *financiamento público*, a instauração de novos *regimes jurídicos das universidades*, bem como, da *carreira docente*, além de um *sistema de acreditação* que discriminasse a *qualidade* esperada. Referem Mello e Dias (2011) que

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. Estão previstas diversas ações para desenvolver um sistema de cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade que se concretizam por intermédio de processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a exigência de se dar resposta às necessidades da Europa, em formação de pessoal de alto nível, com capacidade de ser empregado. Somente ocasionalmente se fala em uma Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas e na tolerância. É visível aqui o silêncio sobre a pertinência. As universidades europeias foram e são estimuladas prioritariamente a reforçar sua competitividade em um mercado de serviços de ensino superior e de educação à distância. (p. 418)

Outra característica da reforma relaciona-se à aprendizagem sendo direcionada para a efetivação de “*competências*”. Trata-se de competências voltadas para o mercado de trabalho, formadas por uma universidade ligada às expectativas empresariais, referidas para a produção. Trata-se, portanto, de um modelo de universidade que sem financiamento público, desobriga-se de antigos objetivos humanos e sociais e do pensamento crítico e passa a procurar a própria sobrevivência em meio a concorrentes, tendo que comprovar a “competência administrativa”, o “aumento de produtividade” e a “eficiência acadêmica”. Trata-se de uma *universidade “empresarial”*, que se instaura quando o ensino e a pesquisa deixam de ser um “*bem público*” para ser um “*bem comercial*”, ou seja, mercadoria. (MELLO e DIAS, 2011 p. 420) Para os autores, diversos intelectuais europeus criticam a reforma, referindo que

[...] o combate a Bolonha não pode se restringir, unicamente, às ameaças mais imediatas de privatização e mercantilização da educação superior – embora de *per se* suficientemente graves para justificar uma reação de toda a sociedade. [Porém...] A arquitetura crítica do argumento (seu principal eixo lógico) se apoia na tese de que o conhecimento, transformado no principal fator de produção, estaria sendo submetido, em definitivo, aos interesses da economia e não aos da sociedade, transmutando-se de patrimônio público em capital privado e de bem coletivo de uso geral em recurso de poder de restrito acesso. (MELLO e DIAS, 2011 p.422)

Ainda mais uma característica da reforma impactaria na universidade, no que a instituição tem procurado manter, na busca pelo conhecimento universal, relacionando-se à perda da autonomia acadêmica. A avaliação proposta para a universidade deveria ocorrer exteriormente a ela, visando o controle na produção e difusão do conhecimento a partir de princípios de racionalidade mercantil que substituiriam a avaliação acadêmica com base no mérito, nos critérios, de originalidade e, criatividade, voltados à responsabilidade social e à busca da verdade, realizada pelos próprios pares.

É provável que uma década após a instalação da Reforma de Bolonha, as críticas que emergem do processo estejam ligadas ao “[...] sentimento de capitulação da universidade europeia ante os interesses dos grandes grupos econômicos”. (MELLO e DIAS, 2011 p.430)

Tal processo, que espreita outros territórios, provocaria “[...] a perda da tradicional autonomia do livre espírito acadêmico, desfigurado pela assimilação do modelo universitário norte-americano de resultados, de funcionalidade historicamente afinada com os valores da concorrência e as necessidades do mercado”. (MELLO e DIAS, 2011 p.430)

No Brasil, desde o final da década de 1990 houve críticas àquela proposta. Porém, ocorreu também, a defesa da Declaração de Bolonha em espaços específicos, almejando haver intercâmbio e compatibilidade do reconhecimento de diplomas brasileiros pelos países “do primeiro mundo”. Uma das experiências para a introdução de diferentes ciclos na formação superior ocorre na Universidade Federal da Bahia, com a proposta de “Universidade Nova”, desde 2006. (ALMEIDA FILHO, 2008) O autor também cita a proposta, rejeitada, do ensino superior por ciclos, de Janine Ribeiro para o Bacharelado de Humanidades à USP. No ensino privado, ocorria a experiência no Curso de Administração de Empresas da Faculdade Pitágoras, inspirado no modelo americano de *liberal arts colleges*, com o ciclo profissionalizante sendo precedido por um “núcleo propedêutico”. (ALMEIDA FILHO, 2008 p. 139)

Observa-se, porém que, alguns efeitos daquela proposta generalizaram-se no ensino superior brasileiro. Nota-se a semestralidade adotada nas diferentes grades curriculares dos cursos de graduação, a adoção dos mestrados profissionalizantes, a autorização e o incentivo do Ensino à Distância para as graduações pelo MEC, o perfil de instituições universitárias traduzidas como “universidades empresariais”, entre outros. A seguir, os próximos itens se aproximam de alguns desses “possíveis efeitos”.

### **3.1.3 No Brasil, as reformas em andamento.**

No Brasil, a concepção da educação como serviço, introduzido pelo PDRAE na década de 1990, tem sido apontada por autores que estudam o assunto, na perspectiva da manutenção e do aprofundamento no governo Lula da Silva, através das parcerias público-privadas. Para Leher (2007), as definições desses compromissos levam a mudanças significativas no âmbito da universidade

relacionadas ao “[...] abandono da preocupação com os problemas nacionais, redefinindo a pesquisa, o ensino e as próprias formas de investigação [...]” (p.11)

Nesse sentido, na ocorrência da implementação de estratégias que estruturam a educação como um importante “nicho do mercado” promovem-se interferências, observadas

[...] em todas as suas dimensões: da docência à pesquisa, do financiamento à avaliação, dos currículos à carreira acadêmica, movendo as fronteiras entre o público e o privado, no que se refere tanto à oferta da educação, quanto ao cotidiano mesmo das instituições: o espaço público em que os problemas nacionais podem ser discutidos foi invadido pela esfera privada, restringindo o público a poucos nichos [...] (LEHER, 2007 p.10)

De maneira diferenciada da ditadura militar, quando adveio inicialmente o enfoque do ensino privilegiando o tecnicismo, não sobrevém agudamente na atualidade, a mobilização da juventude. O acesso à universidade privada, (independente da sua qualidade, desde que atinja um nível no “hanqueamento”) até mesmo pelo programa de bolsas, fica garantido inclusive aos mais pobres. Esta poderia ser uma importante razão que estaria contribuindo para a desmobilização dos estudantes. O Estado promove o repasse do fundo público seja por isenção fiscal ou pelo financiamento das bolsas, às instituições privadas, considerando que prestam um serviço público. As condições para o viço do empresariamento na educação superior, voltada aos mais pobres, estabelecem-se dessa maneira, ao mesmo tempo em que se veicula a “democratização” do acesso. (LEHER, 2007)

Para o autor, banaliza-se

[...] a ideia de que, como não há como expandir de modo significativo as universidades públicas, a “democratização” deve se dar pela aquisição de vagas nas instituições privadas, mesmo que estas sejam, em geral, de qualidade muito inferior. Esses programas estão direcionados aos mais pobres que, na ótica vigente, não necessitam de uma formação acadêmica, mas sim de um tipo de formação centrada na prática. Com essas parcerias, os empresários não necessitam mais se camuflar na filantropia, podendo atuar diretamente como empresários de serviços para uma florescente burguesia. (LEHER, 2007 p.12)

As medidas tomadas em relação ao ensino superior pautaram-se pelo MEC, principalmente nas duas últimas gestões do Ministério, no governo Luís Inácio Lula da Silva. Na gestão do Ministro Tarso Genro, foi praticada a proposta de “cotas” para ingresso em Universidades públicas; valorizado o ingresso de estudantes egressos de escolas públicas, no sentido de ir processualmente suprimindo o vestibular; a substituição do “Provão” como modelo de avaliação dos cursos do ensino superior pelo Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior – SINAES<sup>121</sup>, introduzindo a comparação da avaliação de alunos ingressantes, e quando formandos, por amostragem; ocorreu também a aprovação do Programa Universidade para Todos – PRO-UNI<sup>122</sup>, voltada à oferta de bolsas de estudos subsidiando o ingresso de alunos de baixa renda em escolas privadas, com financiamento público; e finalmente, introduziu o projeto de expansão das Universidades Federais, através do REUNI<sup>123</sup>.

Na gestão do Ministro Fernando Haddad, foi mantido o sistema de bolsas de estudos do Fundo de Financiamento ao Ensino Superior – FIES<sup>124</sup> para alunos que não se enquadrassem nos critérios do PRO-UNI; foram mantidas as Provas Nacionais de Avaliação do SINAES, além de introduzir o Exame Nacional de

<sup>121</sup> O SINAES foi criado pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Portal do MEC informa que procede à avaliação das instituições, dos cursos e, do desempenho dos alunos. Entre os vários aspectos avaliados, destacam-se o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações. As avaliações são operacionalizadas pelo INEP, coordenadas e supervisionadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e objetivam mapear a qualidade das instituições. O Portal está disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> A Lei está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm) Acesso em 01/02/2012.

<sup>122</sup> O PROUNI foi regulamentado pela Lei 11.096 de 13/01/2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva e destina bolsas de estudo integrais ou parciais para custear cursos sequenciais ou de graduação para estudantes matriculados em instituições particulares ou sem fins lucrativos. Informações no Portal do Ministério da Educação. Acesso em 01/02/2012.

<sup>123</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Definia como objetivos a ampliação do acesso e a permanência na educação superior, bem como a elevação da educação nacional. Destinado à educação superior pública, propunha a elevação da taxa de concluintes em 90% e o aumento da proporção de 18 alunos por professor. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em 02/02/2012.

O programa que teve a adesão massiva das universidades federais e vem sendo implantado no país de maneira heterogênea, tem recebido críticas, uma vez que “[...] altera a carreira docente, com a flexibilização dos planos de carreira e privilegia o ensino em detrimento da pesquisa. Ou seja, aporta recursos materiais e humanos nas universidades públicas e expande vagas de ensino, tendo como moeda de troca a *descaracterização da própria universidade como instituição que integra ensino, pesquisa e extensão*. Está subjacente a este projeto *uma perspectiva elitista e hierárquica de ensino e pesquisa, como se esta não fosse compatível com a graduação, mas apenas com a pós-graduação*”. (ABEPSS, 2010b p. 6 grifos nossos)

<sup>124</sup> O FIES decorreu da Lei 10.260 de 12/07/2001, no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso. Destina-se a estudantes matriculados em instituições privadas e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Informações no Portal do Ministério da Educação. Acesso em 01/02/2012.

Estudantes – ENADE<sup>125</sup> para o ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM<sup>126</sup> para o ensino médio e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>127</sup> para o ensino fundamental; o Ensino à Distância –

<sup>125</sup> O ENADE está regulamentado na Lei que criou o SINAES (Lei 10.861/2004, no Art.5º, § 1º) e pelo MEC, através das Portarias Normativas nº 40/2007/2010 e nº 8/2011. O Exame começou a ser aplicado aos estudantes ingressantes (ao final do primeiro ano) e concluintes (ao final do último ano) dos cursos em avaliação e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. O Serviço Social passou a ser avaliado em 2010. Os estudantes, escolhidos por sorteio, ficam obrigados a participar, uma vez que o Exame condiciona a emissão de histórico escolar e do diploma pela instituição de ensino. (Informações no Portal do Ministério da Educação. Acesso em 01/02/2012) A ABEPSS proferiu uma manifestação sobre a sua posição relacionada ao resultado do ENADE/2010 para os cursos de Serviço Social no país, publicando-a no Portal da Instituição. Considerando que os alunos têm sido “[...] contrários à política de avaliação do ensino superior no Brasil desde o início de criação dessa proposta, antes Provão e, atualmente, ENADE [...] através da ENESSO, vêm organizando o chamado ‘boicote’ ao ENADE. A orientação [da ENESSO] é que os estudantes compareçam, assinem a prova, colemb um adesivo afirmando o boicote e se retirem sem responderem a qualquer questão. Ou seja, os estudantes ‘zeram a prova’”. (ABEPSS, 2011)

O INEP vem ignorando a prática e computa os alunos como se não tivessem tido nenhum acerto, o que baixa a média dos cursos cujos alunos aderiram em maior número ao “boicote”. Ao divulgar os resultados, o INEP não divulga de que maneira considerou os dados, comprometendo o resultado de sua avaliação que passa a não traduzir a realidade dos cursos de Serviço Social. A Associação considera que desde 2004 é possível perceber em relação ao SINAES que “[...] com a pretensão de estabelecer originalmente a avaliação como um “sistema”, a lei aprovada hoje está reduzida à vigência de instrumentos isolados estabelecidos por leis, decretos e portarias ministeriais. A reforma “por dentro” da lei, que não prevê originalmente a classificação das IES, contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da autoanálise das IES. Ou seja, qualquer perspectiva de unidade ou totalidade se perdeu com as sucessivas reformas no sistema, que o tem tornando cada vez mais reduzido ao que originalmente era apenas uma parte dele: o ENADE”. (ABEPSS, 2011)

As críticas da ABEPSS direcionam-se a duas frentes. Uma é que desde o ENADE de 2007, a avaliação da infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos, inclusive do projeto pedagógico dos cursos foram realizados, exclusivamente, pelos estudantes, através de respostas a duas questões no questionário do ENADE. Isso praticamente extinguiu a visita avaliativa às instituições, com o governo federal se retirando das avaliações, uma vez que a *tornava opcional* para os cursos que atingiram o Conceito Preliminar dos Cursos – CPC igual ou superior a 3 (em uma escala de 1 a 5). Nesse caso, a visita se restringe à solicitação da própria instituição. Para a ABEPSS, nesse sentido, “parte significativa” do CPC passou a ser “[...] *construída a partir, exclusivamente, da opinião dos alunos sobre a condição física das aulas práticas e sobre os planos de cursos elaborados pelos professores*” o que compromete o processo de avaliação. (ABEPSS, 2011 grifos nossos) As informações da discussão das instituições sobre o ENADE estão disponíveis no Portal: [http://www.abepss.org.br/noticias\\_res.php?id=27](http://www.abepss.org.br/noticias_res.php?id=27) Acesso em 02/02/2012.

“[...] Outra crítica realizada pela ABEPSS a este processo refere-se ao fato de que, na lógica do SINAES, predomina uma concepção onde a *graduação é avaliada por atividades e conhecimentos relacionados ao ensino, excluindo a pesquisa e a extensão deste processo*, o que vai de encontro com o princípio da indissociabilidade entre esses três elementos da formação. (ABEPSS, 2011 grifos nossos)

<sup>126</sup> O ENEM foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, e modificado por decretos e portarias desde então. Tem sido utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, tendo como objetivos declarados pelo MEC “de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em 02/02/2012.

<sup>127</sup> A Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005 do MEC, estabelece o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A segunda é mais extensa e detalhada que a primeira e observa cada unidade escolar. É divulgado com o nome de *Prova Brasil*.



EaD<sup>128</sup> teve um desenvolvimento destacado na graduação e na pós-graduação, com uma regulação “frouxa”; foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei para Reforma do Ensino Superior – PL 7.200/06<sup>129</sup>; foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>130</sup> para a formação de professores da Educação Básica e outros profissionais, por meio do EaD. (ARELARO; 2007)

A maioria dessas medidas tem recebido sérias críticas relacionadas tanto ao financiamento como à avaliação na educação.

A derrubada dos vetos do PNE sobre o financiamento da universidade pública, que se constituía em esperanças, para os defensores dessa formação, nesse governo nunca ocorreu. Houve, contudo, a multiplicação dos *campi* de universidades já instituídas e uma “pequena expansão” de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, como as Universidades Federais do ABC, do Recôncavo da Bahia, do Triângulo Mineiro, da Grande Dourados, de Alfenas, Rural do Semiárido,

<sup>128</sup> O ensino à distância foi definido na LDB (Lei 9.394/96 Art. 80), regulamentado pelo Decreto 5622 de 19/12/2005 e modificado por Decretos e Portarias subsequentes. Informações disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=865&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=865&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&option=com_content&view=article) Acesso em 02/02/2012.

O ensino à distância no Brasil antecede sua regulamentação a 1993, quando o MEC e o Ministério das Comunicações através de um protocolo criaram o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância, sendo utilizado então para complementação de estudos ou cursos profissionalizantes. Dois anos depois de ser definido pela LDB, o Decreto 2494/98, regulamentava a modalidade de ensino, caracterizando-a como autoaprendizagem. O Decreto 2561/98 tratava dos credenciamentos dos cursos à distância. Já a Portaria do MEC 2253/2001 autorizava as instituições de ensino superior ao cumprimento de até 20% da carga horária dos cursos presenciais através do EaD. Também a Resolução CES/CNE Nº 1/2001 permitia a criação de cursos à distância de pós-graduação *stricto sensu*.

O EaD tem recebido duras críticas dos órgãos que organizam a formação e o exercício profissional no Serviço Social, entendendo que compromete a ambos: “[...] no Brasil, a falta de vagas suficientes no ensino público presencial leva estudantes jovens de 18 a 24 anos, com perfil para o ensino presencial, a ingressarem em cursos à distância sem qualquer necessidade. No ensino público enquanto a média de candidatos por vaga em 2007 em cursos presenciais foi 7, no EaD foi de 0,35 candidatos por vaga, tornando esse sistema mais fácil de ser acessado. Tonegutti (2010, p.67) afirma com veemência que o EaD não deveria ser usado como mecanismo de “democratização” do acesso ao ensino superior, como defende o governo, com a finalidade política de cumprir a meta de 30% de jovens no ensino superior até 2011 prevista no PNE, claramente orientado pelos acordos internacionais, especialmente a OMC. Ainda ressalta que a precarização do trabalho docente é maior na EaD, onde a maioria dos professores é pago por meio de bolsas e contratos precários”. (ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO, 2010 p. 3-4)

<sup>129</sup> O Projeto da Reforma do Ensino Superior foi encaminhado pelo poder executivo para apreciação legislativa pelo PL 7.200/2006 e ainda encontra-se em tramitação com a incorporação de três novas propostas, sempre vigiado pelas instituições privadas.

<sup>130</sup> O Portal da UAB informa que “A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Constitui-se assim, em mais uma modalidade de ensino à distância. Informações em: [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18) Acesso em 02/02/2012.

dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e a Universidade Tecnológica do Paraná. (SGUISSARDI, 2009 p. 215)

Ocorre que, em 2011, completaram-se os dez anos do PNE. Por decorrência legal, a Lei 10.172/2001 exigia do Poder Legislativo, a primeira avaliação do Plano, com esse prazo. Esperava-se que a avaliação apontasse as necessárias medidas para a correção de deficiências ou distorções e que fossem definidas legalmente no próximo Plano. (BRANDÃO, 2006)

A principal distorção, (levantada no âmbito da Conferência Nacional de Educação, realizada em 28 de março a 1º de abril de 2010, que discutia a avaliação do Plano em vigência e a proposta para o próximo) relaciona-se com o fato de que o Brasil, até a atualidade, diferentemente da maioria dos países, não definiu um sistema de educação<sup>131</sup> que hierarquizasse níveis de ensino por complexidade e que estabelecesse o acesso e a permanência de seus cidadãos em condições de igualdade. E aqui, se insere a discussão da educação como direito social que possibilitaria relações sociais mais igualitárias, pela possibilidade de garantia de iguais oportunidades, a integrantes de classes sociais desiguais.

O Brasil, como já apontado anteriormente, não implantou um sistema nacional de ensino o que tem fundamentalmente dificultado tanto a universalização do ensino fundamental como a erradicação do analfabetismo. Distinta da política da saúde, em que o texto Constitucional já estabelecia em 1988 – pela luta dos movimentos sociais naquela área – no Art. 200, as competências do Sistema Único. Também, de maneira diversa da política da assistência social que em 2005 estabeleceu a partir de uma norma operacional básica, um Sistema Único, que foi sancionado em forma de Lei em junho de 2011, a área da educação no Brasil ainda não se organizou por um único sistema. Tanto que a discussão sobre a construção do sistema da educação ocorre neste momento, em função dos trâmites legislativos para a

---

<sup>131</sup> Desde o pós-guerra até o início da década de 1970, os países ampliaram seus próprios sistemas de educação pública, voltados a reproduzir a qualificação da mão de obra, necessária à valorização do capital. Mas contribuíram nesse sentido, decisivamente, as lutas da classe trabalhadora na busca da democratização do acesso ao conhecimento e no exercício do controle do processo produtivo. Para Pereira (2008), “[...] nos países avançados, a educação conquistou o patamar de direito social, enquanto nos países periféricos os sistemas educacionais desenvolveram-se no contexto da ideologia desenvolvimentista [sendo que...] o aparato educacional estruturou-se a partir de uma lógica piramidal: sua base era reservada às massas, com o acesso a um nível de educação fundamental, visto a exploração da força de trabalho ainda estar associada à extração da mais valia absoluta, com o uso do trabalho intensivo. As elites – no topo da pirâmide acessavam os bancos escolares do ensino superior; contudo não lhes era reservado o papel de produção de conhecimento, mas somente o de importação e reprodução de inovações tecnológicas”. (p. 51-52)

formulação do atual Plano Nacional de Educação, que em atraso, deverá ser proposto para a aprovação, apenas nos meses iniciais de 2012.

A clara perspectiva de classe assumida historicamente pelo Estado e pela sociedade brasileira reitera-se nessa condição de ausência de um sistema que inclua todos os cidadãos, institucionalmente. A opção do Estado fica posta concretamente como única possibilidade para as relações sociais, e que, em meio a propostas de inclusão e de ascensão social, veiculadas pelo Estado e pela mídia, se esfumaça. É com essa discussão que este capítulo prossegue.

### **3.1.4 Aproximação das atuais condições do ensino superior privado.**

A educação como direito social, reconhecido constitucionalmente<sup>132</sup> desde 1988 no Brasil, definido e regulado pela atual LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) e na década seguinte implementado a partir do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), supõe a articulação dos diferentes níveis de ensino, em um sistema – embora até o momento, no país, de fato e de direito, não tenha sido instituído – objetivando uma formação laica, republicana e de qualidade para os brasileiros, como condição de acesso aos patamares civilizatórios atuais.

A educação seria o direito social, reivindicado pela classe trabalhadora historicamente, por possibilitar condições igualitárias para o preparo para a vida. A educação permitiria o conhecimento necessário não somente para o desempenho do trabalho – condição essencial pela qual o homem se humaniza<sup>133</sup> – mas, ainda, para a leitura e interpretação das relações sociais estabelecidas nas sociedades – condição para a afirmação política de um projeto de vida social e humana. É preciso considerar, como aponta Mészáros (2006), no entanto, que

<sup>132</sup> Título VIII – Da Ordem Social; Capítulo III – Da Educação. Da Cultura e do Desporto; Seção I – Da Educação (art. 205 a 214), da Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988.

<sup>133</sup> “Com justa razão se pode definir o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como *um ser que dá respostas*. [E mais...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, *transformando em perguntas* seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, bem como na medida em que, na sua resposta ao carecimento que provoca, funda e enriquece a própria atividade com essas mediações, frequentemente bastante articuladas. Desse modo, *não apenas a resposta mas também a pergunta, são um produto imediato da consciência que guia a atividade.*” (Lukács, 2009 p. 229 grifos nossos)

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro orientador da sociedade. (p.45)

No caso do Brasil como definido em lei, o Estado tomou para si a responsabilidade da educação pública estatal no ensino fundamental, embora o tenha definido como responsabilidade de cada município no extenso e desigual mapa territorial do país, sendo que, o financiamento ainda demanda debates. Desde meados da década de 1990 o acesso a esse nível de ensino praticamente se universalizou.

Ocorre que, o ensino fundamental público, com oferta próxima à universalização, tem mostrado, no entanto, dificuldades consideráveis para que a qualidade se estenda a todos e possibilite à maioria da população, condições de ingresso e permanência em níveis superiores de formação. Nesse caso, as possibilidades de acesso ao patamar civilizatório atual, às condições materiais de exercício do humanismo (Chauí, 2001), à ideia de trabalho como emancipação, bem como a construção de outro projeto societário mais justo, parecem se afastar objetivamente da organização dual da escolarização no país e especificamente em São Paulo. A ideia de *qualidade*, contendo forte conteúdo ideológico, precisa ser discutida. Cortella<sup>134</sup> (2008) contribui para a discussão referindo que

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema de *quantidade x qualidade* e a *democratização do acesso e a permanência* deve ser absorvida como um sinal de *qualidade social*. A qualidade da educação passa, necessariamente pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a quantidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. Não se confunda *qualidade* com *privilegio*; em uma democracia plena, só há qualidade quando todas e todos estão incluídos; do contrário, é privilégio (p. 14, grifos do autor)

<sup>134</sup> O autor, em nota complementar, reitera o raciocínio: “Basta lembrarmos: São Paulo é uma cidade na qual se come muito bem, é verdade. Mas, quem come? Quem come o que?” (CORTELLA, 2008 p. 15, nota 1)

Contraditoriamente, discute-se hoje como motivar os jovens entre 15 e 16 anos a permanecerem nos bancos escolares continuando sua formação. (VELOSO, 2011).

A imprensa<sup>135</sup> noticiou no ano de 2011 que a capacidade de leitura dos alunos brasileiros em formação ou egressos do nível fundamental, não correspondia à capacidade de compreensão dos textos lidos. Os alunos demonstravam reduzida capacidade de expressão escrita e, não dominavam as quatro operações básicas de matemática. GUIMARÃES (2011) comentava a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização – Prova ABC <sup>136</sup>. A pesquisa avaliativa foi aplicada nos primeiros meses do ano letivo de 2011 e os seus resultados foram divulgados em agosto do mesmo ano. Abrangendo uma amostra probabilística de 6 mil alunos, de turmas no 4º ano das redes pública e privada, tinha por pressuposto que nessa fase, deveria estar consolidada a aprendizagem realizada até a 3ª série, no ano anterior. A seleção dos alunos levou em conta a proporção de 250 escolas participantes das redes, nas capitais de estados, em todas as regiões do País.

A avaliação demonstrou que, na população observada, em média, 4,5 crianças em cada 10, ao final da 3º série do ensino fundamental, não tinham adquirido conhecimentos necessários em leitura e escrita. Dos alunos que participaram do estudo, 56% não haviam atingido o nível necessário de conhecimento em matemática. Ocorria uma disparidade significativa entre as redes pública e privada, sendo que nessa última, os alunos haviam tido melhor desempenho em todas as regiões do país. A diferença também era observada por região, sendo que os estudantes do sul, do sudeste e do centro oeste haviam tido melhor desempenho, assim como do nordeste e do norte, o pior.

---

<sup>135</sup> Folha de São Paulo, de 15/09/2011, Caderno Opinião, p. A3, na coluna Tendências e Debates, por Maria Helena Guimarães.

<sup>136</sup> A Fundação Cesgranrio foi responsável pela elaboração das provas, correção, análise e a interpretação dos dados nas escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com a colaboração do INEP na definição do plano amostral e contribuições do Instituto Paulo Montenegro, responsável pelo Indicador de Alfabetismo Funcional da população brasileira. A aplicação da prova foi feita pelo Ibope. Estes dados estão divulgados no sítio da internet: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>, acesso em 3/1/2012. O Movimento “Todos pela Educação” também divulgava o seu ponto de vista, de que o direito à Educação deveria ser o mesmo para todas as crianças e as diferenças de desempenho encontradas, sobretudo considerando o nível sócio econômico, deveriam ser muito menores. O Movimento propõe que “quanto maiores as dificuldades sociais de uma região, maiores deveriam ser os investimentos financeiros e técnicos [para...], superar as diferenças de desempenho”. O Movimento afirma ainda que “Todas as crianças nessa etapa de ensino deveriam estar plenamente alfabetizadas e com as habilidades esperadas em Matemática. Sem a garantia desse direito, dificilmente teremos condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da Educação Básica”.

O resultado obtido indicaria que nessa fase da escolarização, a aprendizagem nas séries ou níveis seguintes sofreriam comprometimentos significativos. Observa-se empiricamente em sala de aula que, a dificuldade para a interpretação de textos é uma característica recorrente que se aprofunda a cada nova turma ingressante, e que acompanha parte significativa dos alunos que adentram ao ensino superior privado buscando a formação nos cursos de Serviço Social em São Paulo.

Ainda na imprensa, VELOSO (2011)<sup>137</sup> expunha sobre o resultado de 2009 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA que comparando a atuação dos estudantes entre 15 e 16 anos, de 65 países pesquisados, o Brasil demonstrava um desempenho inferior ao nível básico de proficiência em matemática, de 69%, contra o de deficiência de 51% do Chile, 8% da Coreia do Sul e 5% de Xangai.

Trata-se da realidade brasileira que se expressa também em São Paulo, apesar de (ou por ser) polo econômico, constituindo-se no Estado e no município brasileiro de maior arrecadação de impostos no país. Nessas condições, a diferença entre proprietários e não proprietários, foi explicitando-se desde os primórdios da sua formação sócio histórica, como já analisado nos capítulos precedentes. Mas no caso da educação, a legislação e a política na área garantiram a dupla rede, desde a intenção republicana de assegurar a educação como direito.

Na história da educação no país, a presença da iniciativa privada na área teve na Igreja Católica uma forte defensora e que ao aliar-se a outros interesses privados, entre eles o empresariado leigo na educação e também a Confederação Nacional da Indústria – CNI e a Confederação Nacional do Comércio – CNC, desde a LDB de 1961 assegurou nessa política social, a ampliação de campo de investimento para o capital, bem como a formação de quadros para a produção.

A condição da deficiência qualitativa aprofundou-se consideravelmente, porém, a partir da ditadura militar pela expansão da presença do capital privado na área, sem controle ou fiscalização das condições de infraestrutura na oferta de vagas para o ensino nos diferentes níveis. Tratava-se do Estado assegurar os interesses do capital. Como já abordado no capítulo anterior, eram deficientes em todos os níveis, a estrutura física das escolas, as condições de bibliotecas e

---

<sup>137</sup> Folha de São Paulo, de 16/05/2011, Caderno Cotidiano, p. C10, na coluna de Fernando Veloso. O PISA, em inglês: *Programme for International Student Assessment* conforma uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar. Em 2000 organizou o primeiro estudo e, a partir de então, vem repetindo a pesquisa a cada três anos. É coordenado pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE*, e objetiva influenciar políticas e resultados educacionais dos diferentes países.

laboratórios e principalmente a capacitação dos professores, especialmente para o terceiro grau.

O Estado, que já abriira à participação do capital privado na educação universitária desde o início dos anos 1960, ampliando-a consideravelmente com a reforma ao final dessa década na ditadura militar, desde os anos 1990, conforme os ditames do BIRD para os países periféricos ao capitalismo impulsionou o capital na participação de forma incisiva nessa lucrativa área. (DIAS SOBRINHO, 2001) Trata-se, portanto, de uma articulação estabelecida historicamente no país, relacionada à construção de um projeto de sociedade que foi sendo oficializado legalmente, e que promoveu a configuração das condições de ensino contemporâneas.

A qualidade, portanto, diferenciou-se nas redes pública e privada. Essa situação evoluiu marcando a diferença entre classes sociais<sup>138</sup>. Observa-se contemporaneamente que as escolas dos níveis fundamentais e médios, privadas, asseguram às classes que podem pagar o ingresso na universidade pública (que desenvolve a produção de conhecimento e o intercâmbio nacional e internacional de pesquisadores, além das atividades de ensino e extensão, apesar das dificuldades específicas da universidade pública no atual contexto). A escola pública universalizada para o ensino fundamental, em regra, tem possibilitado o ingresso de seus egressos, quando esses o aspiram, no ensino superior privado que desenvolve majoritariamente apenas essa atividade, de ensino, custeada pelos próprios estudantes<sup>139</sup>.

---

<sup>138</sup> “[...] continua a existir o hiato entre ricos e pobres e divisões entre grupos sociais com interesses divergentes, não importa que chamemos ou não esse grupos de ‘classes’. Quaisquer que sejam as hierarquias sociais, muito diferentes das de cem ou duzentos anos atrás, a política prossegue, ainda que só em parte como política de classe”. (HOBBSAWM, 2011 p. 371)

<sup>139</sup> O Estado brasileiro na atualidade, como já anteriormente mencionado, através da abertura do fundo público para instituições privadas sejam empresariais ou filantrópicas de ensino superior, uma vez que as libera do pagamento de impostos, vem oferecendo bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes provenientes de escolas públicas e com notas classificatórias no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que cobrem apenas a mensalidade escolar, através do PRO-UNI. Nessa condição, as despesas com transporte, refeição, material escolar e demais condições de sobrevivência, não são custeados, dificultando por isso, a permanência dos estudantes no terceiro grau. Para Leher (2010, p. 27), “baseando-se na agenda do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS), as privadas exigem isenções tributárias, para que possam concorrer em igualdade de condições com as universidades públicas, bem como políticas de bolsas subsidiadas, a fim de que jovens de menor poder aquisitivo adquiram a mercadoria educacional. O problema aqui nada tem a ver com a democratização, mas com o fato de que, dada a concentração de renda do país, e, ainda, a enorme expansão do setor privado mercantil, o mercado ficou saturado e por isso, o Estado foi acionado, para resolver o problema da falta de mercado. A resposta para isso é o PROUNI e a enorme ampliação do FIES [Financiamento Estudantil]”.

Desde meados dos anos 2.000, os jornais de grande circulação têm noticiado que as “classes C e D” buscam comprar o ensino largamente ofertado pelas universidades particulares, principalmente em cursos com baixa solicitação de investimentos em equipamentos e laboratórios. Nesse sentido, a contribuição da reflexão de MÉSZÁROS (2006) esclarece que

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (p. 44)

É preciso levar em conta, porém, que o ranqueamento internacional de escolarização explicita a pressão para melhoria das taxas nos diferentes países, em um contexto de economia globalizada. Os resultados das diligências para subir na lista dos bem classificados nem sempre são os melhores. Observa-se no caso do Brasil, a disposição política que predispõe para a regulamentação legal do aligeiramento na escolarização.

Tal situação ocorre explicitamente no nível superior. O Estado brasileiro, sem discussão com a sociedade civil ampliada e em ambiente de forte favorecimento ao capital, que vem promovendo nos últimos vinte anos, uma contrarreforma por meio de decretos, portarias e pareceres, regulamentou a flexibilização do ensino em propostas de cursos de curta duração ou de cursos sequenciais<sup>140</sup>.

---

<sup>140</sup> Os cursos sequenciais, conforme as normas do Conselho Nacional de Educação, voltam-se para concluintes do ensino médio interessados e podem ser de dois tipos. Um, que não precisa de autorização ou reconhecimento do MEC, mas que necessita estar referido a cursos reconhecidos, de graduação, se destina a complementação de ensino. Outro, deve ter duração e carga horária definida, bem como estar ligado a cursos de graduação e sujeitos às observações do MEC. Cunha (2004) refere que “em sua concepção original, os cursos sequenciais por campo de saber deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho. Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação”. No entanto, o resultado não foi o esperado. Na avaliação do autor, “[...] são as instituições privadas de mais baixo nível – que não conseguem completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo com o processo seletivo mais aligeirado, permitido pela legislação – as que demonstram preferência por esse tipo de curso”. (CUNHA, 2004 p. 805)



O destaque para essa última estratégia revela-a excelente para as instituições que não tenham número “suficiente” de alunos para “abrir” uma classe de primeiro semestre, mas disponham da prerrogativa de abrir matrículas para a demanda diminuída, na classe do segundo, por exemplo. Assim, não perdem os “consumidores” interessados, que vão se adequar à oferta de “serviço” da empresa, voltando a séries anteriores, em semestres futuros. Tal estratégia mostra-se realmente desastrosa para o processo de acesso ao conhecimento que ocorre de forma acumulada e gradativa, na forma como se organizam as grades curriculares, nesse contexto.

Outra estratégia, em obediência às recomendações dos organismos internacionais, refere-se à oferta de ensino à distância – EaD, como se o currículo oculto das salas de aula e a interação e cooperação entre estudantes e professores, na fase de formação, na graduação, não fossem essenciais para a educação e o desenvolvimento de posturas éticas nas relações com “o outro”, na graduação, quando inicia a sua formação profissional. Para as instituições organizativas do Serviço Social no Brasil, a modalidade de ensino precariza a formação:

Ao contrário dos países centrais, onde as TICs [tecnologias de informação e comunicação] agregam novas possibilidades pedagógicas, nos países periféricos o uso dessas tecnologias tem significado substituição tecnológica. Uma política de ensino superior pobre para pobres, já que declaradamente a EaD está associada à oferta de ensino para segmentos mais pauperizados, conforme consta no PNE aprovado no governo Cardoso. A formação e atualização de professores em serviço é outro dos focos da implementação do EaD desde o governo Cardoso. Essas duas metas, formação de professores e acesso ao ensino superior de segmentos mais empobrecidos continuou sendo o horizonte da implementação do EaD durante o governo Lula. (ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO, 2010 p. 3)

Mas o mesmo argumento posto ao EaD pode ser estendido à proposta de flexibilização do ensino bem como às condições de ensino presencial oferecido pelas empresas que visam apenas o lucro e ofertam o ensino superior. Se o olhar mais próximo à essa realidade explicita suas condições, o acesso e a permanência de estudantes, no entanto, por mais alardeada que sejam as propostas “democratizantes”, deixam a nu outra ocorrência.

Na Europa, com variações entre os diferentes países, um índice de 40% a 70% dos jovens cursam a universidade. Na Bolívia, o percentual chega a 36%. Na

Argentina, 48% e nos Estados Unidos, 73%. Atualmente no Brasil, 14% dos jovens entre 18 e 24 anos acessam o terceiro grau, considerando que na última década, dobrou o número de alunos cursando o ensino superior. (dados do MEC, citados por SCHWARTSMAN, 2011)

Ao chegar à universidade privada, no entanto, o estudante desenvolve representações sobre a sua condição. A realização da matrícula abre-lhe a esperança de ascensão social e o sentimento de inclusão para o consumo. Porém, como teve acesso à instituição pelo pagamento da matrícula – pela sua compra – estabelece a expectativa muitas vezes, de que pode desconsiderar suas dificuldades anteriores de formação, uma vez que a “prova de seleção” o permitiu. Insere-se, portanto, na escola, não apenas como estudante, mas objetivamente como consumidor, relacionando-se assim com colegas, professores e avaliações. Aos poucos, a cada mês que desembolsa custosamente a mensalidade e depara-se com a dificuldade de relacionar-se com o pensamento abstrato, percebe-se como incapaz e deposita em si a responsabilidade pelo fracasso pessoal. Sem equidade possível, contribui para a acumulação das empresas de ensino, enquanto elabora individualmente as representações sobre “seu” fracasso. Ao final dos semestres, as taxas de auto exclusão são elevadas.

No Brasil, a taxa de evasão da universidade no primeiro ano teve um aumento relativo, quando passou de 19% em 2000 para 21% em 2009. No estado de São Paulo, porém, essa diferença foi ampliada subindo de 18% em 2000, para 27% em 2009. (dados de Oscar Hipólito, do Instituto Lobo, tendo como fonte o MEC, citados por TAKAHASHI; GOMES, 2011)<sup>141</sup>

Embora o número de jovens que acessam o ensino superior no Brasil seja consideravelmente inferior aos países da América Latina, o Sindicato das Universidades Privadas de São Paulo – SEMESP reconhece o índice acrescido de evasão em São Paulo, mas acredita que a situação aqui apresentada apenas antecipa o que ocorrerá no Brasil, como um ajuste, pela “saturação da demanda”, ou pela expansão da oferta de

---

<sup>141</sup> Folha de São Paulo, de 03/02/2011, Caderno Cotidiano, p. C1 e C4, em artigo de Fábio Takahashi e Patrícia Gomes, da reportagem local: “*Em 10 anos a desistência em Universidades de SP dispara*”. As empresas de ensino superior conhecem de perto a questão da evasão e atuam no sentido da do aumento das taxas de lucro. Assim, principalmente nos primeiros semestres, onde a evasão ocorre de forma mais significativa, mesmo que o espaço físico, muitas vezes não tenha condição de acomodação para todos os alunos, a maioria das empresas abre classes com vagas para 80 a 100 alunos e no decorrer dos demais semestres, agrupa as classes do mesmo período. Assim, ocorre economia de espaço físico e de custos, na contratação de professores, abrindo a possibilidade de abertura para a oferta de um leque de outros diferentes cursos.

vagas, ou seja, pela incapacidade dos estudantes das camadas mais empobrecidas arcarem com os custos da “sua” educação. (FSP. C1, 03/02/2011)

Ainda no ano de 2009, o jornal “Folha de São Paulo”<sup>142</sup> informava em matéria realizada com o SEMESP que em 2007 havia ocorrido um aumento da evasão de alunos em torno de 40%. Observou-se naquele ano, entretanto, um aumento de 9,6% nas matrículas das instituições de ensino superior privadas na Grande São Paulo, observando-se a diminuição da procura pelos cursos de Administração e Direito.

### 3.1.5 Condições conjunturais, classes sociais e educação.

As conjunturas internacional e nacional sofreram mudanças consideráveis nos anos finais da primeira década do século XXI. As crises provocadas pelo capital, que perseguia a acumulação desde a emergência das propostas neoliberais no início dos anos 1970 e, a recessão que se instalou mundialmente depois de 1974, puseram “[...] fim ao ‘sonho’ de que a crise do capitalismo seria contornável por políticas de cunho keynesiano”. (Mandel citado por SALVADOR, 2010 p. 37)

Para o autor, os ajustes monetários na economia norte-americana estão entre as causas da crise financeira que se generalizou. Assim, afirma:

O mundo das finanças globalizadas tem sido marcado por uma sucessão<sup>143</sup> de crises financeiras. A fragilidade sistêmica das crises, conforme Chesnais (2005), está no volume elevado de créditos sobre a produção futura que os detentores de ativos financeiros consideram pretender, assim como na busca de resultados das aplicações financeiras dos administradores dos

<sup>142</sup> Folha de São Paulo, de 29/05/2009, Caderno Cotidiano, p. C3, em artigo de Fábio Takahashi, da reportagem local.

<sup>143</sup> “Desde que [a crise] se impôs, tem sido difícil passar mais de três anos seguidos sem um incidente de envergadura [...] 1987, quebra dos mercados de ações; 1990, quebra dos *‘junk bonds’* (títulos podres) e crise das *‘saving and loans’* (instituições financeiras de poupança e empréstimos) norte-americanas; 1994, crise de debêntures norte-americanas; 1997, primeira crise financeira internacional (Tailândia, Coreia, Hong Kong); 1998, segunda fase (Rússia, Brasil); 2001-2003, estouro da bolha da Internet”. (Lordon, citado por SALVADOR, 2010 p. 47).

Ou para Leher (2010, p. 19 nota 1) “O ciclo de crises após as tensões dos anos 1970 que abriram caminho para o neoliberalismo é impressionante: em 1982, crise da dívida na América Latina, provocando a quebra da Argentina, do Brasil e do México; em 1987, queda da bolsa de Nova Iorque; em 1990, crise do Japão; entre 1990 e 1991, recessão dos EUA; de 1994 a 1995, crise do México; em 1997, crise asiática; em 1998, crise da Rússia; em 1999, desvalorização do Real; entre os anos 2000 e 2001, crise da *nova economia*/Nasdaq; em 2001, crise da Turquia; de 2001 a 2002, crise na Argentina; em 2008 crise dos EUA; e em 2010, tensão na zona do Euro, etc.”

fundos de pensão. Em contexto de baixo crescimento econômico comparativamente aos capitais que buscam se valorizar nos mercados financeiros, as crises financeiras decorrentes da especulação e da instabilidade sistêmica são inevitáveis. (SALVADOR, 2010 p. 46)

Salvador (2010) aponta que a crise de 2008, decorrente do capital financeiro dos Estados Unidos, foi se propagando ao impactar primeiro nos bancos, responsáveis pelos empréstimos numa condição de desregulamentação de transações financeiras, posteriormente no crédito e em consequência, nos investimentos. Com isso, o crescimento da economia estagnou, repercutindo na diminuição do emprego.

Para Leher (2010), as questões ideológicas e políticas se explicitam na explicação das causas da crise. Baseando-se em Mandel, refere que a crise em curso configura “uma profunda e sistêmica crise estrutural”, mas que é tratada pelo capital de maneira ideológica, na tentativa de obscurecer as evidências, como se as causas da crise estivessem localizadas no “setor financeiro vitimado pela irresponsabilidade dos especuladores”. (p. 17)

O alerta, contudo, ocorre desde o “Manifesto do Partido Comunista”, quando Marx e Engels (2002) há 150 anos denunciavam o caráter estrutural do sistema organizado pelo capital:

Um movimento similar está acontecendo frente aos nossos olhos. A sociedade burguesa moderna, com suas relações de produção, de troca e de propriedade é como um bruxo que já não controla os poderes do outro mundo por ele conjurado com seus feitiços. Para muitos, a década passada da história da indústria e do comércio é somente a história da revolta das forças produtivas modernas contra as condições modernas de produção, contra a relação de propriedade que são a condição para a existência da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar a crise comercial que, com sua periodicidade, põe à prova, cada vez mais ameaçadoramente, a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais, grande parte, não só dos produtos existentes, mas também das forças produtivas criadas anteriormente, é periodicamente destruída. (p.17)

Para Figueiredo (2004) “[...] toda história posterior à publicação do Manifesto Comunista só tem confirmado a inevitabilidade das crises econômicas sob o capitalismo. Apesar de toda a criatividade do capitalismo, ele tem a temer sua própria destrutividade”. (p. 253) Assim, explicitam Marx e Engels (2002):

Nestas crises, surge uma epidemia que, em todas as épocas antigas, teria parecido absurda: a epidemia da superprodução. A sociedade se vê subitamente, de volta a um estado de barbarismo momentâneo. Seria como se uma escassez, uma guerra universal devastadora houvesse cortado o fornecimento de todos os meios de subsistência. A indústria e o comércio parecem ter sido destruídos. E por quê? Porque há civilização em demasia, comércio em demasia. As forças produtivas à disposição da sociedade não mais tendem a fomentar o desenvolvimento das condições da propriedade burguesa. Pelo contrário, tornam-se poderosas demais para estas condições, que as restringem [...] trazem desordem para toda a sociedade burguesa, pondo em risco a existência da propriedade burguesa. (MARX e ENGELS, 2002 p. 17-18)

As explicações para a crise atual estaria se dando, no entanto, em função da “possibilidade de riscos eminentes” detectados pelas instituições reguladoras do capitalismo mundial, como o BM, FMI e a OCDE, e que estariam ameaçando “o equilíbrio do poder, ou mais precisamente, a correlação de forças interclasses e intraclasses [que] pode[ria] ser profundamente alterada”. O risco relaciona-se com a possibilidade de abrirem-se “brechas” no sistema para a emergência de lutas sociais que contribuíssem para mudanças profundas nas correlações de forças sociais, “educando politicamente novas gerações de trabalhadores e reacendendo desejos de transformação da ordem social” (LEHER, 2010 p. 17-18) Para o autor,

A disputa pela imagem da crise é um tema central. Na grave convulsão dos anos 1970, os setores dominantes mais relevantes, abraçaram a imagem neoliberal e, com isso, lograram pautar os debates, mesmo os críticos, em torno de sua agenda. Com efeito, a despeito da enorme fragilidade, os neoliberais conseguiram impor a imagem da crise, abrangendo seus determinantes, conteúdo e dinâmica. (LEHER, 2010 p. 18)

Nessas condições, a agenda neoliberal foi eficiente no sentido de conter o perigo eminente de ameaça à ordem estabelecida. Ainda que tivessem surgido nos momentos mais agudos, manifestações contra as recomendações estabelecidas pela agenda, não se verificou a constituição de uma proposta contrária ao capital. Mesmo,

No caso da América Latina, em que a lide social foi robusta a ponto de levar à destituição de mais de uma dúzia de presidentes, os setores dominantes foram bem sucedidos no intento de canalizar as lutas para a via institucional nos marcos da ordem e, principalmente, no intuito de difundir uma narrativa em torno do neodesenvolvimentismo<sup>144</sup> que, a despeito de manter inalterados os principais pilares do neoliberalismo, foi colocada em circulação como uma alternativa *pós-neoliberal*. (LEHER, 2010 p. 19)

As teses neoliberais que emergiram desde 1973, portanto, colocadas em prática no mundo a partir do final daquela década e que foram assumidas no Brasil a partir de 1990, como já discutido neste trabalho, levou à prevalência do “pragmatismo burguês” pela sobrevivência do capital. (BEHRING, 2010) A autora enfatiza:

---

<sup>144</sup> A tese que alguns países da América Latina, especialmente o Brasil, têm adotado na atual conjuntura, (desenvolvida em um capítulo com o título: *Duro de Matar. O mito do desenvolvimento capitalista nacional na nova conjuntura política da América Latina*) sobre o desenvolvimento como uma possibilidade de substituição às propostas neoliberais, tem sido abordada por Atílio A. Borón. Ao ter como objeto de estudo a história dos 150 anos da instauração do capitalismo na América Latina, depois de décadas de exploração, observa que os países da região continuam mergulhados no *subdesenvolvimento*, portando características comuns de “[...] dependência externa, vulnerabilidade diante dos caprichos da economia global, desequilíbrios profundos na sua estrutura econômico-social, produto da sua ‘adaptação’ a uma divisão internacional do trabalho, que a condenou a submeter-se aos ditames das economias desenvolvidas, debilidade do impulso industrial, polarização de classes e exclusão social das maiorias” (Borón, 2010 p. 11) Como discutido em capítulo precedente, para Borón (2010), “[...] O subdesenvolvimento é um conceito relacional que só faz sua aparição quando culmina a construção do capitalismo como uma estrutura mundial”. Dessa maneira, “[...] essa economia capitalista mundial tem quase sempre um centro integrador, um núcleo central, que se desenvolve em grande parte (mas não exclusivamente) sugando o excedente da periferia”. (p. 10) Nesse caso, o avesso do desenvolvimento dos países que compõem o núcleo central se constitui no subdesenvolvimento dos países periféricos ao sistema. Ocorre que em alguns momentos da história da região alguns países como o Brasil, o Chile, a Argentina e o México, apresentaram surtos de crescimento econômico. Para Borón, é preciso não confundir *crescimento*, que pode durar décadas e que foi “impressionante” na região, com *desenvolvimento*, que não seria mais possível, *nas atuais condições do capitalismo globalizado*. (p.36)

O autor que tem por referência Marx, enfatiza que “[...] o capitalismo não é uma receita que pode se tornar universal, muito menos eterna”. (Borón, 2010 p. 12) Assim, aponta que se o sistema conseguiu o desenvolvimento de alguns países, relegou outros a um efeito oposto, apresentando também “limitações históricas incuráveis”. Refere que no mundo, o único país que teve condições de fazer a passagem de um estágio a outro, no capitalismo, foi a Coreia do Sul, que se voltou para os interesses nacionais, não seguiu os preceitos dos organismos multilaterais, no contexto que precedeu a globalização.

Para o autor, na contemporaneidade, “[...] devido aos avanços da globalização, já não existe possibilidade alguma de um desenvolvimento capitalista autônomo, o que faz com que essa heteronomia seja o aprofundamento da dependência e da perpetuação do subdesenvolvimento. Além disso, a classe fundamental que impulsionou as primeiras etapas do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais, a *burguesia nacional*, está se extinguindo na periferia e qualquer esforço para ressuscitá-la está fadado ao fracasso”. (Borón, 2010 p. 13)

Para a ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO (2010, p. 8), “[...] o projeto neoliberal no Brasil, com ares de neodesenvolvimentismo [...] traz em si o retorno às ‘vocações naturais’, numa reprimarização da economia brasileira, a exemplo do agronegócio, especialmente biocombustíveis e etanol”.

[...] cabe revelar a hipocrisia do discurso da crise do ou no Estado que veio atravessando esses anos de contrarreforma do estado e de, ao contrário do anunciado, crescimento exponencial do fundo público. Na verdade, observa-se uma redefinição do lugar do setor público e do fundo público no contexto dos ajustes contrarreformistas e que implicaram o crescimento do seu lugar estrutural no processo de *in flux* de produção e reprodução das relações sociais. (p. 26 grifos da autora)

Behring (2010) esclarece que, apesar da existência da superacumulação como elemento impulsionador da crise, a sua *base material* esteve referida ao *trabalho, à produção e ao consumo*, remontando à fase de desenvolvimento das propostas neoliberais em que foram negadas.

A busca pela “redução dos custos” empreendida por aquelas propostas impactou na força de trabalho, diminuindo o salário e provocando o desemprego de uma grande massa de trabalhadores. Com baixo poder aquisitivo, ou relegados a partir de então à condição de “exército industrial de reserva”, em uma situação de incremento das taxas de exploração, os trabalhadores tiveram a sua capacidade de consumo reduzida. O consumo restringia-se então, às mercadorias voltadas ao mercado de luxo. A produção, porém expandia-se, direcionada para o alto poder aquisitivo. A isso se adicionava ainda, a especulação sobre o preço das matérias primas, em especial sobre os alimentos.

Assim, “nesse momento histórico em que a superprodução e a superacumulação encontram-se de uma forma combinada e explosiva, constituindo-se como o ápice de uma onda longa com tonalidades de estagnação” o capital passou a buscar acesso ao fundo público<sup>145</sup>. (BEHRING, 2010 p.30)

As manifestações recentes dos trabalhadores nos Estados Unidos, Grécia e Espanha denunciaram o alto preço pago pelo trabalho no contexto atual, largamente veiculadas em todas as mídias durante o ano de 2011. Ocorreram também, repercussões em Portugal, Itália e mais recentemente na França, segunda maior economia no contexto europeu. Projeta-se a continuidade ou recrudescimento da crise, com impacto no trabalho, para 2012. Salvador (2010) entende que

<sup>145</sup> “O que se percebe é que o fundo público no capitalismo participa indiretamente da reprodução geral do capital, seja por meio de subsídios, negociação de títulos e garantias de condições de financiamento dos investimentos dos capitalistas, seja como elemento presente e importante na reprodução da força de trabalho, única fonte de criação de valor na sociedade capitalista. No capitalismo contemporâneo, o fundo público é responsável por uma transferência de recursos sob a forma de juros e amortização da dívida pública para o capital financeiro, em especial para as classes dos rentistas, o que foi reforçado na atual crise do capitalismo”. (SALVADOR, 2010 p. 61)

Os abalos das recorrentes crises financeiras têm custo elevado para os trabalhadores, que são atingidos nos seus empregos e sofrem perdas de renda, pois a “conta” é repassada para a esfera produtiva. A principal característica de todas as crises financeiras dos últimos 30 anos é a presença do fundo público no socorro das entidades do mercado financeiro com a socialização dos prejuízos à custa dos impostos pagos pelos cidadãos. (p. 60)

O Brasil tem se inserido na atual crise de maneira específica, como economia “emergente”. Aglieta, citado por Salvador (2010) contextualiza o conceito a partir do Consenso de Washington (1989), quando os “países em desenvolvimento” aderiram àqueles preceitos e foram assim “rebatizados” (p. 44-46). Dessa maneira o financiamento da dívida nacional desses países teve uma alta exponencial naquele contexto e, assim, para recorrer a novos empréstimos passaram a sujeitar-se ao FMI como tutor de suas políticas econômicas. O objetivo dos organismos multilaterais seria provocar a adesão à liberalização financeira para um ajuste estrutural à economia de mercado, embora tenha provocado talvez, a mais grave crise financeira desde 1929. Houve rebatimentos internacionais a partir a situação do México em 1995, da Ásia em 1997, da Rússia em meados de 1998 e do Brasil, ao final desse mesmo ano.

Mas no momento atual, pelas políticas econômicas colocadas em prática, no âmbito da crise esses países ainda apresentam algum crescimento em contraposição aos países centrais ao capitalismo. Especialmente o Brasil, a Rússia, a Índia, a China e a África do Sul formam o que atualmente se denomina de BRICs. Boschetti (2010), contudo, pontua que a saúde econômica do Brasil, que tem sido alardeada pelo governo e pela mídia, está sendo promovida pelo uso do fundo público caracterizando “[...] uma perversa alquimia, que se apropria dos recursos das políticas sociais para sustentar a política econômica conservadora e neoliberal e impede a ampliação dos direitos sociais no Brasil”. (p. 75-76)

Outra medida adotada pelo governo entre 2008-2009, com consequências para os trabalhadores foi a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, especialmente de automóveis e de produtos da chamada “linha branca”. Boschetti (2010) analisando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, afirma que “[...] as reduções nos impostos e o estímulo ao consumo interno provocaram o aumento dos gastos, sendo que a demanda das pessoas físicas pelos bens e serviços produzidos no país foi responsável por 62%



do [Produto Interno Bruto] – PIB” (p.81) Tal fato contribuiu para que o sistema bancário, responsável pela prática do crédito para financiamento, visse a sua lucratividade aumentada, enquanto acarretou o endividamento das famílias, que compõe o que Ricci (2010) denomina “emergente classe média”.<sup>146</sup>

Pochmann (2011), que entende o *trabalho* como conceito central e impulsionador das políticas públicas e “[...] responsável pelo fortalecimento do segmento situado na base da pirâmide social brasileira”, propõe tratar-se de um erro identificar os brasileiros da base da pirâmide social que conseguiram trabalho e acessaram o consumo como “classe média”. O autor enfatiza que é provável que não seja apenas

[...] um mero equívoco conceitual, mas expressão da disputa que se instala em torno da concepção e condução das políticas públicas atuais. A interpretação de classe média (nova) resulta, em consequência, no apelo à reorientação das políticas públicas para a perspectiva fundamentalmente mercantil. Ou seja, o fortalecimento dos planos privados de saúde, educação, assistência e previdência, entre outros. Nesse sentido, não se apresentaria isolada a simultânea ação propagandista desvalorizadora dos serviços públicos (o SUS, a educação e a previdência social). (POCHMANN, Folha de São Paulo, A3, de 02 de janeiro de 2011)

O autor esclarece que na década de 1990, quando o governo assumiu as políticas neoliberais houve a abertura de 11 milhões de ocupações, das quais, 65% sem remuneração. Na década seguinte, houve a abertura de 21 milhões de postos de trabalho com remuneração de até 1,5 salários mínimos mensais. Pochmann (2011, FSP A3), entende que “[...] o adicional de ocupados na base da pirâmide

---

<sup>146</sup> Ricci (2010), que adere ao conceito de “nova classe média” refere-se à pesquisa efetivada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV observando em 2008, que 49,2 % da população ou 91,8 milhões de brasileiros enquadravam-se na classe C, definida pela Fundação, como “classe média” a partir de uma renda entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591. De 2001 a 2008, havia crescido 11,1 pontos percentuais, enquanto que a classe D, considerada “remediada” (com renda entre R\$ 768 e R\$ 1064) havia decrescido de 26,1 em 2001 para 24,4 % em 2008. A classe E, considerada “pobre”, com renda até R\$ 768, decrescera de 27,5 em 2001 para 16% em 2008. A classe AB, contudo, crescera de 8,3 para 10,4 no mesmo período. Nesse sentido, o estudo mostra a capacidade de mobilidade social aumentada no sentido ascendente. Com base no mesmo estudo da FGV, o autor esclarece que foi o trabalho e o aumento do salário mínimo (67%), o responsável por tal mobilidade. Nesse estudo credita-se ao Bolsa Família, 17% e à renda previdenciária, 16% de participação na mobilidade social. Para o autor “[...] a nova classe média é muito distinta, em imaginário e representação social, da classe média tradicional de nosso país. É composta por quem não tem o hábito de leitura e é absolutamente pragmático. Assim, valores universais e regras gerais são colocados sob suspeição com facilidade, a não ser que vinculadas aos valores religiosos.” (RICCI, 2010 p. 76)

social reforçou o contingente da classe trabalhadora, equivocadamente identificada como uma nova classe média”.

O problema reside, para o autor, no fato de que esse contingente populacional emerge na hierarquia social de uma maneira despolitizada e desmobilizada, quando as instituições democráticas, como os partidos políticos, sindicatos, associações estudantis e de bairro, não estão preparados para abranger e “canalizar” seus interesses na perspectiva de classe, buscando a reivindicação de políticas sociais universalistas, que poderiam contribuir para mudanças no cenário atual.

Seguindo esse raciocínio, a situação parece complicar-se quando o consumo passa a ser estimulado, renovando as prescrições neoliberais de que cada indivíduo ou, cada família deveria comprar no mercado, a proteção para os seus. Tal incentivo transmuda a lógica histórica dos trabalhadores na luta pela igualdade, objetivada nos direitos sociais assegurados pelo Estado, através das políticas sociais, entre elas a educação. Enfatiza o autor que

Ainda que no cenário derrotista das teses neoliberais vigente atualmente, elas parecem se renovar e ganhar impulso marqueteiro na agenda mercadológica do consumo. Isso torna a agenda das políticas públicas assentadas na centralidade do trabalho desafiada, posto que a força difusora de um conceito equivocado sobre alterações na estratificação social pode levar à dispersão e fragmentação da atuação do Estado. (POCHMANN 2011, FSP A3)

Se, no âmbito das relações entre sociedade e Estado explicita-se a disputa política e ideológica pelo fundo público, mantendo a transmutação das políticas sociais em “serviços”, as relações no interior do mercado se recrudescem. Observa-se em relação ao ensino superior, no qual se insere a formação dos assistentes sociais, a busca por uma acomodação, a partir do acúmulo de forças políticas e econômicas impulsionadas pelo capital. Para Leher (2010) baseando-se em dados da UNESCO de 2006, o Brasil se configurou como o sexto maior mercado de Ensino Superior no mundo. Assim,

Os indicadores educacionais corroboram a crença em que existe uma combinação virtuosa de fatores que poderá manter a tendência de expansão do sistema. De fato, as matrículas na educação superior passaram de 1,76 milhão, em 1995, para 4,88 milhões, em 2007. Trata-se dum incremento de 177%, devido, fundamentalmente, à rede privada, cuja participação no total de matrículas saltou de 60,2% para 74,6 % no período, notadamente por meio de instituições de massa, como a Anhanguera, a Estácio de Sá, a UNIP e a Universo. (LEHER, 2010 p. 29)

Leher (2010) argumenta que as instituições privadas de ensino superior no Brasil acompanharam o movimento ascendente, crescendo no mesmo período numa proporção de 197%, investindo nas duas modalidades de ensino. Baseando nos dados do INEP/MEC, do Censo da Educação Superior de 2007 refere que se o aumento na graduação presencial foi de 38%, o da graduação à distância foi superior a 800%.

Em tal espaço de disputa de capitais, contudo, a tendência é a da concentração em grandes conglomerados. Indica que, a situação atual de contenda do capital na educação, tende a repetir a tendência ao monopólio. Assim refere o autor que

Nesse ambiente propício aos negócios, não surpreende o processo vertiginoso de fusões, aquisições e *joint ventures* que concorrem para a concentração do setor dos negócios educacionais. Embora as dez maiores empresas totalizem perto de 15% das matrículas, sugerindo existir ainda enorme pulverização das organizações de educação superior, é preciso examinar os indicadores com mais vagar, pois muitas empresas de pequeno porte pertencem aos maiores grupos do setor (caso evidente da Anhanguera), [...] Estudos adicionais terão de ser feitos por meio da análise dos grupos que controlam as empresas educacionais, mas o processo de concentração é inequívoco. (LEHER, 2010 p. 29 grifos do autor)

O jornal “Folha de São Paulo” noticiava em 19 de setembro de 2011 que somente nesse ano, em praticamente um semestre, portanto, a “gigante da educação”, a empresa Anhanguera Educacional havia comprado nove instituições de ensino, passando de um *faturamento líquido* em 2009 de 904,5 milhões de reais para 1.003,80 bilhões de reais em 2010 e, somente no primeiro semestre de 2011, o faturamento chegara a 573,1 milhões de reais. Na mesma reportagem, o jornal informava a compra pela Anhanguera, das 12 unidades da UNIBAN distribuídas na região metropolitana de São Paulo, em Cascavel, no Paraná e em Santa Catarina,

na cidade de São José, por R\$ 510 milhões. A informação do jornal refere que “[...] as compras foram possíveis graças a uma oferta de ações que captou R\$ 840 milhões no ano passado e fazem parte da estratégia de expansão nacional do grupo, que espera ter um milhão de alunos em 2015”. (BALDOCCHI e BARBOSA, 2011 A8)

Trata-se de um plano de expansão da empresa que se encontra na segunda etapa. A primeira teve início em 2006 – quando a empresa tinha 24,5 mil alunos e um faturamento líquido de 112,5 milhões – a partir de oferta de ações, cujo retorno possibilitou a aquisição de 30 instituições e 150 mil alunos. A segunda etapa, desenvolvida entre 2010 e 2011, possibilitou a adição de mais 100 mil alunos e com a compra da UNIBAN, mais 55 mil alunos passaram a compor o total de 400 mil alunos da empresa, tornando-a “uma das maiores instituições de ensino do mundo”.

A reportagem afirmava que a empresa pretendia voltar-se para a organização interna da instituição, integrando “sistemas, pessoas e currículos”<sup>147</sup>. Porém, entendendo que “a fase de consolidação do ensino superior está longe de acabar”, a instituição que se insere no mercado em que adentram as classes da base da pirâmide social, deverá voltar agora o interesse de expansão do seu negócio para a região nordeste do país, onde ainda não possui nenhuma unidade de ensino. O presidente da empresa, Alexandre Dias<sup>148</sup>, informava na reportagem, contudo, que a compra da UNIBAN também respondia ao interesse de negócio pela região: “[...] São Paulo é um mercado muito importante. Vínhamos nos aproximando (...) e agora ingressamos pesadamente”. (BALDOCCHI e BARBOSA, 2011 A8)

Em 17 de dezembro de 2011, o jornal Folha de São Paulo, no Caderno Mercado (B6), anunciava em uma reportagem de Toni Sciarretta: “*Negócio bate recorde no setor da educação*”. Segundo o jornal, tratava-se do “maior negócio já feito no país” em uma época de realização de poucos negócios em função da crise externa. As transações foram realizadas com a Kroton Educacional,

<sup>147</sup> Ao final de dezembro de 2011, por volta do dia 20, os jornais noticiaram a demissão de 680 professores. Apenas da UNIBAN, na capital, foram demitidos 400 docentes. O sindicato dos professores SIMPRO-SP afirmava que havia sido a maior demissão da categoria em 20 anos. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/12/21/anhanguera-demite-680-professores/> No primeiros dias de fevereiro de 2012, o sindicato divulgava a audiência pública na Assembleia Legislativa pela demissão massiva.

<sup>148</sup> A empresa que investe no EaD, contratou como presidente um diretor que tem no currículo a passagem por outras duas empresas de comunicação, o Google e a DirectTV, e que no momento, está instalado na sede da Anhanguera, em Valinhos, no interior de São Paulo. (FSP. 29 de maio de 2011, B7)

empresa sediada em Minas Gerais e que comprou a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, instituição do norte paranaense voltada para o EaD. O “negócio” que se realizava a partir da cifra de 1, 3 bilhões de reais, adicionaria à Kroton, que já tinha 102 mil alunos, mais 165 mil, dos quais 145 mil do EaD. Assim, assumiria atrás da Anhanguera, a segunda posição no setor de ensino superior no país, ultrapassando a Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, que possui atualmente 248 mil estudantes. O jornal esclarecia: “É o segundo meganegócio em menos de três meses do ensino privado brasileiro, setor visto como imune a crises potenciais e que caminha com o aumento da renda da classe média emergente”. (FSP, 17/02/2011 B6)

Segundo Leher (2010) são quatro os principais grupos educacionais no Brasil, organizados com capital aberto na Bolsa de Valores. Dois paulistas, do interior do estado, um mineiro e outro fluminense. Desde o final da década de 2000 fizeram a abertura de capitais na Bolsa de Valores, seguidos por instituições menores e iniciaram um processo de compra de escolas superiores que haviam perdido “poder de competição” (LEHER, 2010 p. 29-30) São eles:

- COC, nascido como Cursinho Osvaldo Cruz, pré-vestibulares em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, em 1963.
- Anhanguera Educacional Participações S.A., empresa de capital aberto constituída em 2003 em substituição à Associação Lemense de Educação e Cultura, que surgiu como instituição de ensino em cidades próximas à Rodovia Anhanguera, como Leme, Pirassununga, Campinas e Jundiaí, no interior de São Paulo.
- Kroton, da Rede Pitágoras, proveniente também, de um Cursinho Pré-Vestibulares de Belo Horizonte em Minas Gerais. Nascida na década de 1960, vinte anos depois estabeleceu parceria com uma construtora. Abriu escolas no Iraque e na Maurítânia e de 2000 a 2005 associou-se à *Apollo International*, com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América, voltando-se para o ensino superior. Entre outras, possui a FAMA, instituição de ensino na grande São Paulo.

- Estácio Participações, nascida em 1970, na zona norte do município do Rio de Janeiro a partir de uma Faculdade isolada de Direito e que ao final da década de 1980 já era uma universidade. Mais uma década, e espalhava-se pelo Brasil. Em 2007 passava a se constituir como empresa de capital aberto na Bolsa de Valores.<sup>149</sup>

Nesse mesmo ano, segundo Leher (2010) a Estácio de Sá expandia seus “negócios” no ramo do ensino superior e técnico para o Paraguai e para o Uruguai. O autor ainda faz referência ao crescimento significativo da Abril Educação, do Grupo Abril, que adquirindo o Grupo Anglo, incorporou o Anglo Sistema de ensino, o Anglo Vestibulares e a Siga, especializada no preparo de alunos para concursos públicos. Leher (2010) esclarece ainda, que outros grupos estão se abrindo à internacionalização, como

A Universidade Anhembi/Morumbi [que] associou-se a *Laureate Educacion*, uma rede de universidades internacionais, grupo sediado nos Estados Unidos, que adquiriu, em 2005, 51% do capital da organização educacional. Outras empresas como a UNIBAN, a UNICSUL e a UNINOVE começam a adquirir outras instituições com seu próprio capital. A aquisição da UNIB, Universidade Ibirapuera, pelo Centro Universitário Campos Andrade, é um exemplo disso. (LEHER, 2010 p. 33)

Desde o final da década de 1990, com mais ênfase na primeira década do milênio subsequente, os pronunciamentos oficiais que as diferentes mídias têm notificado, apontam para a democratização do acesso ao ensino, no país. Severino (2008) ao analisar os dez anos que se seguiram a implantação da LDB em vigência, tece considerações sobre as consequências da definição legal na área da educação. Atribui a elas, tanto as características da formação sócio-histórica do Brasil, como das expressas na conjuntura histórica, econômica e social do momento em que a Lei foi promulgada e suas determinações implementadas. Refere o autor ter encontrado, de fato, um “enviesamento ideológico [na] legislação como um todo”, possibilitando uma disputa de grupos com diferentes capacidades de efetivar seus interesses, pelo

---

<sup>149</sup> Os dados das instituições e de suas histórias estão publicadas nos respectivos Portais das instituições na Internet.

que reivindicam como “direito”. Assim, esses grupos observam a regulamentação determinada pelo Estado de diferentes perspectivas:

Se, de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para poder contar com o usufruto de algum direito, de outro é usada, por aqueles que dela pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. A legislação educacional passa a ser então, estratégia ideológica, prometendo aquilo que não pretende conceder. Por isso mesmo, na medida em que grupos, com interesses diferentes e opostos, que podem lutar por eles, acabam travando uma luta ideológica, ou seja, buscam servir-se da legislação como instrumento da garantia desses direitos. Mas acontece que, quando esses grupos não são iguais, não se encontram em condições de igualdade real, como é o caso da sociedade brasileira, a luta do grupo expropriado de seus direitos elementares é legitimada pelo seu dimensionamento utópico, ou seja, é uma reivindicação em nome de uma referência universal, enquanto a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados. (SEVERINO, 2008 p. 68)

Dessa maneira, este estudo volta à tese inicial, de que as condições econômicas e sociais da história contemporânea no Brasil, estão rebatendo não apenas nas condições de trabalho, mas nas condições de formação em geral e especificamente relacionada ao Serviço Social. Considera-se, portanto, que a formação que se faz no presente, terá repercussões no trabalho, no futuro.

No contexto da globalização da economia, quando a burguesia não pode mais se restringir à nação (BORÓN, 2010), a agenda neoliberal continua impondo-se, apesar da referência à derrocada de suas teses (POCHMANN, 2011). “Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal”. (SEVERINO, 2008 p. 68). Nesse sentido, este autor argumenta sobre o papel desempenhado pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade civil, no atual contexto:

Entende-se que o motor da vida social é o mercado [...]. As leis gerais são aquelas da economia do mercado [...]. E o mercado se regula por forças concorrenciais, nascidas dos interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil, de onde [se processa] a proposta do Estado mínimo e os elogios à fecundidade da livre iniciativa [...]. (SEVERINO, 2008 p. 68).

Até aqui, este trabalho se aproximou das condições que as relações entre Estado e mercado possibilitaram às instituições de ensino superior e dos jovens, homens e mulheres que buscam e pagam por ele. Mas tanto professores como coordenadores de curso são personagens importantes na viabilização do ensino superior.

O Art. 66 da LDB em vigência estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Cunha (2004) argumenta, contudo, que o grau superior é o único que não possui formação específica regulamentada para o magistério. Essa ocorrência produz consequências no ensino superior, que nas últimas décadas expandiu-se significativamente no país. Para o autor,

O fato é que o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. (CUNHA, 2004 p. 797)

A preparação para a docência no ensino superior, tanto pública como privada, carrega suas próprias dificuldades na pós-graduação. A pós-graduação no país vem dedicando-se preferencialmente ao preparo de pesquisadores e não necessariamente volta-se para o magistério. Cunha (2004) refere-se aos efeitos, das recentes exigências da CAPES relacionadas à capacitação docente dos pós-graduandos qualificados como bolsistas da instituição. Aponta o autor que as exigências para que os bolsistas

[...] tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o doutorado no país, tem sido adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas, de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma. (CUNHA, 2004 p. 798)



O censo da educação superior de 2009<sup>150</sup>, divulgado no dia 13 de janeiro de 2011 aponta que 65,2% dos professores do ensino superior, estão nas universidades privadas. Desses professores, 46,9% têm especialização e apenas 13,1 % são titulados com o doutorado. Majoritariamente, são jovens na faixa dos 30 anos, de sexo masculino.

Os contratos de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior privadas ocorrem pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho, como professor horista, o que significa um sobre-trabalho, dado que recebe a remuneração apenas quando está em sala de aula. Reuniões de planejamento e avaliação, preparo de aulas, correção de trabalhos e avaliações, orientação de alunos entre outros, não são remunerados.

Nessas condições para aumentar o salário, há professores com 40 horas em sala de aula, distribuídas em uma ou mais instituições. É possível observar, desse modo, tanto o desgaste do professor como trabalhador, como suas parcas condições de investimento na própria capacitação ou, na qualidade pedagógica ou acadêmica de seu trabalho.

O dado sobre a sobrecarga do trabalho docente já fora apontada por Amaral (2007) na análise do perfil das instituições na pesquisa realizada para observação das condições de implantação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Serviço Social, no Brasil em 2006. Referindo à situação de instituições públicas e privadas no país, que responderam à pesquisa, a autora pontua:

Observa-se que o adensamento da relação número de discentes por docentes nas Instituições de Ensino Superior mostra-se ascendente a partir de 1998. Três fatores podem ter contribuído para esse crescimento: a) a mudança nas regras de aposentadoria com a aprovação da EC nº 20/1998, com a redução do corpo docente/professores e, em grande parte, pela substituição de professores precarizados [nas instituições públicas]; a criação da Gratificação de Estímulo à Docência – GED nas IES federais, que obrigou os docentes a aumentarem sua carga horária de trabalho nas atividades de ensino para fazer jus à referida gratificação de desempenho e c) a intensa jornada e carga de trabalho dos docentes das instituições de ensino privadas. (AMARAL, 2007 p. 26)

<sup>150</sup> <http://portal.unep.gov.br/superior-censosuperior> . Acesso em 25/01/2012

Quanto aos coordenadores, nas instituições privadas esperam-se deles as funções de *gerenciamento* para administrar as relações com a instituição, com superiores, professores e alunos, não apenas dos espaços pedagógicos e administrativos, mas agora também, lhes são solicitadas “noções de marketing, gestão financeira, planejamento estratégico e boas noções de legislação”<sup>151</sup>, que contribuam para administrar as relações, preferencialmente com os alunos, entendidos como “clientes”. São sobrecarregados com funções de secretaria, tendo que assumir a polivalência de múltiplas funções.

Assim, dependendo do volume de matrículas, o remanejamento de professores para adequação das disciplinas e atividades, nem sempre se efetiva a partir da área de interesse de estudo dos professores, que podem ser remanejados como peças em um sistema de produção, para que não haja solução de continuidade. A tendência à verticalização das relações se explicita nesse contexto.

Outra função para o gerenciamento do curso ocorre nas transferências de alunos, na atribuição de disciplinas adaptativas. Um complicador nessa tarefa relaciona-se à chegada do aluno proveniente de cursos à distância, no meio do processo pedagógico do curso presencial.

Os coordenadores, ainda, também são chamados para atuarem na “propaganda” da instituição, com a venda da própria imagem na divulgação do curso para a empresa de ensino nas quais atuam. É possível observar, nos diferentes portais a ocorrência de “os vídeos institucionais” com os “gerentes de curso” alardeando as “qualidades institucionais”.

Observa-se, portanto, no município de São Paulo que o movimento efetivado pelas empresas leva a consequências que rebatem na vida e nos rumos dos cursos do ensino superior. Considerando-se que algumas delas oferecem os Cursos de Serviço Social, tal movimento impacta nessa formação.

---

<sup>151</sup> Ex-reitores de universidades públicas oferecem “produtos” pela internet, entre os quais: programas de capacitação para gestores universitários; estudos comparativos sobre evasão do ensino superior; programas de capacitação para auto-avaliação institucional, como um primeiro passo para a avaliação externa, ou “acreditação”. Ver, por exemplo, [www.loboeassociados.com.br](http://www.loboeassociados.com.br) Acesso em 15/12/2011.

### 3.1.6 Alguns condicionantes na formação para o Serviço Social no MSP.

Em relação ao Serviço Social, ocorria a expansão da oferta de cursos nos anos 2000. No início da década já se constatava no Brasil, o aumento da procura pela formação na profissão e Silva (2005) referia na metade da década, a existência de 176 Cursos de Serviço Social no país. A relação dos Cursos de Serviço Social no município e no estado de São Paulo nos anos 2000, apresentava uma expansão sem precedentes.

Abreu e Lopes (2007) esclareciam que em 2006 já existiam 217 cursos de Serviço Social no Brasil, a partir dos dados do MEC-SESu apontando que na formação dos assistentes sociais, a proporção entre instituições formadoras públicas e privadas era mais desigual. Assim, 44 (20%) instituições eram públicas e 173 (80%) eram particulares.

No estado de São Paulo, já era notado um aumento de oferta de cursos de formação para a área, comparando-a com a década anterior. No município de São Paulo, abria-se o curso na Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, no campus da Liberdade. Em São Caetano do Sul, mais um curso era oferecido pela Faculdade Tijucussu. As cidades de Botucatu, Santa Fé do Sul, Barretos, Bebedouro, Ilha Solteira, Mauá, Votuporanga, Jacareí e Sorocaba, a 90 quilômetros da capital, também ofereciam novos cursos. Silva (2005) identificava 32 Cursos de graduação no estado, embora ainda não considerasse o oferecido na cidade de Guarujá, nessa época.

No Portal do Ministério da Educação<sup>152</sup> em 02 de junho de 2009, quatro anos depois do estudo de Silva (2005), havia o *registro para o funcionamento de 51 cursos* de Serviço Social no estado de São Paulo. Expressava um aumento significativo, superior a 62% no número de Unidades de Formação Acadêmica para a área.

Em consulta<sup>153</sup> realizada em agosto de 2009, *apenas dois meses depois, do final de um semestre para início do outro*, o Ministério disponibilizava a informação sobre a *elevação do número de cursos ofertados para 69*.

---

<sup>152</sup> [www.educacaosuperior.inep.gov.br/](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/) acesso em 02/06/2009.

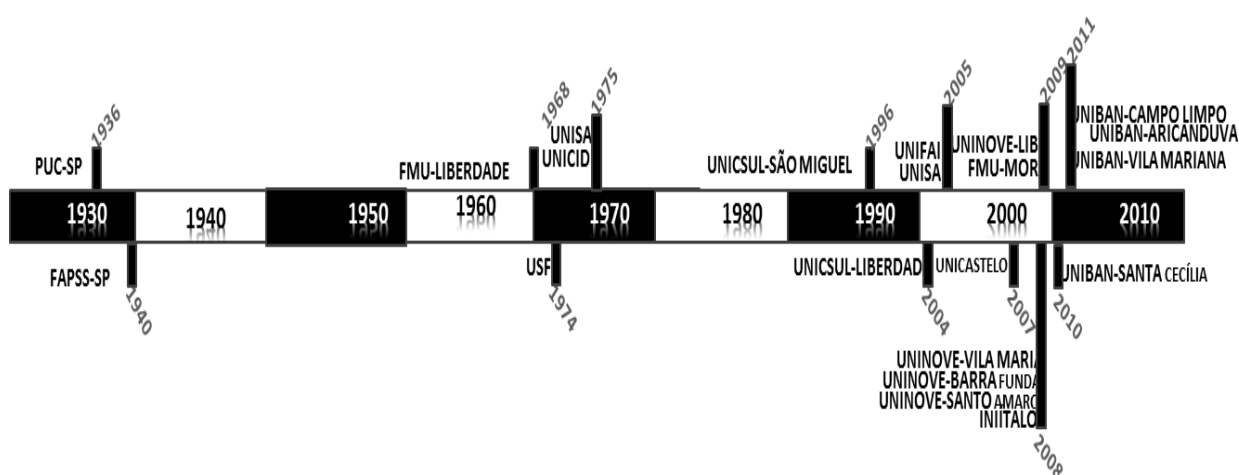
<sup>153</sup> [www.educacaosuperior.inep.gov.br/](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/) acesso em 09/08/2009

Em *dois meses* apenas, entre os meses de junho e agosto daquele ano, havia a disponibilização da informação no Portal do MEC, portanto, *sobre a autorização para funcionamento de mais 18 novos cursos no estado*. Desses, somente 2 eram públicos e 25 estavam na região metropolitana.

Silva (2005) apontava a existência de sete Cursos de Serviço Social na cidade de São Paulo na metade da década. Em 2009, no município de São Paulo, 20 cursos tinham autorização do MEC para funcionamento, denotando que o crescimento fora triplicado desde o levantamento de Silva (2005). Havia informação no Portal, de que duas instituições sediadas no município tinham autorização para a modalidade EaD. Abreu e Lopes (2007, p. 12), referindo-se a essa última modalidade, definem que “[...] trata-se aqui, principalmente, de um tipo de formação incompatível com a direção defendida pelo projeto ético político do Serviço Social”.

O crescimento dos cursos de Serviço Social, especialmente em São Paulo, mostrava-se contínuo e acelerado, portanto. No gráfico a seguir, os últimos dados acessados no final de 2011 foram agrupados em uma linha do tempo, concentrando a expansão da oferta dos cursos de Serviço Social no município de São Paulo, a partir de 2000.

**Gráfico 1 – Cursos de Serviço Social do Município de São Paulo, por ano de fundação. 2011.**



Fonte: E-MEC Acesso em 07/12/2011.

Por que isso acontece? Por que as instituições têm esse grau de interesse na oferta de cursos de Serviço Social? Por que há tanta demanda de estudantes pelos

cursos? Behring (2009), em entrevista publicada na Revista Inscrita – XI, situa que

A expansão do ensino superior privado [...] está assentada num fenômeno que Esnest Mandel caracteriza como *supercapitalização* e alguns chamam de *comoditificação*. É um processo típico da fase madura do capital, que busca nichos de valorização em todos os espaços, inclusive na educação em seus vários níveis. Se não é exatamente um processo novo, ele adquire de fato maior densidade nesse contexto de crise do capital e de persistência 'heróica' do capitalismo por sua perenidade. A descoberta do Serviço Social pelo empresariado da educação no início do século XXI tem relação também, por outro ângulo, com a expansão do mercado de trabalho para a profissão. (p. 50. Destaques da Revista)

A implementação das políticas sociais, em especial da saúde e da assistência social nos municípios, tem aberto o mercado de trabalho para os assistentes sociais. As vagas em concurso público são um atrativo para a população que demanda trabalho e de empresários para a formação de mão de obra em cursos de baixo investimento econômico. Para ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO (2010),

A descoberta do Curso de Serviço Social como nicho de valorização relaciona-se com uma demanda de mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo. Trata-se de produzir uma preparação para as requisições de mensuração e gestão/controle dos pobres. Nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é *um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação*. Daí que é desnecessário o tripé ensino, pesquisa e extensão: nossa matéria vida, tão fina, é tratada com a velha indiferença de mercado. [...] A expansão desse tipo de ensino corresponde a uma *estratégia política de legitimação* porque se dá em nome da democratização do acesso ao ensino superior como forma de chegar ao emprego, o que tem um forte poder de mobilização da sociedade brasileira, que está entre as mais desiguais do planeta em todos os acessos, historicamente. A maior perversidade desse projeto é essa: estamos produzindo um exército de reserva de trabalhadores de formação superior limitada e que mal tem condições de competir no mercado de trabalho, como mostram os processos de seleção pública e concursos, mas que caem no canto da sereia do acesso, que na verdade é a forma do governo brasileiro corresponder aos parâmetros internacionais de competitividade e lucratividade, no contexto da mundialização, no mesmo passo em que reproduz seu projeto político (p. 7-8 grifos das instituições)

Assim, observa-se na sala de aula, a frequente ocorrência de relatos de alunos, em sua maioria expressiva constituída por trabalhadores em busca de formação para se inserirem no mercado de trabalho de maneira mais qualificada, que procuram o curso presencial para: a capacitação para a militância relacionada a direitos humanos; ou para qualificar o trabalho voluntário já realizado na área social; ou pela expectativa de baixa solicitação de aprofundamento teórico, ligada ainda, à representação de se tratar de uma profissão voltada para a “prática”; ou porque não exige conhecimentos de matemática; ou porque a formação demanda um custo inferior às áreas que supõem relação, e que se custassem menos, poderia ser a primeira opção, como a psicologia ou o direito; ou ainda entre outros, pela representação da própria inclusão social, pelo acesso ao ensino superior.

A procura da formação em Serviço Social pelos que querem acessar o ensino superior, no entanto, compõe questões que carecem de pesquisa específica, a que este trabalho não se propõe. Tal estudo justifica-se por colocar em pauta o risco de contar com uma mão de obra excedente, de reserva para o mercado, sem condições objetivas para o desempenho profissional, o que pode contribuir diretamente para maior aviltamento das condições de trabalho na profissão.

Ainda, e mais grave, vislumbram-se consequências diretas sobre as condições de vida e o destino das populações com as quais “profissionais” sem formação adequada atuam. A busca de respostas sistematizadas para as indagações sobre as condições em que está ocorrendo a procura para o acesso à expansão da oferta de vagas para o ensino do Serviço Social mostra-se, portanto, necessária.

Outro aspecto da formação para o Serviço Social observado na atual conjuntura relaciona-se ao objeto de interesse deste estudo. O trabalho dos assistentes sociais contém intrinsecamente uma dimensão investigativa, dado que seu trabalho incide nas condições materiais e espirituais postas pelas relações sociais na sociedade, conformando uma realidade que demanda o seu conhecimento sistemático, como possibilidade de construção de propostas de mudança. Como refere Behring (2009), ao EaD: “[...] Não cab[endo] nessa proposta a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, [...] a dimensão investigativa do trabalho profissional fica inviabilizada”.(p. 51) Para a autora,

A sugestão da auto-aprendizagem no ensino de graduação é uma perversidade, porque atribui ao aluno uma maturidade que ele não tem, e porque gera uma expectativa falsa de acesso ao ensino e ao mercado de trabalho que vai absorver essa *força assistencial de reserva* provavelmente na ponta, de forma precária, se absorver... (BEHRING, 2009 p. 51. Grifos da Revista)

Considerando que o Serviço Social é uma profissão interventiva, outra significativa dificuldade relaciona-se à formação prática/teórica nos campos de estágio. A dificuldade acentua-se ao se deparar com a necessidade, decorrente da formação proposta para a área, para introduzir tanto na modalidade EaD como no ensino presencial aligeirado e de crescimento sem precedentes, que levam centenas ou milhares de novos alunos aos mesmos e limitados campos de estágio existentes. As condições em que o ensino superior privatizado se efetiva rebatem na formação dos assistentes sociais no município de São Paulo.

Observa-se entre as instituições de ensino uma disputa sem precedentes, (antes eram coirmãs, agora se colocam como concorrentes), para assegurar campos de estágio para os alunos de Serviço Social, no município. Tendem a ganhar as que o capital das empresas passa a ser utilizado para imprimir mais *eficiência na cooptação dos campos*, pelo oferecimento, por exemplo, de renovação dos equipamentos de informática para as instituições monopolizem a oferta de estágio para essas.<sup>154</sup>

A dificuldade em encontrar campos de estágio pode estar levando os alunos ao não cumprirem o *estágio obrigatório* no tempo previsto nas grades curriculares, desconectando a supervisão acadêmica da supervisão de campo. Este seria um aspecto importante para a investigação sobre as condições de formação que ocorrem na atualidade, no município de São Paulo. Os campos de trabalho, apesar de crescerem pela demanda da implementação das políticas sociais, não o fazem na mesma proporção da abertura pelo capital, do número de vagas para a formação dos estudantes. Tais dados solicitam pesquisa específica, sem condições para o seu desenvolvimento neste trabalho. Ocorre, porém, no momento atual, uma

---

<sup>154</sup> A contrapartida da universidade deveria estar relacionada à capacitação continuada ou atualização dos profissionais que atuam nas instituições e participam dos processos de supervisão. Mas, como os campos de estágio têm sido tratados como *mercadoria*, dentre os supervisores que até o momento entendiam a supervisão como uma de suas atividades privativas, como estabelece a Lei de Regulamentação da Profissão, alguns passam a solicitar pagamento pelo “serviço”. Consultar os últimos relatórios das Oficinas da ABEPSS Sul II, de 2011.

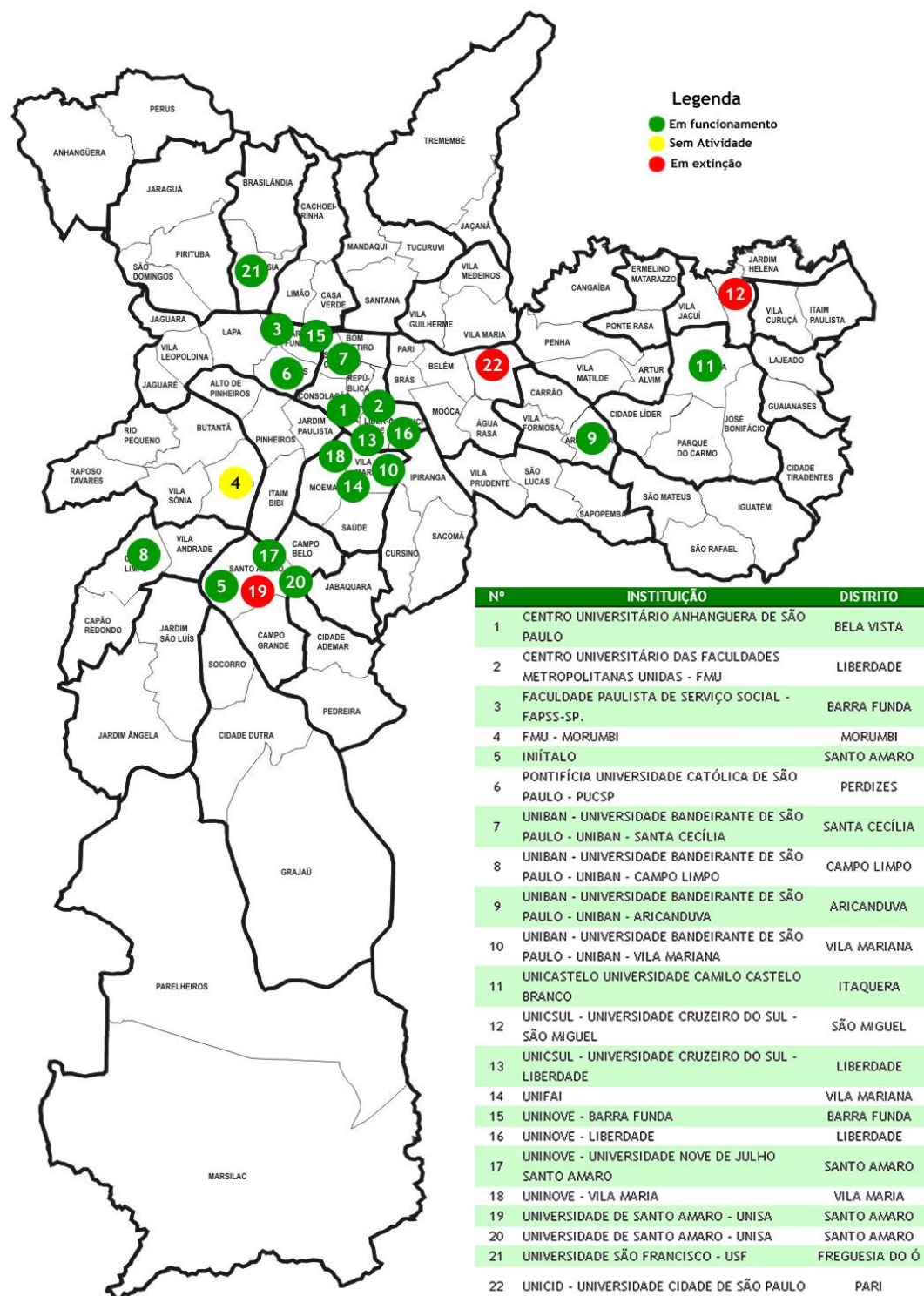
reconfiguração das concorrências no mercado do ensino superior no município, que expressa a conjuntura em que se insere o país no contexto de economia globalizada, em função das decisões assumidas pelo Estado.

O objetivo do levantamento dessa discussão, sem esgotá-la, seria a pontuação sobre as evidências que tais questões explicitam sobre a disputa ideológica e política de diferentes projetos, entre as classes sociais, e que ficam evidenciadas no estudo do objeto deste trabalho, uma vez que rebatem nas instituições que oferecem formação para o Serviço Social. Quanto a essas, se o limite é o mercado, em algumas regiões da cidade ele terá que ser considerado, já neste momento.

Como se pode observar no gráfico 2, a seguir, está ocorrendo uma “acomodação” da capacidade de oferta dos Cursos de Serviço Social pelas instituições, dado que, todas são privadas e competem pelo mercado entre si, e nas diferentes regiões do município, no final de 2012.



**Gráfico 2 – Mapa do Município de São Paulo com a localização das IESs por Sub-Prefeitura e Distrito. Fevereiro de 2012**



Fonte: E-Mec. Acesso em 07/12/2011

A primeira ressalva às informações apontadas no gráfico acima, é que têm por referência os dados disponibilizados no Portal do MEC. Observa-se que “o fechamento pelo MEC” de dois cursos, o da UNISA, na zona sul do município e o da UNICSUL, no campus de São Miguel, na verdade corresponde aos cursos que já não estavam em funcionamento há tempos. O curso da UNISA encerrou em 2011, vagas ociosas, no mesmo endereço em que mantém o curso de Serviço Social. Contudo, é preciso pontuar que aquela universidade era a única desde sua fundação a oferecer o curso para a área, naquela região.

A zona sul do município de São Paulo é um território muito heterogêneo. Limita-se ao extremo sul com o município de Itanhaém e possui uma densa área de mata atlântica, com extensos reservatórios hidrográficos. Inserem-se na região desde a ocupação indígena original até uma população rural que vive da exploração agrícola, configurando parte significativa do “cinturão verde” da cidade. Ocupada desordenadamente a partir do desenvolvimento industrial da década de 1970, ainda é uma região de ascendente crescimento demográfico, no município. Mantém espalhados pelo território, “bolsões” de riqueza, ilhados em extensas áreas ocupadas por uma população trabalhadora de baixa renda.

Desde 2009, a UNINOVE abriu um *campus*, muito próximo ao *campus* da UNISA, com cursos no período matutino e noturno. A UNIÍTALO também tem, desde o final da década, um *campus* na região, oferecendo um Curso de Serviço Social.

O curso da UNICSUL transferiu-se para o campus da Liberdade, deixando a zona leste do município de São Paulo. No Portal do MEC aparece como “em funcionamento” quatro Cursos de Serviço Social do Centro Universitário Anhanguera, quando de fato, no endereço informado, apenas um curso está em funcionamento<sup>155</sup>.

O curso do Centro Universitário FMU do Morumbi, situado em um bairro em que as classes A e B residem ao lado de extensas favelas, e com difícil mobilidade espacial por transporte público, desde o primeiro semestre de 2011, pela baixa taxa de matrícula, os alunos foram transferidos para o campus da Liberdade. As vagas para o Curso de Serviço Social continuam sendo informadas pelo Portal do MEC, como se naquele local, o Curso estivesse em funcionamento.

---

<sup>155</sup> Contato telefônico com a instituição em dezembro de 2011.

O Curso da Universidade São Francisco, mudou o endereço da Barra Funda para a Freguesia do Ó na zona norte do município, e a informação não está disponível no Portal do MEC. Os Cursos da UNIBAN, em virtude da transação financeira já referida, estão atualmente sob responsabilidade do Centro Universitário Anhanguera, também o que também não está informado no Portal do MEC.

A segunda ressalva refere-se que o crescimento da oferta de vagas não tem sido nem linear, nem continuamente ascendente. Assim, a UNICID que desde 1975 oferecia o Curso de Serviço Social encerrou suas atividades em 2003. Belloni (2008) em estudo sobre a expansão do ensino superior na década posterior à promulgação da LDB, no Brasil, pontua que “[...] entre 2003 e 2005, a tendência parece ser a de queda na taxa de crescimento de Instituições de Ensino Superior – IES e de cursos (menos de 10% de um ano a outro); as matrículas também crescem com menos intensidade, apresentado taxas de 7% ano a ano”. (p.162) O mesmo estudo observava no período de 1999 a 2002, taxas ao redor de 12%.

Em função das informações possíveis, observa-se no tempo, um movimento entre instituições que surgem no município. Avançando sobre territórios “cativos” desde a ditadura militar, empresas voltadas para o ensino superior, oportunamente ali foram se instalando. Para Cunha (2004) trata-se de um fenômeno de “paroquialização”, quando “[...] parcela crescente da expansão da oferta de vagas originou-se da criação de IES privadas nas periferias das áreas metropolitanas e nas cidades do interior” (p.801)

A análise de mercado que precedeu a abertura das Universidades é clara. Observa-se que os endereços dos *campi* dessas empresas que abriram mais recentemente os cursos, localizam-se no município de São Paulo, ao lado de estações do Metrô, ou em corredores de ônibus que facilitam o acesso a partir do domicílio ou do trabalho. O município apresenta no momento, uma grande dificuldade de mobilidade urbana, seja pelos históricos parcos investimentos, que precarizaram o transporte coletivo, seja porque os extratos da classe trabalhadora que agora têm acesso ao crédito tentam resolver o “seu” problema de transporte, atendendo ao incentivo ao consumo pelo Estado, adquirindo transporte individual.

No caso específico dos Cursos de Serviço Social, sempre considerados como “não lucrativos” pelas instituições privadas e que, portanto, não merecedores de investimentos para o seu alargamento ou preservação, foram desconsiderados como nicho de mercado.

Ocorre, porém, que a mobilidade social observada nos últimos anos, trouxe as classes da base da pirâmide social, de onde provavelmente<sup>156</sup> provêm os candidatos, para formação em Serviço Social, provocou uma mudança considerável no mercado de “serviços de ensino” no município. As empresas mais atentas, como a FMU, com aproximadamente 700 alunos de Serviço Social nos cursos presenciais matutinos e noturnos, ou como a UNINOVE com aproximando-se de 2.000 alunos apenas nessa área, nos quatro *campi*, também em horários matutino e noturno, expandem-se. Outras, como informado no quadro a seguir, encerram vagas ou as atividades na área.

Os horários, no entanto, não necessariamente diferenciam o aluno-trabalhador, do que estuda e dispõe de tempo para outras atividades acadêmicas. É frequente a ocorrência de alunos que passaram a noite no trabalho que vem para a universidade no período da manhã, portando as mesmas dificuldades de concentração, do aluno que trabalhou o dia todo e estuda à noite.

São 23 Cursos de Serviço Social informados pelo MEC, embora nem todos eles possam estar em funcionamento. Apenas um curso foi encerrado no município no período de 1936 a 2012, o da Universidade Cidade de São Paulo – INICID, na zona leste, em 2003. O Curso da Universidade Santo Amaro – UNISA encerrou vagas ociosas, no último ano. A Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL transferiu a escola da zona leste para a Liberdade. As Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU embora esteja licenciada para oferecer vagas no Morumbi, não está em funcionamento dada a baixa procura. Os cursos da Universidade Bandeirante – UNIBAN e do Centro Universitário Anhanguera, não puderam ser confirmados, assim como o da Faculdade São Paulo – FATEMA.

Os próximos itens aproximam-se do Serviço Social e dos esforços para a realização da formação em Pesquisa na graduação.

---

<sup>156</sup> Considerar que já foi pontuado neste trabalho que o dado merece uma pesquisa específica.

### 3.2 Serviço Social: das Diretrizes Curriculares aos Grupos Temáticos de Pesquisa.

Observa-se nas últimas décadas, que o Serviço Social brasileiro, tem conseguido uma organização da categoria profissional entorno do projeto ético político. É dessa maneira que elaborou as propostas que definem legalmente a profissão, e que vem mantendo a discussão pela categoria das possibilidades, entraves e limites dados pela realidade que se vive no país. O conjunto composto pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS/CRESS, responsável pela fiscalização do exercício profissional; a ABEPSS, como instituição acadêmica e política na coordenação da formação e da produção de conhecimento pela profissão; e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO como instância organizativa dos discentes da graduação, têm dispendido esforços para buscar a articulação da profissão na discussão de seus interesses.

Essa articulação possibilitou a construção coletiva e democrática dos referenciais organizativos da profissão, evidenciando a perspectiva hegemônica assumida pela categoria profissional dos assistentes sociais no Brasil.<sup>157</sup>

---

<sup>157</sup> Braz (2007) polemiza a afirmação de que o projeto ético político do Serviço Social no Brasil, construído a partir da década de 1970, mantém uma *dimensão hegemônica* no país. Recorre a Gramsci e contextualiza o conceito, referindo que é amplo o bastante “para comportar diferentes interpretações”. Para o autor, todavia, a definição “é precisamente clara numa questão: não se confunde com supremacia, nem tampouco com maioria. Além de pressupor dimensões muito mais qualitativas que quantitativas. Em termos gramscianos, a palavra significa a prevalência (ou o predomínio) de uma vontade coletiva (ou de um interesse público) – o que supõe a necessária conexão a um projeto societário – sobre as demais vontades coletivas (ou projetos coletivos), considerando a coexistência democrática entre elas”. Nesse sentido, a *hegemonia* é uma decorrência da afirmação de um projeto coletivo em meio à disputa democrática entre vários outros, para a construção da “direção social da sociedade”, o que supõe uma consciência de classe, mas a ultrapassa na constituição de um “bloco histórico”, proferindo interesses diversos. Aponta que Gramsci referia a *hegemonia* à disputa dos interesses das classes sociais no âmbito da sociedade capitalista, mas, à medida que suas ideias foram divulgadas, o conceito passou a ser utilizado em referência a diferentes situações nas quais se explicitam a disputa de uma pluralidade de projetos coletivos. Braz (2007) entende que a *dimensão hegemônica* do projeto profissional entre os assistentes sociais brasileiros, estaria referido à “[...] direção social e política que um determinado projeto exerce sobre a profissão e, em decorrência, sobre a categoria dos assistentes sociais. Tal direção implica o predomínio de uma concepção que fornece um corpo de valores e princípios a partir dos quais se constrói uma espécie de *imagem ideal* da profissão”. As “bases constitutivas” do projeto supõem dimensões teóricas, políticas, organizativas e legais que ao serem legitimadas no meio profissional, tornam o projeto hegemônico. O autor localiza neste, portanto, três dimensões constitutivas: “a) uma dimensão teórica, que envolve o conjunto da produção de conhecimentos no Serviço Social; b) uma dimensão jurídico-política, identificada no âmbito dos constructos legais da profissão (tanto as leis estritamente profissionais, quanto a legislação social mais ampla); c) uma dimensão político-organizativa, ancorada nos fóruns coletivos das entidades representativas do Serviço Social”. Pontua que esse projeto na atualidade encontra-se em crise a partir de dois

Como referido no capítulo anterior, a pesquisa, como esforço de síntese entre aspectos teóricos e empíricos, parece que passou a ser apropriada pela profissão no Brasil, no contexto que tangenciava à reconceituação. A tendência daquele movimento referida à “Intensão de Ruptura” (NETTO, 2001), esforçava-se por agregar um referencial teórico para iluminar a ação profissional, observando-se o encontro da profissão com a teoria crítica, ainda sem recorrências às fontes teóricas.

Tratava-se do período no qual a formação passava a vivenciar os ambientes acadêmicos, quando os Cursos isolados foram incorporados à Universidade, demandando a busca pela pós-graduação pelos docentes que adentravam à carreira acadêmica. A pós-graduação abria-se também para a profissão. O encontro da graduação com as ciências sociais também deve ter contribuído nesse processo. O amadurecimento do Serviço Social brasileiro veio ocorrendo à medida que se expressava pela apropriação e também, pela tolerância e respeito às diferentes ideias construídas pelo pensamento social, através da incorporação do pluralismo com hegemonia<sup>158</sup> como princípio ético.

A partir da década de 1990, dois fatos novos iriam coligar a pesquisa definitivamente, e de maneira transversa à formação e à organização acadêmica da profissão. O primeiro, em 1996, pelas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997) quando a pesquisa passaria a ser transversal à formação na graduação, continuaria a ser imprescindível na pós-graduação para a produção de conhecimentos e, exigência para a formação continuada dos profissionais.

O segundo, decorrente da “maturidade intelectual” (IAMAMOTO, 1998) da profissão, em 1998, quando a ABESS/CEDEPSS passaria por uma reformulação e a ABEPSS, na decorrência desse processo, assumiria na própria denominação a Pesquisa, como já pontuado anteriormente. Tratava-se de uma necessidade sentida pelos profissionais que participavam da construção de conhecimento a partir da pós-graduação em diálogo com as demais áreas do conhecimento. Objetivava-se então, dar organicidade, visibilidade e divulgação ao conhecimento produzido a partir do Serviço Social. Traduzia a autocrítica elaborada e a maturidade alcançada pelos

---

problemas centrais. O primeiro, que “ultrapassa os limites da realidade brasileira” e que ocorre pela “ausência de uma proposta alternativa à do capital na sociedade brasileira, capaz de unificar interesses sociais distintos, relativos ao *trabalho*”. O segundo localiza-se nas *bases materiais* em que se realizam tanto a *formação* como o *exercício profissional*, no atual contexto. (BRAZ, 2007 p.5-7)

<sup>158</sup> Conforme discussão em nota anterior neste trabalho, com a contribuição de Coutinho (1991; 2000) Uma ressalva necessária se coloca no sentido de não confundir pluralismo com ecletismo.

profissionais que se organizavam acadêmica e politicamente. Dessas questões, os próximos itens se aproximam.

### **3.2.1 As DC da ABEPSS e a transversalidade da Pesquisa na formação.**

A Lei de Regulamentação da Profissão (Lei Federal n. 8.662 de 07/06/1993); o Código de Ética Profissional do Assistente Social (Resolução CFESS n. 273 de 13/03/1993); e, as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS de 8/11/1996) coexistindo com as Resoluções CNE/CES 492/2001; CNE/CES1363/2001 e CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, compõem as principais referências legais para a formação na profissão dos assistentes sociais no Brasil.

Mas são referências também, as políticas saúde, de previdência, assistência social, as políticas voltadas para a mulher, para os mais velhos, para as crianças e adolescentes, entre outras, que também contaram com os esforços dos assistentes sociais, na disputa pela sua definição e implementação.

Esse conjunto legal expressa os referenciais teóricos, éticos e políticos que embasam o projeto no qual a profissão lança-se para a sua construção, no contexto nacional, entendendo que o processo explicita pontos de tensão que emergem no atual contexto.

As Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997) que se propõem à formação de assistentes sociais afinados com as condições da maioria da população na sociedade brasileira na contemporaneidade foram estabelecidas a partir de uma fundamentação, que:

- se assenta na “[...] importância do *estatuto do trabalho*, fundado em uma visão societária que atribui prioridade ontológica à produção e reprodução da vida social e às relações sociais historicamente particulares que a sustentam”;
- entende que as relações sociais estabelecidas na sociedade burguesa fazem emergir a *questão social* e que essas relações são

[...] presididas por desigualdades nas esferas da produção e distribuição dos meios de vida e trabalho apropriados privadamente”;

- coloca a *questão social* como “*fundação*” da profissão, que adquire especificidades decorrentes da sociedade à qual está referida, no caso à brasileira, repleta de regionalidades; focaliza a *profissão como uma especialização do trabalho coletivo*, que incide sua ação a partir de processos de trabalho e seus componentes como o objeto, os meios, a atividade do sujeito que trabalha e os produtos desse esforço. (CARDOSO et al, 1997 p. 17-18 grifos dos autores, ratificados por nós)

Assim, as Diretrizes Gerais (ABESS/CEDEPSS, 1997) para o Curso de Serviço Social explicitam os quatro pressupostos que devem nortear a formação profissional dos assistentes sociais no Brasil:

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 [no qual o Serviço Social se insere] 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 (ABESS, 1997)

Tais pressupostos foram resultantes de discussões coletivas que ocorreram em 200 oficinas locais, 25 regionais e duas nacionais durante as gestões de 93/95 e 95/97 da ABESS/CEDEPSS e conformaram um primeiro documento apresentado e aprovado na XXIX Convenção daquela associação, em Recife, em dezembro de 1995. Tratava-se da “*Proposta básica para o projeto de formação profissional*”.



Dando continuidade às discussões nas oficinas e contando com assessoria Pedagógica e do Serviço Social, em 1996 foi elaborado um segundo documento nomeado *“Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate”*.

Esse processo de construção que contou com a participação também do CFESS e da ENESSO foi concluído no final de 1996, com a construção do documento *“Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”*, discutido na II Oficina Nacional e, aprovada na Assembleia Geral Extraordinária em 8 de novembro de 1996, no Rio de Janeiro.

Com a promulgação da LDB, ao final daquele ano, os diferentes cursos tiveram que encaminhar os respectivos currículos. Assim, em 1999, a proposta curricular do Serviço Social foi adaptada ao formato das Diretrizes Curriculares para submissão ao CNE. Quando finalmente em 2001 foi aprovado por aquele órgão, havia adquirido transformações significativas, que repercutem tanto na formação quanto no perfil profissional que se objetivaria. (ABESS/CEDEPSS, 1997; ABEPSS, 2007) O último Parecer que define este trabalho, data de 2002, como apontado acima.

A proposta inicial, construída coletivamente por alunos, supervisores, assistentes sociais, docentes, coordenadores de curso, consultores para a formação dos assistentes sociais supunha, no entanto, requisitos necessários para imprimir a qualidade esperada e a direção nos esforços formativos. Eles estariam relacionados ao imperativo da constante capacitação docente, a que as Oficinas da Associação deveriam responder. Também se constituiria em requisito, o tratamento dos conteúdos das matérias no novo currículo, dirigidas à redefinição da ação profissional como *trabalho*. Porém, referia a *“Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate”* (CARDOSO et al, 1997), que dentre os requisitos,

[...] o primeiro é a afirmação da investigação como atividade vital para a própria atualização e reprodução do Serviço Social. Em um mundo em constante mutação exige-se dos profissionais em geral – e do Assistente Social em particular – competência e agilidade na pesquisa e desvendamento da realidade, isto é, na apreensão da dinâmica dos processos sociais. Esta observação adquire especial relevo ao se considerar o caráter prático interventivo da profissão. (CARDOSO et al., 1997 p. 19)

A dimensão investigativa está colocada nas Diretrizes Curriculares construídas pela profissão, tanto nos princípios como nas diretrizes da formação profissional. Quanto aos princípios, o quinto refere o “estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional”. O oitavo preconiza a “indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão”. Explicitam-se também nos demais, os princípios da ética; do exercício do pluralismo; da flexibilidade a ser impressa nos currículos plenos dos cursos; ao mesmo tempo em que supõe superar a fragmentação de conteúdos; o compromisso com o rigor no trato histórico e teórico-metodológico com a realidade e o Serviço Social; a adoção da teoria social crítica para análise da realidade, entre outros. (ABESS/CEDEPSS, 1997)

A lógica curricular foi estabelecida, objetivando características que imprimissem flexibilidade e dinamicidade para a formação profissional com padrões de qualidade. O currículo delineia-se assim nos conteúdos, voltados para um conjunto de conhecimentos traduzidos em *três núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional* (o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; o núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira; e, núcleo de fundamentos do trabalho profissional) a partir da correlação entre história, teoria e método. O documento das Diretrizes Gerais (ABESS/CEDEPSS, 1997) salienta a interconexão dos referidos núcleos:

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação, o da formação sócio histórica da sociedade brasileira e o do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que são expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. (ABESS/CEDEPSS, 1997 p. 63)

Essa proposta inovava em relação a todos os Currículos Mínimos que a precederam, introduzindo um nexo realmente novo, tanto para a superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem como também, para o estabelecimento de novas mediações para o tratamento da relação entre teoria e prática. Assim, refere a proposta curricular:

À medida que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho [no qual se insere o] Assistente Social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização de mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino – pesquisa – extensão. (ABESS/CEDEPSS, 1997 p 63)

As *matérias básicas*, nessa proposta curricular, deveriam desdobrar-se em *disciplinas*, que abarcariam conteúdos determinados; em *seminários temáticos* propostos como possibilidades de aprofundamento de temáticas relevantes; em *oficinas/laboratórios* entendidos como espaços operativos “de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes”; e, em *atividades complementares*. Estas,

Constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho. As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, *afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e na relação entre teoria e realidade*. (ABESS/CEDEPSS, 1997 p. 68-69 grifos nossos)

Dentre as *matérias básicas*, a *Pesquisa em Serviço Social* foi definida pelas “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social” (ABESS/CEDEPSS, 1997) como:

Natureza, método e processo de construção do conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores socioeconômicos. *A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional*. (ABESS/CEDEPSS, 1997 p. 71 grifos nossos)

Essas definições, contudo, que expressavam um projeto, ao passar pela Comissão de Especialistas no MEC sofreriam mudanças.

### **3.2.2 As DC do MEC e as implicações na formação do Serviço Social em Pesquisa.**

A proposta de um Currículo Mínimo que assegurasse além dos conteúdos necessários, também a direção para a formação de um dado perfil profissional, em todo território nacional, mas que, possibilitasse ainda, a liberdade para a incorporação das especificidades regionais, locais e institucionais quando os Cursos de Serviço Social elaborassem seus respectivos Currículos Plenos, foi encaminhada pela Comissão de Especialistas da área do Serviço Social-MEC, na Secretaria da Educação Superior – SESu e “[...] enquadrada, em 1999, no formato de Diretrizes Curriculares, tendo em vista o encaminhamento para aprovação pelo CNE”. (ABEPSS, 2007 p. 10; ABREU, 2007 p. 121)

A demarcação das Diretrizes Curriculares para o Serviço Social perdia, portanto, as características de currículo mínimo à medida que era enquadrada nas definições da LDB/96. No âmbito do Ministério da Educação foram deliberadas, assim, as Diretrizes Curriculares pelo Parecer do CNE 492/2001, de 3 de abril de 2001, concomitante com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Seriam atualizadas no mesmo ano, pelo Parecer do CNE 1363/2001, de 9 de setembro de 2001, que retificava o Parecer anterior, aprovando concomitantemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

A última definição no âmbito de Ministério teria ocorrido com a Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002, que estabeleceu, enfim, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. (as informações sobre os diferentes pareceres estão disponíveis no Portal do CFESS; acesso em 10/01/2012)

Na perspectiva da análise de NETTO (2008), sobre as consequências no ensino e nas condições de trabalho dos assistentes sociais, os desafios para a formação profissional do assistente social, na contemporaneidade são

consideráveis. Ocorre que, as mesmas características conjunturais que têm incidido na universidade no Brasil, apontadas anteriormente neste estudo, estão presentes de forma clara na disputa entre a proposta da profissão para o currículo e as Diretrizes Curriculares regulamentadas pelo MEC. Assim, conforme Abreu (2007) constituem-se “pontos de tensão” entre as duas propostas. Ao examiná-las a autora afirma ter observado que um deles “[...] deriva das estratégias de flexibilização da organização acadêmica, fortemente evidenciado na eliminação dos conteúdos de todas as matérias propostas pelas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997) e no reforço da formação instrumental em curto tempo, tal como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (p. 122)

Se o conteúdo de todas as matérias propostas pela profissão sofreram alterações consideráveis, em relação à Pesquisa, as implicações foram diretas. Observa-se que nas Diretrizes oficiais do MEC, a *matéria básica* foi reduzida às dimensões operativas da pesquisa, suprimindo “a discussão sobre a natureza dos processos do conhecimento, a questão do método e o debate teórico-metodológico que perpassa a relação polêmica entre ciência e ideologia no campo das Ciências Humanas e Sociais”. (ABREU, 2007 p. 122). Assim, a redação oficial, da *matéria pesquisa* passou a assegurar que a formação na graduação dos assistentes sociais se limitasse a abordagem da:

[...] concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores socioeconômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social. (MEC/SESu citado por ABREU, 2007 p.121; MEC/SESu/CCEES/CEESS, 1999 p. 7<sup>159</sup>)

Abreu (2007) observa duas convergências decorrentes das definições oficiais das Diretrizes Curriculares, com implicações diretas na formação e no exercício da profissão, desorganizando o perfil profissional proposto inicialmente pelo Currículo Mínimo (ABESS/CEDEPSS, 1997)

<sup>159</sup> As Diretrizes Curriculares para o Serviço Social, definidas pelo MEC, em 1999, estão publicadas no portal da ABEPSS, no endereço: <http://www.abepss.org.br/documentos.php> Acesso em 30/01/2012.

a) a tendência de concentração das pesquisas na pós-graduação e a possibilidade de distanciamento dessas, das necessidades da graduação e b) a tendência de redução da pesquisa na graduação ao ensino de disciplinas específicas, salvo as inserções de alguns alunos em iniciação científica [...] perdendo-se a perspectiva de um princípio formativo transversal a toda a formação e materializado na postura investigativa constitutiva da prática profissional.

O perfil esperado do profissional a ser formado sofria um deslocamento considerável com a mudança apenas nessa *matéria básica*. Transmutava de um intelectual capaz da leitura crítica da realidade e da proposição, para um técnico capaz de operacionalizar instrumentais. A respeito da formação, observando o perfil do profissional esperado, refere VASCONCELOS (2006):

*É diante do caráter do perfil do Assistente Social – perfil de um intelectual – e das exigências para forjar um Assistente Social nessa direção, que ainda que à elite econômica não interesse e os próprios Assistentes Sociais não percebam, a formação de um Assistente Social é tão ou mais difícil o que qualquer outro profissional.* (p. 257 nota 9 grifos da autora)

Quanto ao aluno de graduação, a definição do MEC/SESu abre condições para retirar dele a possibilidade de construção de sínteses das diferentes matérias, partícipe na elaboração do seu próprio conhecimento, proporcionado de maneira ímpar, pelo processo de pesquisa. Assim, ao invés do aluno participar de forma ativa na construção concreta de sua capacitação, abre precedentes para que *receba* conteúdos fragmentados.

Em 2006, considerando os dez anos de sua elaboração, a ABEPSS realizou uma pesquisa para acompanhar a implantação das Diretrizes Curriculares de 1996 pelos cursos de Serviço Social no Brasil, observando já naquele momento, algumas dificuldades para a formação objetivada hegemonicamente pela profissão no país. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico abrangente, enviado às Unidades de Ensino e composto por questões que objetivavam a caracterização do perfil das unidades formadoras e mais cinco eixos de análise relacionados à construção dos projetos pedagógicos dos cursos: os fundamentos históricos e teóricos metodológicos do Serviço Social; trabalho;

questão social; pesquisa e, o tratamento dispensado à prática na formação profissional, relacionado, portanto, com o estágio.

No eixo Pesquisa, as análises informam que participaram da pesquisa 103 Unidades de Ensino, respondendo ao questionário proposto pela Associação. Entretanto, por razões técnicas foram analisados 93 questionários. (ABREU, 2007 p. 125, nota 3) As Unidades que responderam à pesquisa e que foram consideradas, estavam distribuídas pelas regiões <sup>160</sup> definidas para o país pela ABEPSS. Os dados informados pelas escolas puderam, no entanto, ser agrupados em seis grupos de conteúdos: Pesquisa em Serviço Social; Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; Metodologia Científica, Estatística Aplicada ao Serviço Social; Pesquisa Social; e, Técnicas de produção, expressão e organização do trabalho científico. (ABREU, 2007 p. 129)

A análise dos dados fornecidos pelas Unidades de Ensino evidenciou que a *matéria pesquisa estava sendo tratada nos currículos plenos pela perspectiva das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC*, como instância oficial, enfatizando conteúdos operativos, relegando as bases teóricas, metodológicas e políticas da produção de conhecimento a um segundo plano. Nessa perspectiva, o material em análise evidenciava uma disposição para que “[...] as abordagens a fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da produção do conhecimento e da pesquisa, reforça[va]m tratamentos fragmentados e justapostos desses conteúdos, embora [fossem] identificados estudos sobre a relação teoria/método e matrizes da produção do conhecimento: positivismo, estruturalismo, funcionalismo, fenomenologia e marxismo” (ABREU, 2007 p. 132-133). Para a autora, os dados em análise apontavam para três tendências.

A primeira, que enfatizava a dimensão técnico-operativa, observada tanto na organização dos conteúdos como na bibliografia básica que os subsidiava. A segunda referia-se à tendência na abordagem dos conteúdos “referentes a fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da produção de conhecimento e da pesquisa por meio de [...] recortes” de diferentes temas e

<sup>160</sup> Compõem a divisão regional da ABEPSS para o país, pelo seu Estatuto: I - Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins; II - Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe; III - Centro-Oeste: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso; IV- Leste: Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro; V - Sul I: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; VI - Sul II: São Paulo e Mato Grosso do Sul. Não foi possível observar a distribuição regional dos cursos participantes, na análise da matéria pesquisa. Tanto na Revista Temporalis-14 como no CD distribuído pela ABEPSS, o dado foi publicado com duplicação da região Sul II e ausência da região Leste.

conteúdos. A terceira levava a duas aberturas. Uma relacionada ao *debate acadêmico* referindo a adoção da pesquisa e a produção de conhecimento pelo Serviço Social e a outra que indicava a ocorrência de uma *prática* através de “[...] *exercícios e vivências* de pesquisa e o *desenvolvimento da postura investigativa* pelo alunado”. (ABREU, 2007 p 131-132) Refere a autora:

Percebemos, em grande número de disciplinas em todas as regiões, a discussão sobre a investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e da produção de conhecimento, configurando um conteúdo transversal às mesmas, o que indica o enraizamento dessa concepção nos projetos pedagógicos analisados. Todavia, em raríssimos casos constatamos a atenção para estudos sobre a questão do método a partir da perspectiva da práxis com a busca de articulação orgânica entre as dimensões investigativa e interventiva na formação e prática profissional. (ABREU, 2007 p 133).

Ao concluir a análise daquela avaliação e esclarecer que a pesquisa teria conseguido avançar no âmbito da formação profissional, em todas as regiões do país, Abreu (2007, p. 144) denunciava, contudo, ter encontrado “[...] lacunas e dificuldades na constituição desta matéria como elemento transversal à formação e ao exercício profissional, considerando as exigências e demandas postas pela necessidade do avanço do projeto ético-político profissional do Serviço Social na contracorrente das atuais condições sócio-político-institucional da implementação das diretrizes curriculares e do exercício profissional”.

A autora observava que as Unidades de Ensino, ao construírem seu projeto pedagógico alinhando-se em maioria às recomendações das Diretrizes Curriculares do MEC para a matéria Pesquisa e distanciando-se dos referenciais metodológicos e teóricos relacionados à vertente marxista, deixavam também explícito que, embora estivesse havendo “o desenvolvimento significativo de estudos sobre as *manifestações da questão social* e sobre a temática ‘*trabalho*’”, a situação exposta demandava “*investimentos em estudos sobre as mediações fundantes do projeto ético-político-profissional*”. (ABREU, 2007 p. 144-145 grifos nossos)

Abreu (2007) propunha então, como *condição fundamental* para o avanço do Serviço Social como profissão, aceitar o desafio para a formação e desenvolvimento da investigação e da pesquisa. Considerava para tanto, duas estratégias: a intensificação da “relação graduação e pós-graduação, com intensificação da



interlocução e intercâmbio entre pesquisadores”; para tanto referendava “a ampliação de grupos e redes de pesquisa na área [que] vem sendo reforçada como uma alternativa fundamental, assim como a formação de Grupos Temáticos (GT) no âmbito da ABEPSS”. (p. 145) O próximo item aproxima-se dessa discussão.

### **3.2.3 A Pesquisa em redes: os GTPs.**

Tendo como objetivo “avançar na qualificação do Serviço Social como área de produção de conhecimento socialmente relevante que venha a contribuir com o fortalecimento das lutas sociais” (ABEPSS, 2010b p. 13); entendendo como fundamental a articulação para a produção da pesquisa nos níveis de Graduação e Pós-Graduação; e, considerando “que a dimensão investigativa atravessa todos os níveis de formação profissional – graduada e pós-graduada – e encontra-se em intrínseca relação com a natureza interventiva da profissão” (p. 2), a discussão sobre a organização e articulação da pesquisa na perspectiva do esforço coletivo, já vinha ocorrendo nas diferentes gestões da ABEPSS e nas pós-graduações em Serviço Social, conforme indicações antecedentes de Abreu (2007).

O propósito era o de responder ao desafio para a qualificação de quadros, bem como para subsidiar a graduação, buscando a garantia de qualidade, contraposta às condições em estavam incidindo sobre o ensino superior, desde a reforma do Estado, na década de 1990, tornando-o aligeirado, fragmentado e precário e que rebatiam na formação em Serviço Social.

Essas condições que, incidiam tanto nas Instituições de Ensino Superior – IES, públicas como privadas, com as especificidades de cada contexto e, desarticulavam o preceito constitucional que proclamava a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão – precisavam ser enfrentadas.

Assim, no processo de aprovação do estatuto da Associação, a discussão do documento já pretendia o estabelecimento de normas que possibilitassem a criação de grupos para a articulação da produção de conhecimento. Ao ser aprovado em Assembleia, no encerramento do XI ENPESS em 06 de dezembro de 2008 em São

Luís do Maranhão, o Estatuto<sup>161</sup> trazia no 33º artigo, a definição dos Grupos Temáticos de Pesquisa – GTPs como “órgão de apoio acadêmico-científico da ABEPSS”, ao lado da Comissão Editorial da Revista Temporalis e das Comissões Temporárias de Trabalho.

O Art. 34 do Estatuto estabelecia que “os GTPs, na área de Serviço Social, articulados no âmbito da ABEPSS, são formados por pesquisadores de temáticas específicas que constituem as subáreas ou especialidades de conhecimento do Serviço Social”. Suas competências estavam assim referidas a:

- I – propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva do fortalecimento da área do Serviço Social;
- II – organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social;
- III- realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo;
- IV- coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático;
- V- propor à diretoria, estrutura de organização temática para o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS.

Mas foi em prosseguimento aos esforços das gestões anteriores<sup>162</sup>, que na Gestão 2009-2010 da Associação, em junho de 2009, que o processo discussão desenvolveu-se buscando a operacionalização dos GTPs. Foi desencadeado nas oficinas regionais, a partir da circulação do documento “*A consolidação da ABEPSS como organização acadêmico-científica – Documento base de discussão para a formação dos Grupos Temáticos de Pesquisa – GTPs*”. Era preciso definir as atribuições, a dinâmica e o funcionamento dos Grupos; o processo de articulação

<sup>161</sup> O Estatuto da ABEPSS está disponível no Portal da Associação.

<sup>162</sup> Tavares (2010) recupera o esforço empreendido nas diferentes gestões da ABEPSS (buscando pela qualidade na formação profissional, na direção do ensino, pesquisa e extensão), detendo-se nas últimas. A de 2005-2006, coordenada pela Professora Ana Elizabete Mota que realizava a pesquisa, “de caráter formativo e informativo”, sobre a implantação das Diretrizes Curriculares (e que buscava o “fomento do debate entre docentes e discentes acerca das dificuldades e as polêmicas e tendências do processo de formação profissional” no processo de implantação das Diretrizes); a de 2007-2008, sob coordenação da Professora Marina Maciel Abreu que teve a incumbência de “concluir e divulgar os resultados da pesquisa” (publicados em CD, produzido e distribuído pela ABEPSS e, publicados na Revista Temporalis 14); a de 2009-2010, presidida pela Professora Elaine R. Behring, que buscou consolidar as características político-acadêmicas da Associação, desencadeando a instituição dos GTPs. (p. 90)

entre os GTPs, a graduação e a pós-graduação; as especificidades das condições e estratégias de produção de pesquisa nas IESs públicas e privadas; assim como organizar a própria implementação dos GTPs.

Ao final ano de 2010, na ocorrência do XII ENPESS “[...] observou-se que a iniciativa foi amplamente referendada nos debates e que a mesma consolida um antigo anseio da área, cuja possibilidade histórica é dada, neste momento, pelo adensamento da pesquisa nos últimos 30 anos” (ABEPSS, 2010b p. 1)

O movimento, embora não fosse pioneiro na área das ciências sociais e humanas, guardava especificidades. O Serviço Social reconhecia como fundamental a incorporação da pesquisa nos níveis da graduação e da pós-graduação, visando a não incursão no equívoco de que a produção de conhecimento seria própria do segundo nível. Reconhecia que era “[...] importante enfatizar que a pesquisa em Serviço Social se desenvolveu fortemente, durante muitos anos, na graduação. Contudo, é inegável a vocação e a liderança da pós-graduação no processo de produção de conhecimento”. (ABEPSS, 2010b p 2)

Assim, diferentemente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd voltava-se para a articulação dos dois níveis de formação profissional, na produção do conhecimento. Essa estratégia, no entanto, precisava ser ativada de modo inicial e gradual, dada o seu caráter inédito. O Documento de 2010 reitera a cautela:

[...] devemos ser cuidadosos, no sentido de construir um caminho próprio da área, que expresse a sua cultura política democrática e plural, em articulação à sua direção social estratégica expressa na Diretrizes Curriculares da ABEPSS, dentre outros documentos centrais. (ABEPSS, 2010 b. p. 9)

Dessa maneira os GTPs deveriam promover encontros regionais e nacionais, com uma funcionalidade sem concorrência com a agenda da ABEPSS, mas de maneira autônoma, para organizar a discussão, produção, divulgação do conhecimento, contando com uma comissão coordenadora. Assim propunha-se que os GTPs devessem:

Se constituir em núcleos capazes de disseminar produções; promover debates e a interlocução entre pesquisadores, ao lado e em articulação com outras associações científicas. Visam assim, estimular a investigação a partir dos eixos temáticos propostos, por meio da constituição de uma rede de pesquisadores que poderá estabelecer a própria dinâmica, culminando na organização dos colóquios temáticos no âmbito do ENPESS, bem como outras iniciativas propostas autonomamente por suas coordenações e participantes. Ou seja, *os GTPs deverão ter uma vida própria e independente, ainda que orgânica à ABEPSS.* (ABEPSS, 2010b p.11 grifos do documento)

Os GTPs estariam assim distribuídos em 7 grandes eixos, diferenciados. Esses eixos “[...] comportam dimensões diferenciadas e transversais como, por exemplo, democracia, cidadania, esfera pública, direitos humanos, entre outros, e que se referem diretamente a esta relação entre projeto profissional e projeto societário”. (ABEPSS, 2009 p. 158). Os eixos, a partir de então, deveriam também, constituírem-se como referência para a discussão dos trabalhos de pesquisa encaminhados para apresentação no ENPESS, como também das pesquisas produzidas na graduação e na pós-graduação. São eles:

- Trabalho, Questão Social e Serviço Social;
- Política Social e Serviço Social;
- Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional;
- Movimentos Sociais e Serviço Social;
- Questão Agrária, Urbana e Ambiental e Serviço Social;
- Classe Social. Gênero, Raça/Etnia, Geração, Diversidade Sexual e Serviço Social;
- Ética, Direitos Humanos e Serviço Social. (ABEPSS, 2009 p. 158)

Cada GTP conta com uma Comissão Organizadora. As Comissões Organizadoras são constituintes da estrutura e funcionalidade dos GTPs, compostas por três elementos, um indicado pela diretoria e dois eleitos nos colóquios devendo ser renovadas a cada dois anos, na eleição das diretorias da ABEPSS. Os Grupos têm buscado se organizar, ainda de forma inicial, mas com especificidades. A partir da Oficina Nacional realizada em dezembro de 2011, os grupos têm como meta de trabalho a articulação entre a graduação e a pós-graduação.

Tavares (2010, p. 91) aponta algumas questões que tencionam o início dos trabalhos pelos grupos. A autora refere inicialmente que “[...] em tempo de privatização da universidade, quando a lógica da pesquisa é orientada exclusivamente à formação de recursos humanos para o mercado, a criação de Grupos Temáticos de Pesquisa constitui-se numa estratégia de resistência”.

Para a autora, a universidade e mais de perto, a pesquisa, constituem-se na atual conjuntura, presas dos propósitos do capital, esquecendo-se da formação humana. Assim, refere que

Em geral, merecem reconhecimento as certificações de competências aplicáveis, sistemática e imediatamente, ao mercado, ou os projetos pedagógicos inteiramente direcionados a determinados segmentos da economia, como se a formação superior tivesse como único objetivo a venda da força de trabalho. (TAVARES, 2010 p. 92).

Assim, no atual contexto, quando as políticas neoliberais se impõem e as Diretrizes Curriculares regulamentadas pelo MEC asseguram a redução do ensino da pesquisa na graduação, aos limites dos conteúdos técnico-operativos da disciplina (ABREU, 2007); e, quando os cursos de Serviço Social se proliferam pelas empresas privadas em todo território nacional e especificamente no município de São Paulo, é possível antever que a formação da postura investigativa, na graduação do Serviço Social, tende rapidamente a perder seu corte transversal.

Tavares (2010) considera ainda mais uma vulnerabilidade na produção de conhecimento e na formação para a pesquisa em Serviço Social, já apontada por Abreu (2007). Trata-se do pensamento pós-moderno sendo incorporado como referencial pela profissão, em estudos que recortam a realidade e fragmentam a análise, em contraposição ao pensamento crítico na observação da totalidade. Embora entenda que esses pontos de tensão devem estar rebatendo no interior dos GTPs, e refira a necessidade de insistência no método e na teoria marxista, a autora ressalva que

A ideia de construir eixos estruturadores que abarquem a generalidade das pesquisas realizadas pelo Serviço Social, merece nosso aplauso, devendo ser expandida a partir da graduação. A incorporação desses eixos promete romper com o isolamento de algumas pesquisas e nutrir o debate da formação e do exercício profissionais a partir de suas bases. (TAVARES, 2010 p. 95)

Os Cursos de Capacitação à Distância para Assistentes Sociais, já na sua segunda versão (o primeiro ocorrido em 1999 e 2000 e o segundo, em 2009 e 2010), tendo sido realizados sob a coordenação da ABEPSS e do CFESS, têm sido uma importante iniciativa que objetiva a capacitação continuada dos assistentes sociais. Trata-se de uma formação à distância, através de monitoria, e apresenta-se também como outra estratégia de resistência, à precarização da formação e do exercício profissional. A produção da literatura profissional elaborada<sup>163</sup> para subsidiar os cursos relaciona-se prioritariamente à profissão e às políticas sociais (no primeiro) e às competências profissionais (no segundo curso) constituem-se em importantes referências para estudo dos profissionais e mesmo na graduação.

Outra estratégia de fortalecimento da graduação, atualmente em execução pela Associação é a “ABEPSS Itinerante”, que surgiu como proposta para fortalecimento da formação profissional, a partir dos resultados da pesquisa sobre a implantação das Diretrizes Curriculares, de 2006. A pesquisa detectou diferentes níveis de apropriação teórica, expressos nos diferentes projetos pedagógicos dos cursos analisados. A partir das necessidades de aprofundamento teórico-metodológicas detectadas, elaborou-se uma proposta de capacitação. Trata-se de um programa de capacitação de docentes, supervisores e alunos de pós-graduação, que deve ocorrer em cada região, em todo o território nacional, buscando a discussão teórico-metodológica dos 5 eixos da Pesquisa Avaliativa da Implantação das Diretrizes Curriculares, já referidos neste trabalho.

Assim, procuram-se as possibilidades de construção de novas condições para a formação na área do Serviço Social.

---

<sup>163</sup> As referências elaboradas para o primeiro curso de capacitação foram distribuídas para os matriculados, sendo de difícil veiculação. As do segundo foram publicadas em Brasília, desde 2009. Trata-se de “Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais”, com a participação de vários autores, sob coordenação e organização do CFESS e da ABEPSS.

O capítulo a seguir, avizinha-se da realidade de formação em Serviço Social no município de São Paulo, a partir da visão dos sujeitos dos quais este estudo se aproximou, e ainda, discute os dados levantados.

## Capítulo IV

### FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL

*“[...] o fato é que determinados indivíduos,  
com uma atividade produtiva de determinado modo,  
entram em determinadas relações políticas e sociais.  
A observação empírica tem que mostrar,  
em cada um dos casos,  
os fatos,  
e sem qualquer especulação ou mistificação,  
a conexão da estrutura social e política com a produção.  
Karl Marx e Friedrich Engels<sup>164</sup>*

#### 4.1 As Proposições do Estudo.

Este estudo veio aproximando-se nos capítulos precedentes, das instituições e das relações sociais que se processam na sociedade brasileira tendo no capital a sua definição estrutural – nas quais se inserem a formação de assistentes sociais. Assim, acercando-se de relações sociais decorrentes de um determinado modo de produção, este trabalho se interessou por compreender: como se produz a formação para a pesquisa em Serviço Social, em instituições formadoras privadas, no município de São Paulo? De que maneira a formação para a Pesquisa em Serviço Social está sendo tratada nos projetos pedagógicos dos Cursos de Serviço Social no município? Como participam dessa formação os discentes e docentes? Que limites enfrentam e possibilidades têm construído nesse processo?

Entendendo que nenhuma pesquisa é neutra, mas que, desde a explicitação do interesse de conhecimento, revela também a intencionalidade do pesquisador, a trajetória em que estive inserida na docência, vivenciando as atuais condições que incidem sobre a formação profissional, oportunizou o levantamento de questões para o delineamento do problema de estudo. Assim, expressam o empenho em contribuir para o conhecimento sistematizado da realidade na formação de graduandos de Serviço Social para a pesquisa, na direção construída pela profissão no Brasil.

---

<sup>164</sup> “A Ideologia Alemã”. (2006, p. 25)



Voltando-se para este objeto em particular, na observação da velocidade de expansão dos cursos de Serviço Social oferecidos em instituições privadas e, das medidas oficiais que determinam ou deixam a cargo das Instituições de Ensino Superior – IES a formação de assistentes sociais como profissionais que intervêm na realidade social, lidando com destinos e vidas humanas, este estudo entendeu que é necessário compreender como se tem construído a formação em pesquisa, de maneira a observar valores (ético-políticos), disseminar e construir conhecimentos (teórico-metodológicos) e construir competências (técnico-operativas).

A delimitação do objeto realizou-se no decorrer de um processo de aproximação e amadurecimento a partir das questões trazidas pela realidade. Para Frigotto (2006), um processo de pesquisa, dificilmente inicia com um problema definido, embora seja o conhecimento trazido por uma prática anterior, própria ou de outrem, que possibilita iniciá-la. Contribuíram também para a delimitação do interesse de pesquisa, as discussões ocorridas no processo de orientação, bem como as disciplinas cursadas no Programa de Estudos Pós-Graduados de Serviço Social e de Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Também na fase exploratória deste estudo foi possível a aproximação das coordenações e de alguns professores dos Cursos de Serviço Social que compõem a ABEPSS na região Sul II, bem como a diretoria regional da Associação, permitindo observação e discussões, que muito contribuíram para a reflexão. A interlocução com alguns assistentes sociais ligados à docência, em contatos e entrevistas informais, também se constituiu em subsídios, a partir da generosidade de suas reflexões. Finalmente, as contribuições da Banca de Qualificação, foram decisivas para a delimitação do objeto e da amostra de pesquisa. Tal experiência confirma a afirmação de Setúbal (2005, p. 94), de que a “[...] pesquisa, mesmo durante a formação de pesquisadores, [...] é um trabalho plural. Pluralidade que só tem razão de ser e só se confirma à medida que a expedição avança na construção do objeto”.

Assim, considerando: o amadurecimento da profissão no Brasil, que define o propósito de colocar-se ao lado dos interesses da maioria da população brasileira, constituída por trabalhadores, através do compromisso profissional para o desenvolvimento da capacidade de leitura e intervenção da realidade; a proposta curricular construída coletivamente pela categoria profissional, sintonizada com aqueles propósitos; a formação em pesquisa, necessária ao delineamento do perfil profissional, capaz de análise, de crítica, de construção de conhecimento, de atitude

investigativa e formulação de estratégias de intervenção na realidade, campo de ação do Serviço Social; a presença da ABEPSS edificando a participação entre discentes, assistentes sociais, supervisores, docentes, coordenadores de curso na Região Sul II; mas, ainda, considerando também, a conjuntura econômica, política e social, e a organização de interesse do capital que incide diretamente nos propósitos profissionais para a construção do projeto profissional de maneira mediata e, no projeto societário a mais longo prazo; a realidade que aponta para a expansão ilimitada e sem precedentes, de escolas privadas para a formação de assistentes sociais em São Paulo, focadas no ensino, trazendo um fenômeno novo que precisa ser compreendido para a construção de ações; a presença de referenciais diversos do pensamento social na profissão, que delineia diferentes projetos para o Serviço Social; este estudo entendeu como relevante, a aproximação das condições de formação dos assistentes sociais em São Paulo, principalmente daquelas que podem se constituir em processos de síntese através de experiências de pesquisa, reunindo conhecimentos teóricos e empíricos na graduação, para a formação de intelectuais com capacidade de leitura e intervenção na realidade social.

Este trabalho teve como pressuposto que, as condições conjunturais e as institucionais, que emergem e se cristalizam em um dado contexto e as concepções que incidem historicamente na implementação dos Cursos de Serviço Social em São Paulo podem estar condicionando a definição dos projetos pedagógicos, nem sempre em consonância com as Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS sobre a compreensão do lugar do ensino da pesquisa para o trabalho profissional e para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o estudo teve como premissa que as particularidades, como totalidades parciais, vinculam-se ao contexto social, no qual podem ser compreendidas.

O presente estudo assumiu então, o objetivo de compreender como Cursos de Serviço Social no município de São Paulo têm construído e oportunizado a formação em Pesquisa para os estudantes de graduação. Esse objetivo desdobrou-se em buscar aproximação da bibliografia construída pelos assistentes sociais, de referências à formação para o exercício da pesquisa; em observar os projetos pedagógicos dos cursos, considerando os incrementos da matéria pesquisa através da explicitação dos sujeitos que participaram do estudo; em compreender como coordenadores de cursos e professores ligados à formação da pesquisa ou TCC apreendem e operacionalizam a formação para a pesquisa; e finalmente, em

entender como os alunos, que estão elaborando Trabalhos de Conclusão de Curso ou envolvidos em outros processos de pesquisa, compreendem a formação da qual participam, para a construção de habilidades e competências para a dimensão investigativa da profissão.

Portanto, à medida que o estudo foi sendo definido, estabeleciam-se também as categorias de análise que iluminariam a trajetória da investigação. Considerando-se o campo e o objeto, a *produção de conhecimento*, a *formação* que tem como meta o *trabalho*, conformaram-se como categorias de referência para este estudo. Desde a fase exploratória deste trabalho foi possível o início do levantamento bibliográfico e a leitura e tratamento da bibliografia, o que continuou ocorrendo durante todo o processo de pesquisa e análise do material colhido.

Frigotto (2006) refere que a partir de um “inventário provisório”, no qual as linhas gerais da postura do investigador e da direção da investigação estão delineadas, vão se definindo, a problemática específica e os sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, refere o autor que “[...] não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere.” (p.87)

Acercar-se do modo de sentir, pensar e agir, portanto, das representações sociais e das produções elaboradas pelos sujeitos envolvidos, demandou uma abordagem qualitativa na observação de um objeto inserido na realidade social “que só se apreende por aproximação” e que é “complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação.” (MINAYO, 2000 p. 21-22) Nesse sentido, o objeto é que solicita a abordagem metodológica. Para a autora,

[...] a polêmica qualitativo *versus* quantitativo, objetivo, *versus* subjetivo não pode ser assumida simplisticamente como opção pessoal do cientista [pesquisador] ao abordar a realidade. A questão a nosso ver, aponta para o problema fundamental que é próprio do caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas aos números ou a se igualar com sua própria aparência. Desta forma coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história. (MINAYO, 2000 p. 36)

Durante o trabalho de campo,<sup>165</sup> o instrumento de coleta de dados prioritariamente utilizado foi a entrevista semiestruturada. A entrevista corresponde a uma situação de interação, que de um lado, explicita posicionamentos desiguais entre pesquisado e pesquisador que devem ser assumidos e considerados na análise. Por outro lado, através da linguagem podem-se nomear interesses específicos, pela qual os entrevistados podem omitir ou revelar as relações das quais participam, controlando informações.

Para Minayo (2000) entre a entrevista “não estruturada” e a “semiestruturada” a diferença ocorre em relação ao *grau*, uma vez que toda entrevista não prescinde de um roteiro, embora possa se colocar como uma “conversa com finalidade”, de maneira mais “aberta”, de tal forma que “[...] o roteiro serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados”. (p. 121-122)

Foram elaborados dois roteiros, explicitando eixos de interesse, que permitiram a adaptação de sua formulação no âmbito da entrevista, embora mantivessem os objetivos para a coleta de dados e algumas questões estivessem presentes nos dois roteiros. Um deles foi aplicado com os estudantes e outro com professores e coordenadores de curso, entendendo que:

[...] toda entrevista, como interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na nossa sociedade. Quando se trata de uma sociedade conflitiva como a nossa, cada entrevista expressa de forma diferenciada essa luz e sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la, como nas informações que aí são produzidas. Além disso, pelo fato de captar formalmente informações sobre um determinado tema, a entrevista tem que ser incorporada a seu contexto e vir acompanhada, complementada ou como parte da observação participante. Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano. (MINAYO, 2000, p. 120)

Assim, a observação participante também foi realizada como parte da interação com o campo e com os sujeitos que contribuíram para o estudo a que este

---

<sup>165</sup> Como Minayo (2000), “entendemos por *campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. (p. 105) Refere a autora que “[...] não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade”. (p. 107)

trabalho se propôs. Durante todo o processo foi elaborado um diário de campo, no qual as intercorrências, os procedimentos, as impressões e demais fatos considerados de interesse foram anotados para posterior análise. As entrevistas foram gravadas e transcritas, produzindo-se textos que se constituíram em material de análise. Apenas um sujeito solicitou o não uso do gravador. Assim a entrevista foi anotada e o texto produzido foi submetido às correções que o sujeito entendeu necessárias. Os roteiros das entrevistas foram encaminhados antecipadamente aos sujeitos, objetivando preliminarmente a minimização das relações desiguais entre pesquisado e pesquisador (MINAYO, 2000), mas também, buscando possibilitar a prévia reflexão dos pesquisados sobre o contexto e as questões levantadas para o estudo.

Este estudo pretendeu a aproximação de IESs que oferecem o Curso de Serviço Social em São Paulo. Apenas no município, doze diferentes instituições têm autorização do MEC para ofertar Cursos de Serviço Social, na modalidade presencial.

As instituições de ensino superior espelham e acompanham o desenvolvimento da história da universidade no Brasil. Poucas se afirmaram entre as décadas de 1930 e 1940, quando as universidades se instituíram no país. Várias surgiram com a reforma universitária do ensino superior realizada pela ditadura militar que expandiu a participação do empresariado na educação, dado o interesse econômico presente, a pressão dos estudantes por vagas, bem como, o interesse em produzir mão de obra técnica para responder aos objetivos de modernização do país. (NETTO, 2001) As demais, acompanharam a forte expansão privada do setor nos quatro últimos períodos de governo no Brasil. (MENEZES, 2000; LEHER, 2003; MINTO, 2006; LIMA, 2007; PEREIRA, 2008; SGUISSARDI, 2009). Essas expansões, discutidas nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, sempre apresentaram como pano de fundo a polarização entre público e privado, embora guardem cada uma delas, especificidades. Na primeira, a nítida influência da Igreja Católica. A segunda, já se encontrava voltada para os interesses econômicos internacionais, embora ainda apresentasse um certo investimento na pós-graduação. A última, sem dúvida, expõe em definitivo a subalternidade na qual o país se colocou através da educação, aos ditames de organismos internacionais e ao capital financeiro.

Embora sobre os dados de oferta de cursos e de vagas tenham ocorrido variações durante todo tempo de consulta neste trabalho, a miúdo em direção

ascendente, a informação sobre o número de instituições, manteve-se em 2011, com alguns adicionais.<sup>166</sup>

Os Cursos são oferecidos em seis, sete, ou oito semestres, na dependência da escolha das instituições, pela possibilidade normativa e legal de opção, a cargo de cada uma delas. São ofertados nas três modalidades institucionais, previstas legalmente: universidades, centros universitários e faculdade isolada.

No entanto, as universidades e centros universitários oferecem cursos em *campi* diferenciados. Assim, na última consulta ao portal do MEC, a informação era de que a UNINOVE oferecia o curso em quatro diferentes endereços. O Centro Universitário Anhanguera tinha autorização para oferta em cinco endereços e a UNIBAN em outros quatro. Em fevereiro de 2012 havia, portanto, a possibilidade de oferta de 22 cursos, com autorização para um total de 3.880 vagas de acesso, no município, entre os horários matutino e noturno. No portal da UNÍTALO, havia a oferta de vagas nos horários: das 5,45 às 8,30 horas; das 8,50 às 11,35 horas; das 14,20 às 17,05 horas e das 19 às 21,45 horas (acesso ao Portal da instituição em 26/02/2012). Observa-se com relação aos cursos oferecidos por essa instituição, que ocorrem em seis semestres e que têm uma carga horária declarada de três horas e quinze minutos.

Segundo informações no Portal do MEC, embora São Paulo seja polo de várias instituições para o ensino à distância em Serviço Social, é sede de duas instituições para essa modalidade de ensino, sendo elas a UNISA e a UNIP – Universidade Paulista. A aproximação das duas instituições poderia revelar dados importantes para a compreensão do objeto em foco.

Na tabela a seguir, estão relacionadas as instituições que oferecem o curso no município, por tipo, contemplando universidades, centros universitários e faculdade. São também apontados, os dados sobre o período de aulas e o tempo de duração de curso por semestres. Estão referidos ainda, tanto o número de vagas autorizadas e informadas pelo MEC para cada instituição, como também, o número

---

<sup>166</sup> Até dezembro de 2011, mantinha-se no Portal do MEC que a Faculdade Brasileira de Recursos Humanos – FBRH oferecia um curso de Serviço Social, em Santo Amaro. Não foi possível obter nenhuma informação sobre o curso, apesar das várias tentativas pela internet e telefone. Em fevereiro de 2012, a informação não mais estava disponível no Portal do MEC. O Portal do MEC passou a disponibilizar então, a informação de que a Faculdade de São Paulo - FATEMA oferecia o curso na zona sul do município, com 100 vagas anuais para cada um dos dois períodos (matutino e noturno). Em 29/02/2012 conseguimos um contato telefônico, obtendo a informação de que a FATEMA passara a integrar a União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – UNIESP. A partir de então, não conseguimos mais nenhuma informação.

de endereços que as instituições oferecem. Não constam da Tabela 2, A FBRH, ou a FATEMA ou a UNIESP, pela impossibilidade de confirmação da oferta do curso ou de seu funcionamento, até 02/03/2012.

**Tabela 2 - Instituições que oferecem Curso de Serviço Social no município, por tipo, período, vagas, tempo de curso e endereços<sup>167</sup>**  
São Paulo. Fevereiro de 2012.

| TIPOS DE INSTITUIÇÃO        | *PERÍODO DO CURSO | VAGAS    | SEMESTRES       | CAMPI     |
|-----------------------------|-------------------|----------|-----------------|-----------|
| <b>Universidade</b>         |                   |          |                 |           |
| PUC-SP                      | M/N               | 20/20    | 8               | 1         |
| USF                         | -/N               | -/70     | 8               | 1         |
| UNISA                       | -/N               | -/130    | 8               | 1         |
| UNICSUL                     | M/-               | 30/-     | 8               | 1         |
| UNICASTELO                  | M/N               | 50/50    | 8               | 1         |
| UNINOVE                     | M/N               | 490/700  | 7               | 4         |
| UNIBAN                      | M/N               | 90/360   | 6               | 4         |
| <b>Centro Universitário</b> |                   |          |                 |           |
| FMU                         | M/N               | 130/200  | 7               | 1         |
| UNIFAI                      | M/N               | 20/20    | 8               | 1         |
| UNIÍTALO                    | M/N               | 60/60    | 6               | 1         |
| ANHANGUERA                  | -/N               | -/1320   | 8               | 5         |
| <b>Faculdade</b>            |                   |          |                 |           |
| FAPSS                       | -/N               | -/60     | 8               | 1         |
| <b>Total</b>                | <b>12</b>         | <b>-</b> | <b>890/2990</b> | <b>-</b>  |
|                             |                   |          |                 | <b>22</b> |

Fonte: MEC. Acesso em 26/10/2012.

\* Períodos de funcionamento dos cursos: matutino e noturno.

Embora se entenda que a realidade é sempre mais rica do que a produção de dados sobre ela, este trabalho buscou aproximar-se das diferentes instituições envolvidas. Propôs-se dentro do universo de Cursos de Serviço Social a definição de

<sup>167</sup> A UNINOVE tem campi em Santo Amaro, Vila Maria, Barra Funda e Liberdade. A UNIBAN tem referência no Portal no MEC, para quatro endereços: Campos Elíseos, Campo Limpo, Tatuapé e Vila Mariana. A Anhanguera tem referências no Portal do MEC, para o Tatuapé, Pirituba, Santana, Campo Limpo e Centro. Dada a recente compra da UNIBAN pela Anhanguera, supõe-se que os dados do MEC estejam apontando para cursos coincidentes: os *campi* de Campo Limpo e Tatuapé aparecem nas duas instituições, e no Portal das instituições, no mesmo endereço.

uma amostra intencional. Dessa maneira, dentre os critérios que definiram a amostra, teve como objetivo, contemplar as instituições que:

- teriam uma tradição na formação de assistentes sociais; ou
- tratava-se de cursos recentes, em processo de reconhecimento<sup>168</sup>;
- distribuíam-se nas três modalidades institucionais, definidas por lei;
- contemplavam a modalidade de ensino presencial ou à distância.

Assim, foram escolhidas inicialmente, as seguintes instituições:

- a Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, por ser o curso mais antigo do Brasil, com tradição na formação e na organização profissional, que oferta o ensino em uma universidade, com longa experiência na vida e dinâmica universitária;
- a Universidade Nove de Julho – UNINOVE, por ser um dos cursos mais recentes, que integra a universidade, e por possuir um dos maiores contingentes de alunos matriculados, além de ser um curso em processo de reconhecimento. Pela negativa na participação da pesquisa, que será abordada a seguir, a instituição foi substituída pela Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO, que tinha uma menor oferta de vagas, mas cujo curso também passava por processo de reconhecimento.
- a Universidade de Santo Amaro – UNISA, por integrar o ensino de uma universidade, surgida na década de 1970 e que atualmente possui duas modalidades de curso: semipresencial e à distância;
- o Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, por ser um dos cursos presentes no ensino de Serviço Social, com significativo contingente de alunos matriculados e que compõe o ensino superior em um centro universitário;
- a Faculdade Paulista de Serviço Social – FAPSS, por ser um curso isolado de tradição na formação em Serviço Social, e que se encontrava em processo de implantação das Diretrizes Curriculares de 1996.

---

<sup>168</sup> O Portal do MEC informa que “[...] o reconhecimento deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas”. Acesso em 20/02/2012.



Os contatos para o agendamento antecederam aproximadamente em um mês, a realização das entrevistas. Estas foram realizadas entre início de novembro de 2010 até início de fevereiro de 2011. Considerando o período, sempre difícil e trabalhoso em instituições de ensino, caracterizando-se pelo final do semestre, quando ocorrem as avaliações, estando alunos e professores envolvidos no processo, não sobrevieram maiores dificuldades para o consentimento dos sujeitos. Pelo contrário, alunos, professores e coordenadores contribuíram generosamente com suas experiências no processo de estudo. Em relação aos alunos, foi possível observar ainda, além do interesse, uma deferência especial, por sentirem-se priorizados pela indicação para participação do processo, dada a possibilidade de reflexão sobre sua trajetória acadêmica.

O consentimento para a participação no estudo foi dado pelas escolas da FAPSS-SP, FMU, PUC-SP, UNISA. Os Cursos de Serviço Social da UNINOVE negaram-se à participação. A negativa, embora nunca declarada, postergava o consentimento, referido sempre na dependência de níveis hierárquicos superiores, que demoravam na definição. Este estudo não se propôs à análise avaliativa das instituições, embora fosse possível um “sentimento” de exposição dos sujeitos nesse sentido. Porém, a negativa instiga, a saber, quais configurações teria a formação para a pesquisa do curso, que não pudesse ser comunicada.<sup>169</sup>

Foi em consequência que ocorreu a aproximação do Curso de Serviço Social da UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco, cujos sujeitos a ela referidos, consentiram na participação do estudo.

O Curso de Serviço Social da UNISA aquiesceu em todas as entrevistas para a formação semipresencial. O Curso à distância, no entanto, não pode ser observado, embora durante as entrevistas, várias referências tenham sido feitas à modalidade. Na UNIP os contatos foram feitos por telefone, em muitas tentativas com a coordenação do curso de Serviço Social à distância. Nesse Curso também ocorreu uma ‘não resposta’, decorrente do receio de “participar de uma entrevista para uma aluna de pós-graduação da PUC-SP, com todas as dificuldades que o

---

<sup>169</sup> Minayo (2000), ao abordar as possibilidades de obtenção de dados numa entrevista, analisa a perspectiva de autores de várias tendências. Aponta que entre antropólogos, Goffman e Barreman preocupam-se em entender a capacidade dos pesquisadores em “penetrar na ‘região interior’ dos entrevistados”. (p.117) Aponta nesse sentido, para uma afirmação de Barreman: “Eu sugeriria ser geralmente verdadeiro, que os informantes mais relutantes acerca dos assuntos que não sejam da linha oficial, ou do desempenho da região exterior, são aqueles que têm a maior responsabilidade pela produção do desempenho, portanto, o maior compromisso com o sucesso”. (p.119).

curso na modalidade à distância vem tendo, nas visitas solicitadas pelo CRESS, relacionadas aos campos de estágio”, de acordo com a resposta da coordenadora, por telefone.

Entende-se neste trabalho a provisoriedade dos dados obtidos, dada a característica histórica do campo social, bem como a identidade comum entre o sujeito que estuda e os demais sujeitos que participam da pesquisa, bem como à consciência possível resultante da aproximação da realidade. Entende-se ainda a vinculação entre o campo particular de estudo e o contexto social, no qual ocorre. (MINAYO, 2000)

A aproximação de coordenadores de curso, professores ligados ao ensino da pesquisa ou do TCC, bem como dos alunos que participam de experiências de pesquisa em sua formação em Serviço Social, foi feita através de entrevista semiestruturada, a partir de eixos de interesse. A aproximação da realidade social se realiza com o estabelecimento de relações. Trata-se de uma etapa delicada, sem neutralidade possível, permeada por representações e interpretações. Para Minayo (2000)

Pela sua importância, o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade. (p. 107)

Dadas as relações que se estabelecem no campo e no tratamento dos dados, também estiveram presentes durante toda a fase de campo e de análise, a preocupação ética no sentido de não exposição dos sujeitos que participaram do estudo e da preservação das informações coletadas. As normas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, definidas na Resolução 196/1996 dispõe sobre a preocupação ética com os seres humanos que participam de pesquisa e, define a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em obediência à Resolução, foram elaborados os Termos, informando aos sujeitos participantes

deste estudo, seus objetivos e propósitos, a garantia do sigilo, bem como as possibilidades de desistência à participação no estudo.

Foram realizadas, dezenove (19) entrevistas, sendo cinco (5) com coordenadores de curso, dez (10) com estudantes e quatro (4) com professores, dado que um dos coordenadores, também acumulava a função de professor da disciplina Pesquisa em Serviço Social. O estudo priorizou a participação de dois discentes por curso, que estivessem envolvidos com experiências de pesquisa, e cursando, portanto, entre o sexto e o oitavo semestre, indicados pelos professores das respectivas instituições. Ateve-se também aos professores que se responsabilizavam nos cursos, pela formação em pesquisa. Entre eles, um não era assistente social.

As entrevistas tiveram aproximadamente, de quarenta minutos a uma hora e quinze de duração, tendo sido realizadas, nos locais possíveis para o encontro: as próprias instituições, centro de cultura do município, ou local próximo ou de trabalho dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito participante.

#### **4.2 O Campo na perspectiva do estudo.**

O município de São Paulo<sup>170</sup> com aproximadamente 458 anos, ocupa uma área de 1.509 km<sup>2</sup> e a localização entre o porto de Santos e o interior do estado permitiu o seu desenvolvimento, inicialmente como entreposto comercial e finalmente pela implantação da indústria. O processo de industrialização no município, insipiente ao final do século XIX, teve a primeira expansão até a década de 1920. Fortaleceu-se ainda, no período entre as duas grandes guerras mundiais, e no contexto do governo de Getúlio Vargas. Entre as décadas de 1950 e 1970, porém, o desenvolvimento industrial foi expressivo na cidade.

Desde o final do século XIX, São Paulo teve sua demografia desenvolvida anexando expressivas taxas de população que buscava se estabelecer na cidade.

---

<sup>170</sup> Os dados sobre o município estão dispostos no Portal da cidade em [www.prefeitura.sp.gov.br/](http://www.prefeitura.sp.gov.br/); no Portal da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, em [www.seade.gov.br/](http://www.seade.gov.br/) ; no Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acesso em 14/02/2012 e dias subsequentes.

Inicialmente, contou com a chegada de imigrantes que substituíram a mão de obra escrava. A partir da década de 1950, pela expansão do parque industrial, recebeu um movimento migratório, de vários estados da federação, mas principalmente do nordeste do país, atraído pela oferta de trabalho. Entre as décadas de 1950 e 1980 a cidade apresentou uma taxa de crescimento de aproximadamente 6% ao ano, sendo que a estimativa é de que mais de três milhões de pessoas chegaram ao município nesse período.

O movimento de ocupação territorial observou a expansão urbana do município em direção à periferia, de forma desordenada, de maneira indiscriminada, inclusive de áreas de mananciais, desencadeando um dos problemas atuais da cidade relacionado ao abastecimento hídrico. A ocupação territorial sem planejamento urbano expõe a ação política do Estado, omissa na responsabilização por uma população numericamente expressiva, que até o estágio contemporâneo ainda convive com carências de infraestrutura urbana e com dificuldades para levar a vida no cotidiano. Em direção à periferia, ressaltam-se áreas constituídas por “bolsões de riqueza” contrastando com imensas áreas pobres. Por outro lado, o centro do município dotado de toda a infraestrutura urbana, desde a década de 1980, quando a cidade começou a apresentar queda na taxa de crescimento industrial, passou também a expor um fenômeno de desocupação, como área econômica e domiciliar (tendência que tende à reversão, conforme o Censo Demográfico de 2010).

A década de 1980 revelou crescimento econômico decrescente e deixou de atrair populações migrantes. Uma das consequências da queda do desenvolvimento econômico relaciona-se ao aumento do desemprego e da mortalidade infantil referida à acentuada precarização das condições de vida no período. Na questão urbana, no município observou-se então, o crescimento da ocupação do centro por uma população que passava a viver a céu aberto, em áreas públicas. Ou foi possível observar ainda, o incremento do processo de favelização, em outras regiões da cidade.

Hoje, São Paulo constitui-se no maior município do país com mais de 11 milhões de habitantes<sup>171</sup>, residentes em 96 distritos, distribuídos pelas 31 subprefeituras. Configura-se como a região mais desenvolvida economicamente no

---

<sup>171</sup> O Censo 2010 do IBGE revelou uma população de 11.253.503 habitantes no município, sendo 5.924.871 mulheres, ou 52,65% da população total.

país. Possui o segundo maior produto interno bruto da federação, atrás apenas do estado em que se situa. Se, desde a década de 1980 apresenta uma diminuição no ritmo da expansão industrial, em contrapartida, desde então, passou a expor uma expansão significativa no setor de serviços, enquanto a indústria se espalha pelo interior do estado e do país.

O município de São Paulo é o centro da região metropolitana, composta por 39 municípios. A região metropolitana ocupa uma área de 8.051km<sup>2</sup>, abrigando uma população de 19 milhões de habitantes. Trata-se da quarta região mais populosa do mundo. Entre um município e outro não há solução de continuidade, sendo que o mapa regional apresenta uma mancha urbana contínua que se estende na direção leste-oeste por 100 quilômetros. Observa-se uma tendência à diminuição da participação do município na composição populacional da região metropolitana. Se em 1950, 83,8 % da população da região vivia em São Paulo, em 2010, pelo Censo do IBGE, o município passou a responder por 57,2% da população.

A cidade apresenta atualmente índices negativos de migração e um crescimento vegetativo diminuído em números relativos, de 0,8 %. Sua população vem apresentando características específicas. Relacionam-se a uma *tendência à “feminização”* da população, tanto maior quanto se avança na idade, dado o maior índice de sobrevivência feminina. A partir do Censo do IBGE de 2010, os dados estabelecem uma razão entre os sexos de 89,94 homens para cada cem mulheres, sendo que na faixa etária a partir dos 65 anos, a razão sobe para uma proporção de 70%. Na faixa dos 80 anos, há aproximadamente o dobro de mulheres para o número de homens.

Outra característica da população do município está referida ao *processo de “envelhecimento”* da população, observada em maiores proporções nas áreas de maior urbanização, dadas as condições diferenciadas de usufruto de recursos de infraestrutura urbana e de renda que influi na expectativa de vida dessa população. Quanto mais se avança para a periferia, essa situação ainda tende a se diversificar, evidenciando a existência de taxas maiores de população infantil e jovem.

Uma terceira característica da ocupação do espaço urbano relaciona-se ao crescimento populacional positivo nas regiões periféricas durante as três últimas décadas. O Censo de 2010, contudo, apontou para uma tendência ao retorno do crescimento da ocupação das áreas centrais do município. A ocupação do solo

urbano, mesmo em regiões mais distantes do centro ocorre cada vez mais em residências verticalizadas.

Se o crescimento populacional do município tem registrado uma evasão de moradores, desde a década de 1980, observa-se por outro lado, que os distritos de Bom Retiro e Brás, na região central, têm recebido uma população imigrante, proveniente principalmente de países da América do Sul, mas também da Ásia.

São Paulo, portanto, apesar de ser um município cuja economia se destaca no país, as condições de vida que oferece na cidade evidenciam desigualdades significativas entre uma minoria que detém um alto padrão de vida e uma extensa maioria que luta por sobreviver, enfrentando condições habitacionais, de transporte, de infraestrutura urbana e trabalho que solicitam a atenção de políticas públicas.

Assistentes sociais que trabalham com os efeitos dessa desigualdade são profissionais necessários no município e seria oportuno o fomento da formação desses profissionais. As instituições das quais este estudo se aproximou, referem esse propósito. São elas:

I – Faculdade Paulista de Serviço Social-São Paulo – FAPSS-SP. Trata-se de um dos Cursos de Serviço Social, entre os pioneiros no Brasil, com fundação datada em dois de março de 1940. Nasceu como Instituto de Serviço Social e se dedicava inicialmente a formar candidatos do sexo masculino à profissão, necessários no atendimento de operários que buscavam juridicamente seus direitos trabalhistas entre outros, como já abordado em capítulo anterior.

Apesar de ter-se integrado à PUC-SP, na fundação desta, conserva-se como escola isolada desde a década de 1970, com natureza privada. Mantém dois endereços, desde 1966. O primeiro, no bairro da Barra Funda em São Paulo, FAPSS-SP, a que este estudo se deteve e, outro em São Caetano do Sul, FAPSS-SCS, com coordenações e projetos pedagógicos independentes.

O Curso de São Paulo tem autorização exposta no Portal do MEC para ofertar 60 vagas no período noturno, durante oito semestres com 3.324 horas<sup>172</sup> para a

---

<sup>172</sup> A Resolução CNE/CES 2/2007 de 18 de junho de 2007, dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Estabelece no artigo 1º que estágios e atividades complementares não devem exceder 20% da carga horária total do curso. O artigo 2º estabelece o mínimo de 200 dias letivos e cinco grupos diferentes de carga horária mínima, que variam de 2400 horas, com limite mínimo para integralização de três ou quatro anos, até 7200 horas para seis anos. O curso de Serviço Social deve ter pela resolução, uma carga horária mínima de 3000 horas.

formação.<sup>173</sup> No final de 2010, quando realizamos as entrevistas, o curso iniciava a implantação de um novo currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares de 1996 e convertia a grade anual em semestral. Até então, o currículo do curso em São Paulo obedecia ao currículo mínimo do Serviço Social, de 1982. O Portal da Instituição não informa a grade curricular do curso.

II – Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. A FMU como inúmeras outras instituições de ensino superior no Brasil, foi criada a partir das possibilidades de expansão do ensino privado, com a reforma do ensino superior, empreendida em 1968. As Faculdades Metropolitanas Unidas foram criadas em 1968, conforme a história publicada no portal da instituição. Na atualidade, reúnem-se em um complexo educacional, as FMU, as Faculdades Integradas de São Paulo – FISP, bem como as Faculdades Integradas Alcântara Machado e Faculdade de Arte Alcântara Machado – FIAM/FAAM.

O complexo oferece a Graduação em diversas áreas. Oferta também, Pós-Graduação *lato sensu* relacionada a vários cursos. Em relação ao Serviço Social, ocorrem duas ofertas, uma dirigida à atenção à família e outra às políticas sociais. A FMU oferece, ainda, Extensão e Mestrado em Direito.

O Curso de Serviço Social obteve autorização do MEC para funcionamento nessa instituição em 20/07/1968. Está autorizado atualmente, a ofertar 200 vagas no período noturno e 130 vagas no período matutino, no *campus* Liberdade. No Portal do MEC, há licença ainda para o funcionamento do curso com 120 vagas em cada um dos períodos, no *campus* do Morumbi. No entanto, como apontado anteriormente, o curso não funciona nesse endereço.

A proposta curricular do Curso está desenvolvida em sete semestres, com carga horária mínima de 3.680 horas. No sítio da instituição não está divulgada a grade curricular do Curso de Serviço Social. No momento da realização das entrevistas, o curso mantinha duas grades curriculares. Uma, que finalizava, a partir de uma proposta de curso modular (sequencial). Outra, em implantação, semestral, que se relacionava às Diretrizes Curriculares de 1996.

III – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. A PUC-SP foi criada em 1946, unindo duas Faculdades, a de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e a Faculdade Paulista de Direito. Um ano depois, tornava-se Pontifícia. Teve

<sup>173</sup> Há discrepância nas informações fornecidas no Portal do MEC e no Portal da Instituição. Na mesma data de acesso (28/02/2012), a instituição informava 2.880 horas/aula de formação.

uma participação ativa na resistência à ditadura militar e na acolhida a professores que eram impedidos compulsoriamente de trabalhar em instituições públicas, naquela época, o que contribuiu na continuidade do pensamento social brasileiro, com um importante papel dessa instituição.

A instituição possui na atualidade, vários *campi* no município de São Paulo (Perdizes, Consolação, Santana e Ipiranga), na grande São Paulo (Barueri) e na cidade de Sorocaba. No Portal da Instituição, divulga-se ainda, a proposta de valorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com aprovação de um novo Estatuto (2008) e um novo Regimento Geral da Instituição (2009), estabeleceu nova estrutura acadêmica, agrupando vários Cursos em diferentes Faculdades. Assim, os Cursos de Serviço Social, de Ciências Sociais, Geografia, História, Relações Internacionais e Turismo, compõem desde então, a Faculdade de Ciências Sociais.

O Curso de Serviço Social nasceu como Faculdade isolada em 1936. Foi o primeiro Curso de Serviço Social criado no Brasil, pela Igreja Católica, e tem referência como marco na história da profissão. (YAZBEK, 2000; IAMAMATO, CARVALHO, 1982) Foi incorporado à PUC-SP em 1972. Hoje, situa-se no *campus* Perdizes da PUC-SP, não sendo oferecido em nenhum outro campus da instituição. Mantém um papel destacado na formação de assistentes sociais pela Graduação e na Pós-Graduação. O pioneirismo do curso é recorrente na formação, na produção de conhecimento e nas relações internacionais pela profissão. Revela-se também na implantação do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social, no Brasil, ao lado da PUC-RJ, em 1972.

Também esteve entre os pioneiros no Brasil a implantar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996. A última revisão curricular, informada no Portal da IES, foi realizada pelo coletivo de professores do Curso, em 2006. O Curso é oferecido em oito semestres. Com uma carga de 3030 horas, dispõe de uma oferta de 20 vagas no período matutino e 20 vagas no noturno, segundo as informações disponíveis no Portal do MEC<sup>174</sup>. As informações sobre sua grade curricular estão publicadas no Portal da Instituição.

---

<sup>174</sup> Também em relação à PUC-SP há divergências de informações entre o Portal do MEC e o Portal da Instituição. No Portal da IES estão referidas 3000 horas/aula e 50 vagas em cada horário para o curso. Acesso em 28/02/2012.



IV – Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO. Em 1964, foi criado na zona leste do município de São Paulo o Liceu Camilo Castelo que oferecia o ensino básico. Quatro anos depois, já ofertava o ensino superior com a abertura das três primeiras Faculdades – Pedagogia, Letras e Estudos Sociais. Aos poucos, a instituição incorporou novos cursos, como os de Ciências Econômicas, Contábeis e Educação Física. Em 1972 abriu o Curso de Administração de Empresas. Em 1989, apresentando 24 diferentes Cursos de Graduação, credenciou-se como Universidade. Passou a denominar-se UNICASTELO. Em 2000, dispunha de mais dois *campi* no interior do estado, nas cidades de Fernandópolis e Descalvado.

A UNICASTELO, no *campus* de São Paulo, atualmente disponibiliza 25 Cursos de Graduação. No primeiro semestre de 2007, nesse *campus*, iniciou o Curso de Serviço Social, com 50 vagas no período matutino e mais 50 no período noturno, em oito semestres, com 3.160 horas para a formação<sup>175</sup>. No portal da instituição não está publicada a grade curricular.

V – Universidade de Santo Amaro – UNISA. Em Santo Amaro, zona sul do município de São Paulo, em 1968 foi fundada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras com os Cursos de Letras e Pedagogia, com início em 1969. Mais ao sul, em outro terreno no Jardim das Embuias, a Faculdade abrigava os cursos de Matemática e Física. Nesse local, em 1970 iniciou o Curso de Medicina. A Organização Santamarense de Ensino e Cultura – OSEC, durante toda a década de 1970 expandiu a oferta de diferentes Cursos de Graduação.

Em 1994, foi credenciada como universidade e passou à denominação de Universidade de Santo Amaro. Desde o início dos anos 2000 conta com três *campi* na zona sul do município de São Paulo. Em meados dessa primeira década, iniciou a oferta do ensino à distância, com polos espalhados pelo território nacional. Até 2010, os cursos eram realizados de segunda a quinta-feira dado que a mantenedora imprimia na IES a perspectiva confessional a partir da religião adventista. A partir daquele ano, os cursos passaram a se estender até a sexta-feira.

O Curso de Serviço Social foi criado em 1976, em Santo Amaro. Atualmente oferta 20% de sua carga horária à distância, em um modelo denominado de semipresencial. O Curso tem um currículo de oito semestres, com uma carga horária

---

<sup>175</sup> O Portal da IES informa, especificamente, 3166 horas/relógio e 3800/horas aula. Acesso em 26/02/2012.

de 3.312 horas. Tem autorização para ofertar 130 vagas no período noturno, conforme informação divulgada no Portal do MEC.

Na aproximação de processos sociais construídos pelas relações humanas é preciso considerar que a realidade se mostra sempre mais rica do que os resultados dos estudos realizados. O caráter histórico da realidade social, apontado pela teoria social crítica, expõe a provisoriedade das construções humanas e dos resultados de estudos sobre ela. Contudo, a intencionalidade de romper com os dados aparentes sobre a realidade, esteve sempre presente durante a pesquisa, buscando o desvelamento das condições em que a formação para a pesquisa tem ocorrido no município de São Paulo, através das contradições contidas nas relações em estudo. A seguir, este trabalho apresenta os cuidados para a análise, bem como, as condições encontradas.

#### **4.3 Condições, limites e possibilidades: as descobertas do estudo.**

O esforço de análise deste estudo teve como referência a linguagem centralmente colocada para a comunicação. Nesse processo expressam-se os limites de um tempo e de um lugar históricos e a impregnação ideológica que pode conter, dado que o processo se realiza no contexto saturado pelos rebatimentos de um determinado modo de produção. O empenho na análise buscou os sentidos dos conteúdos e dos modos de expressão. Porém, dado que o “contexto do analista” (que possui determinada formação, vive em espaços e tempos determinados, pertence a determinada classe social) condiciona a análise, fez-se necessário a confrontação da linguagem com a ação dos interlocutores envolvidos. (MINAYO, 2000 p. 221)

O processo de análise se realizou através de um movimento pendular que segundo Minayo (2000, p. 220) se desloca “[...] entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e o rompimento da possibilidade de compreensão”, dado que esta apenas se realiza “pelo estranhamento”, enquanto busca o consenso entre os sujeitos envolvidos. (p. 221). Por outro lado, procurou:

[...] entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento* como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse *texto* é representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais. (MINAYO, 2000 p. 227-228 grifos da autora)

Assim, os dados obtidos durante a entrada no campo da pesquisa foram ordenados e organizados; classificados a partir de uma “leitura exaustiva e relativa dos textos, prolongando uma relação interrogativa com eles”, buscando “ideias centrais” no esforço de estabelecer categorias empíricas, confrontando-as com as categorias de análise. (MINAYO, 2000 p. 235) Foram construídos três grupamentos de textos, segundo os sujeitos entrevistados: discentes, docentes e coordenadores de curso.

Em seguida, os textos foram recortados de acordo com as *categorias empíricas* que surgiram a partir da leitura do material organizado. Estas foram confrontadas com as categorias analíticas, previamente definidas, como a *produção de conhecimento*, entendida como o manejo de recursos metodológicos por um sujeito, motivado por inquietações frente a um objeto desconhecido e tomado como uma dimensão singular referida a uma totalidade, objetivando ultrapassar sua compreensão aparente.

Outra categoria de análise esteve referida à *formação*, que busca introduzir mulheres e homens às maneiras humanas de se viver, de realização da existência, que compreende dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas e que possibilitam aos seres humanos adentrarem ao mundo do trabalho. Este se constituiu na terceira categoria de análise.

O *trabalho*, como atividade própria do homem em interação com a natureza para a satisfação de suas necessidades, possibilitou aos seres humanos posicionarem-se frente a um objeto; projetá-lo; construir instrumentos de trabalho para nele intervir; desenvolver capacidades avaliativas; coordenar o processo de trabalho; construir novos objetos; produzir conhecimentos sobre o processo; e, comunicá-lo aos outros seres de sua espécie. Assim, o “*trabalho intelectual*”, objetiva-se através das subjetivações construídas pela ação de homens frente à natureza, pelo trabalho.

Como categorias empíricas ou eixos de análise, estabeleceram-se: *o contexto da formação da dimensão investigativa* dos assistentes sociais, desdobrando-se nas *propostas curriculares* e nas *experiências* vivenciadas pelos docentes e discentes. Outra categoria relaciona-se com o *delineamento do perfil profissional* a partir da adoção da atitude investigativa. Uma terceira refere-se à *compreensão das definições curriculares da ABEPSS e do MEC sobre a formação em pesquisa*. Finalmente, a última estabelece uma relação com a *compreensão sobre as funções da instituição* em que se processa a formação e que se constitui em arena de diferentes interesses para a configuração de relações sociais, ou seja, a *universidade* em sentido amplo. Estes eixos de análise conformarão os itens a seguir.

#### **4.3.1 Contexto da formação da dimensão investigativa de assistentes sociais.**

O projeto pedagógico compõe um importante instrumento de gestão escolar, dado que envolve a estruturação pedagógica, relacionada à proposta curricular, às concepções e direções políticas da formação a ser realizada e à efetivação das questões de ensino-aprendizagem. Relaciona-se também, à estrutura organizacional que dimensiona recursos físicos, humanos, materiais e econômicos do curso a que está referido.

Constitui-se como uma obrigatoriedade a partir da determinação da LDB, Lei 9394/96, no artigo 12. O artigo seguinte da Lei fixa a responsabilidade dos docentes para a sua elaboração. Todo esforço de planejamento e avaliação de um curso devem ocorrer a partir da definição preliminar de seu projeto político-pedagógico que objetiva ações humanas para um dado propósito formativo. O projeto, portanto, não se confunde com o currículo, muito menos com a grade curricular em que se distribuem as diferentes disciplinas e demais componentes curriculares, embora estes estejam nele contidos. Para Santos (2002), entretanto,

[...] a existência de um projeto pedagógico, ainda que bem formulado, com o envolvimento dos atores escolares não é garantia de mudança de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, uma vez que o resultado maior do advento desse projeto é a transformação das pessoas e da instituição, no processo de construção de novas relações. (p. 4)

Deve possuir, nesse sentido, um aporte democrático e participativo a percorrer os diferentes espaços, das salas de aula à coordenação, instalando-se como processo, em permanente construção. Refere Santos (2002) que, “[...] quando se proclama projeto político-pedagógico é para reforçar sua função intencional de assumir posição, tomar um rumo determinado, de vez que toda ação pedagógica é ação política”. (p.7)

Assim, a construção de tal projeto exige um procedimento permanente de planejamento e avaliação devendo abarcar o coletivo dos atores envolvidos. Demanda, ainda, aprofundamento teórico inclusive sobre a direção pedagógica, metodológica e avaliativa, e se estabelece como uma “[...] tarefa árdua [que] exige muito esforço, disponibilidade, receptividade ao novo, tolerância e comprometimento” (p. 7)

Para os cursos de Serviço Social, a Resolução do CNE nº 15 de 13/03/2002, no Art. 2º, define que “o projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas”. A Resolução faz menção à carga horária no Art. 3º, remetendo-a à regulamentação específica.<sup>176</sup>

Os cinco cursos observados neste estudo,<sup>177</sup> de alguma forma e em algum grau reviam e estabeleciam uma determinada dinâmica com seus projetos pedagógicos. É preciso esclarecer que este estudo não teve acesso a nenhum dos documentos institucionais. Trata-se de um documento de difícil veiculação no interior das instituições ou dos cursos. Acontece com certa frequência, mesmo os

<sup>176</sup> A Resolução CNE nº 15 de 13/03/2002, assim como as demais definições legais de interesse da formação profissional estão publicados no Portal da ABEPSS.

<sup>177</sup> A cinco instituições a partir deste capítulo serão nomeadas por letras do alfabeto: A,B,C,D,E. Os alunos referidos às instituições serão nomeados como ‘a’ e ‘b’.

professores dos cursos, não terem acesso a eles. Entendeu-se neste estudo que os relatos dos sujeitos conseguiriam expor a dinâmica que se objetiva ao redor das proposições dos projetos pedagógicos, dos objetivos curriculares e mesmo das grades que espelham o caminho pedagógico dos cursos, que se constituíam no interesse de estudo.

Assim, através das entrevistas e da colocação dos diferentes sujeitos foi possível a coleta e análise de dados referentes à maneira como os cursos propõem e atuam para a formação em pesquisa a partir de suas concepções a respeito da dimensão investigativa do trabalho dos assistentes sociais, expressas no projeto político-pedagógico.

Embora os discentes sejam o grupo final de destino dos objetivos dos respectivos projetos, são os coordenadores de curso que têm uma proximidade maior com a elaboração e conservação do documento, embora os professores devam participar de sua elaboração, revisão e avaliação, como previsto em lei. Assim, referem os sujeitos sobre os projetos:

A gente montou o grupo. Fez uma pesquisa grande para rever, fazer uma reforma, mesmo, que é essa que está em vigência [...]. Formou a primeira turma o ano passado. [...] O que está em vigor [...], com essa adaptação de horas, foi resultado de um amplo processo de avaliação com os professores, de revisão de bibliografia, que envolveu todos nós. (coordenador E)

Em 2007 tinha [...] a construção do plano pedagógico [...] que teve a participação de todos os professores que estavam no momento. Finalizamos o plano em 2009. E a partir disso a gente iniciou um processo de revisão [...] como um processo coletivo. (coordenador C)

O nosso projeto pedagógico está em vigência desde 2008. Ele é muito recente, ainda. Nós não tivemos um tempo de implantá-lo totalmente, porque a implantação é gradual, semestre a semestre. Então nós estamos convivendo com dois projetos... (coordenador A)

Têm, no momento, dois projetos em andamento. Um projeto que nós temos três turmas: uma de 5º semestre, outra de 6º e uma de 7º. E a gente tem quatro turmas que estão em um projeto novo. (coordenador B)

[...] como é que a gente vai deixar isso claro, para os professores e para os alunos? Porque não é claro nem para os professores. Eu fiquei vendo este semestre, um professor não sabe o que o outro dá na outra disciplina. Em que momento foi feito esse... [projeto pedagógico], construído coletivamente? Eu acho que é uma deficiência que a gente vai ter que começar a pensar em estratégias. (coordenador B)

O projeto pedagógico propriamente dito, legalmente instituído é esse. Sofreu alguma modificação depois disso [...] foi feita uma distribuição de

grade, mas são as mesmas disciplinas, são as mesmas ementas, o mesmo projeto. A diferença é que o projeto pedagógico não é só um instrumento legal. Toda a discussão constante e permanente de integração das disciplinas, você constrói no dia a dia. E isso se perdeu muito com o tempo. Porque cada um segue lá as suas ementas, etc. Então, essa dinâmica, de discutir, de avaliar, de integrar, ela foi se perdendo. Há iniciativas quase que individuais dessas trocas. (professor D)

Observam-se os diferentes estágios e condições de elaboração dos projetos pedagógicos nas diversas instituições. Contudo, se a estruturação pedagógica é fundamental para o funcionamento dos cursos, e demandando uma ação conjunta, efetiva uma representação de pertencimento, identidade e construção coletiva, a estruturação organizacional define as condições objetivas para a efetivação do projeto. Os recursos materiais dados nas e pelas instituições compõem os meios físicos, humanos e econômicos necessários e condicionam possibilidades e limites, como se observa nas colocações a seguir.

[os professores] são até procurados pelos alunos, especificamente quando eles querem uma indicação bibliográfica, quando querem uma orientação em particular. Mas eles [os professores] não são chamados para participar da orientação. O que a gente observa: primeiro, a questão da remuneração que era muito... Muitos falavam: “A gente não tem remuneração para essa atividade”. [...] Então, nós temos dois professores [que orientam] o Tcc. (Coordenador A)

A dificuldade é aquela que eu já te falei. A questão mais institucional, mesmo, de resolver pendências de horas de professores para essas atividades. Isso, a gente ainda, não conseguiu resolver. (coordenador C)

Acho que esse é um grande nó, um grande desafio para o próximo semestre. Vai começar [a ser discutido] provavelmente na reunião da próxima semana. Têm a ideia de fazerem um Núcleo Docente Estruturante, que já tem dois anos e não reage. Mas, na conversa de ontem, disseram que vai sim, e tendo esse Núcleo, a gente vai ter a possibilidade de orientação [dos Tccs]. Já aprovaram mais ou menos a proposta que eu fiz, que a cada três alunos [Tccs] o professor possa receber uma hora, de orientação semanal, para poder ser remunerada essa orientação. Porque hoje, quem está orientando, não recebe. (coordenador B)

Os textos acima, extraídos da comunicação dos diferentes sujeitos apontam para no mínimo quatro eixos de discussão: a dimensão investigativa na formação e exercício profissional, explicitada nas propostas curriculares da profissão e que deveria estar contida no projeto político pedagógico dos cursos, tendo no TCC a sua

síntese; as condições conjunturais e estruturais que rebatem na formação profissional contemporaneamente no Brasil; as possibilidades de resistência, construídas por sujeitos que vivenciam essa situação, como ainda, por órgãos que fiscalizam a formação profissional; bem como, o entendimento que os sujeitos detêm sobre o projeto.

Assim, os pronunciamentos dos entrevistados se referem às possibilidades concretas de formação em pesquisa em Serviço Social. O Trabalho de Conclusão de Curso está colocado nas Diretrizes Curriculares, ao lado do Estágio Supervisionado, como *atividade indispensável integradora do currículo*. Está definido como

[...] *exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É um trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática de estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro dos padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a supervisão de um professor e avaliada por banca examinadora.* (ABESS, 1997 p. 72 grifos não originais)

Considerando que a pesquisa se realiza como um trabalho artesanal, dado seu objeto único, a partir da aproximação sujeito/objeto de maneira singular e processual, solicita, portanto, uma orientação individualizada que se debruce sobre o trabalho de apontar caminhos e discutir referenciais teórico-metodológicos que iluminem a aproximação da realidade, na formação dos discentes. Para o pesquisador em formação, esse processo de orientação exige proximidade e atenção individualizada. Demanda por isso e, também, muito trabalho do orientador. Na sociedade em que se sobrevive pelo salário, como não ser remunerado quando se trabalha? Em que tipo de *mais valia* se constitui tal prática? Por outro lado, expõe uma clara estratégia institucional para a produção do ensino, mas não da educação através da pesquisa, como discutido em capítulo anterior. Explicita também, em contra partida, um trabalho constante, desgastante e cotidiano de resistência por parte de sujeitos que querem contribuir para a afirmação de currículos que respondam à dimensão investigativa do trabalho profissional. É possível observar as



relações que se estabelecem, a partir da colocação dos entrevistados, como refere o coordenador:

Então, por exemplo, você me pergunta – Iniciação Científica, por que não tem? O projeto de Extensão, por que não tem? Porque a gente ainda está esbarrando em questões institucionais. Desse apoio, incentivo, que é financeiro, sim! É você pagar professor! É você ter um local para realizar! Esse Observatório, que a gente conseguiu, [um] espaço físico. Ele já é um grande ganho e um grande passo que nós estamos dando para o curso de Serviço Social. Ter um espaço físico para realizar nossos projetos. A gente [ainda] não sabe como vai ser, mas a chave já está em nossas mãos. A gente não vai largar, vai colocar uma plaquinha lá. (coordenador C)

Esta situação já fora encontrada e apontada por Bourguignon (2008, p. 134-135) quando analisava as possibilidades da efetivação de pesquisas na prática profissional, ora na atuação de assistentes sociais nas diferentes políticas sociais, ou mesmo, no ambiente acadêmico pelos profissionais da área que assumiam a docência. Assim, refere a autora: “[...] Na realidade, em grande parte das universidades brasileiras, ainda hoje, a pesquisa, quando é feita, é fruto da iniciativa pessoal do pesquisador”. Embora a autora se refira a uma realidade posta ao redor de 2008, cita uma afirmação de Florestan Fernandes, em uma publicação de 1979, quando o professor, já naquela época referia:

A maior parte dos investigadores precisa dedicar suas energias a fins e a condições instrumentais – como obtenção de verbas, contrato pessoal, meios técnicos de pesquisa, etc., como se a pesquisa científica não estivesse institucionalizada e como se certos esforços devessem ser eternamente repetidos. (FERNANDES, citado por BOURGUIGNON, 2008 p. 135 nota 7)

Porém, tais indicações a tanto tempo reiterativas para a produção de conhecimento no país, agravam-se na atual conjuntura e vêm confirmar as afirmações de autores, discutidos anteriormente neste trabalho, a respeito do interesse das IESs voltado para o ensino no contexto contemporâneo.

Se, o ensino tem um forte potencial de lucro, a pesquisa não se realiza sem custos, pessoais, profissionais, financeiros. Daí observar que em instituições

privadas, há uma indicação clara de posicionamentos, sempre difíceis, de enfrentamento e resistência, quando professores e coordenadores têm clareza sobre as determinações que incidem sobre seu trabalho e sobre a formação da qual participam e pela qual são responsabilizados. É possível notar, porém, que se o enfrentamento está presente nas relações que envolvem a operacionalização do projeto pedagógico, ele não se constitui da mesma maneira nos diferentes espaços formativos. Contudo, demanda a capacidade de reconhecimento das possibilidades que surgem nas relações institucionais para posicioná-las no direcionamento objetivado. Como referia Iamamoto (1999), tratá-se de transitar entre o possível e o desejável, na construção de condições para o trabalho. Na discussão neste estudo, a seguir, será possível observar esses posicionamentos.

Mas ainda nesta discussão, observam-se as propostas do MEC em tentativas para buscar a qualificação do ensino superior, em resposta aos objetivos assumidos pelos órgãos fiscalizadores das profissões. A referência a um núcleo docente estruturante ocorreu em pronunciamentos de sujeitos pertencentes a duas IESs diferentes. A esse respeito, também referem os sujeitos:

Foi instituído no ano passado, o NDE, para cumprir uma solicitação institucional, e que teoricamente, teria esse papel, de ser um núcleo de professores que fizesse a discussão do projeto pedagógico. Mas ele acabou sendo solicitado para atender outras demandas do curso, que não necessariamente a discussão do projeto pedagógico. Era formado por cinco professores, e o coordenador do curso. [...] Tem um representante de alunos. [...] No semestre passado, na antiga coordenação, [havia] reuniões a cada dois meses. Mas ele [o NDE] acabou se reunindo e estando voltado para atender as demandas... os “apagar de incêndio” e demandas outras, tanto da instituição como do curso. (professor D)

[...] Só que infelizmente, em parte, felizmente [...] o conteúdo parte dos docentes. Então, é o assunto que ele [professor] domina é que vai ser tratado. Os alunos não tinham exatamente como influenciar no eixo [...] daquele núcleo. O motivo de não terem tantos alunos [com interesse em participar], de repente, [dado que] não era uma proposta que vinha de acordo com os interesses [dos alunos] naquele momento. (aluno D a)

As propostas de operacionalização de um núcleo docente estruturante que aparecem nas duas instituições resultaram da pressão de órgãos de classe sobre o MEC. Em especial a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e os Conselhos

Federal/Regional de Medicina – CFM/CRM, que realizam o acompanhamento dos seus respectivos cursos de formação, como relata um coordenador de curso:

Primeiro o MEC não queria muito a intervenção dos Conselhos. A OAB era muito forte e o CFM e o CRM também. Tanto que você vê como é complicado, como tem coisas muito diferentes para a Medicina e para o Direito, pautadas com a grande força dos Conselhos. E hoje os Conselhos estão intervindo. Ainda não têm força de lei [...] Mas, hoje, se você for avaliar, os Conselhos Federais têm ingestões no ensino, cada vez mais fortes. Ou Associações como nós temos [ABEPSS]. [...] Nós tivemos uma comissão da OAB avaliando o curso [de Direito] e uma comissão do MEC. Imagina o conflito que isso traz. [...] uma situação bastante complicada para as universidades, para as instituições de ensino superior. (coordenador D)

Desde o início dos anos 2000 aqueles dois órgãos de classe, assim como o Conselho Nacional de Saúde, preocupam-se e posicionam-se buscando qualidade para a formação de algumas profissões (na área da saúde, entre outras, a medicina, a odontologia e a psicologia), dada a precarização e a banalização da formação profissional superior, na atual conjuntura. Em 2006, a OAB e o CFM posicionaram-se quanto à abertura de novos cursos no país, sugerindo ao MEC requisitos que definiam um patamar mínimo de qualidade. Em dois de fevereiro de 2007, o Gabinete do Ministro da Educação, promulgou uma Portaria, que acatava e definia os requisitos para a qualificação das instituições que se interessavam em obter autorização para cursos de direito e medicina. Entre os requisitos, constava um Núcleo Docente Estruturante – NDE para os cursos. Trata-se da Portaria MEC/GM 147/2007.

Em junho de 2010, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES estendeu a proposta como requisito de avaliação da qualidade para todos os cursos de graduação, através do Parecer CONAES Nº 4 de 17/06/2010, definido da mesma forma que a Portaria MEC/GM 147/2007, o NDE. Para a Comissão

A ideia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que a educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um

curso depende dessas pessoas que são referência, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs. [Projetos Pedagógicos dos Cursos] sejam uma peça meramente documental. (Parecer CONAES Nº4, 2010)

Dessa maneira, a Comissão define: a presença de um NDE que não pode se confundir com o Colegiado do curso, com papel mais administrativo; que permaneça por no mínimo três anos, com renovações parciais para garantia de continuidade do modo de pensar o curso; composto por pelo menos cinco professores. O NDE com essas características passa então, a ser observado como critério de qualidade do curso a que se refere. Determinam-se, assim, os requisitos para a composição do

[...] núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação de nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente. (Portaria MEC/GM 147/2007)

Ocorre que tanto o Parecer como a Portaria, não se constituem como atos legais, mas administrativos, que interferem na autonomia institucional garantida legalmente e constitucionalmente. É possível observar, nesse sentido, a fragilidade da medida do Ministério em buscar critérios de qualidade. Embora as IESs se interessem por atender ao MEC para autorização, credenciamento e posicionamento no hanqueamento decorrente do processo avaliativo, podem questionar juridicamente um parecer desfavorável pelo descumprimento das determinações legais. Os Cursos privados e reprovados nos pareceres do Ministério, portanto, os de pior qualidade, seriam os maiores interessados na prática de contestar o critério de avaliação do MEC.

A existência do Núcleo nos cursos poderia, ainda, simplificar um processo de avaliação, uma vez que o avaliador não precisaria se estender a todos os professores dos cursos, atendo-se apenas aos que pertenceriam ao NDE, responsáveis pelo projeto pedagógico. Por outro lado, a prática participativa e

democrática de todos os atores envolvidos, entre eles prioritariamente docentes e discentes poderia ser seriamente comprometida, na dependência da postura mais ou menos centralizadora de tal núcleo *detentor do conhecimento*. Trata-se de relações sociais postas na sociedade brasileira, que não podem ser desconsideradas e que apontam para os cuidados necessários ao tratamento dessa proposta.

Finalmente, o quarto eixo apontado pelas colocações dos sujeitos levam a indagação se têm um claro entendimento sobre em que se constituem o projeto pedagógico, o currículo e a grade curricular. As entrevistas deixaram uma forte impressão de que os entrevistados tinham um conhecimento relativo e uma consciência em graus diferenciados, sobre a que se referiam, embora os eixos de discussão para este estudo tivessem sido entregues previamente a todos os entrevistados, com tempo suficiente para reflexão e conhecimento.

Remete à observação de que pode se constituir em uma prática dos sujeitos envolvidos, relacionada a uma formação restrita à própria área profissional e jamais efetivada para a capacitação de docentes da educação superior no Brasil, como já esclarecia Cunha (2004), referido no capítulo III deste trabalho. Se a pós-graduação tem se empenhado na formação de pesquisadores, para a graduação, observa-se que, para formar assistentes sociais que incorporem a dimensão investigativa em seu labor profissional, é necessário o trabalho de docentes, que tenham *formação para a docência*, e assim, possam contribuir para a formação de um dado perfil profissional.

Essa necessidade que emerge da realidade, excede a constatação de Setúbal (2005) que se dedicou a estudar a formação para a pesquisa no Serviço Social a partir da pós-graduação. Atendo-se à análise do processo de “orientação como processo de troca de conhecimentos” em uma relação pedagógica, a autora propõe que:

Formar um pesquisador não é apenas titulá-lo como mestre ou doutor, mas é, sobretudo, dar-lhe um instrumental metodológico e uma formação teórica que viabilizem sua livre movimentação, porém de forma coerente e sistemática; olhar o mundo de novos olhos de ser transformado, de ser não apenas criativo, mas também crítico e lógico, que se movimenta em direção à aventura científica desafiante sem medo de ir ao encontro dos métodos e de questionar paradigmas teóricos considerados verdades únicas e absolutas. (SETÚBAL, 2005 p. 89-90)

Observa-se aqui, que o *docente da graduação*, além do conteúdo específico da área, e da competência para lidar com a produção do conhecimento, *necessita de uma formação específica que lhe forneça instrumental para lidar com as relações de ensino-aprendizagem e com a cultura institucional na qual se insere*. Tal formação mostra-se necessária até para propor mudanças, assegurar conquistas ou posicionar-se em relação à desconstrução de princípios formativos humanos por interesses econômicos e financeiros. Iamamoto (2007), porém, ainda reitera a preocupação com a direção da formação profissional para a área. Refere a autora:

A predominância das instituições privadas de ensino superior na área, no nível da graduação é tensionada pela dificuldade política presente no universo de docentes e pesquisadores que enfrentam o debate sobre a implicação do ensino privado no âmbito do Serviço Social. A diretriz que vem norteando o projeto de formação profissional é a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denúncia dos defeitos deletérios da privatização do ensino superior. Entretanto é impossível não reconhecer o peso quantitativo das IESs de natureza privada no universo do Serviço Social, o que requer, de parte dos órgãos de representação da categoria, uma política específica de integração desses cursos à proposta de formação consensuada, condição de se preservar a hegemonia da direção acadêmica e política dessa formação. A elevação do nível de qualidade acadêmica do conjunto da área de Serviço Social exige um investimento na qualificação dos docentes, também do ensino privado, que é um dos espaços ocupacionais do assistente social e parte de suas atribuições privativas. A formação continuada dos quadros docentes desses cursos, implementada regionalmente, é um meio de aproximá-los aos fundamentos das diretrizes curriculares da ABEPSS, condição de se preservar a direção social impressa ao ensino universitário na área, sua unidade e qualidade do ensino. (IAMAMOTO, 2007 p. 444)

Tanto a pós-graduação como as instituições que respondem pela organização da categoria profissional, além do empenho primeiro dos próprios docentes, teriam contribuições valiosas para a capacitação da docência, responsável em última análise pela direção da formação profissional, independentemente, inclusive, se se trata de instituições recentes ou mais antigas.

A “impressão” que emergiu da aproximação realizada neste estudo, contudo, leva novamente a uma série de interrogações. A primeira, como já iniciada a discussão, seria se os sujeitos envolvidos realmente conhecem a

estrutura educacional da qual participam, suas normativas e procedimentos, prática que demanda formação, tempo de experiência e um esforço pessoal na apropriação das relações, normas e culturas institucionais, mas que seriam *inerentes à uma postura investigativa de formadores*.

Outra questão que se coloca relaciona-se à maneira como estariam participando do processo de efetivação do curso que em absoluto se confunde com a restrição do espaço de atuação à sala de aula, embora este seja o espaço objetivado.

Ainda uma outra interrogação coloca-se às relações institucionais, muitas vezes, verticalizadas e que de uma forma muito concreta em algumas instituições, também, não remuneram ou incentivam qualquer espaço de discussão, avaliação, estudo e planejamento. Para professores que são remunerados no tempo em que estão somente em sala de aula, observam-se limites reais, que poderiam em parte ser ultrapassados pelo interesse e esforço pessoais. Porém, os coordenadores e docentes, por força de lei, devem conhecer o documento, bem como, o seu processo de construção, avaliação, revisão e implementação.

Finalmente, uma última hipótese se estabelece relacionada ao conhecimento e à informação, como instrumentos que permeiam poder, que se omitidos, possibilitariam ações de centralização e restrição do poder a quem os detém, facilitando a efetivação de um processo de alienação em ambientes com questões diretamente relacionadas às condições de trabalho.

Os pressupostos levantados e que interferem no processo formativo, não estiveram presentes ao se delinear este estudo, voltado para entender a formação dos assistentes sociais para o olhar investigativo. Emergiram da realidade em aproximação. Solicitam, portanto, novas abordagens que esclareçam sobre uma realidade em particular como uma totalidade parcial, concreta e que se refere às relações sociais objetivas nas instituições nas quais se inserem, e que, remetem às condições conjunturais que incidem sobre a educação, influenciando a formação.

Quanto à dimensão investigativa, que este estudo vem buscando encontrar na formação da graduação de assistentes sociais e que deveria estar perpassando pelo projeto pedagógico, pelo currículo e pela grade curricular de cursos de Serviço Social no município de São Paulo, alinha-se com as proposições de Guerra (2009)

Temos visto que a pesquisa crítica e criativa faculta-nos enriquecer os elementos da cultura profissional: princípios, valores, objetivos, referencial teórico-metodológico, racionalidades, instrumental técnico-operativo, estratégias e posturas, com novas determinações. Aqui se coloca um dos desafios da formação profissional: *criar uma cultura profissional que valorize a dimensão investigativa*. [...] *ela é a dimensão do novo* – questiona, problematiza, testa as hipóteses, permite revê-las, mexe com os preconceitos, estereótipos, crenças, superstições, supera a mera aparência, por questionar a “positividade do real”. Permite construir novas posturas visando a uma instrumentalidade de novo tipo: mais qualificada, o que equivale a dizer: eficiente e eficaz, competente e compromissada com os princípios da profissão. (p. 714 grifos não originais)

Pela aproximação às grades curriculares dos cursos, foi possível observar que a dimensão investigativa, se manifesta de maneiras diferenciadas no propósito curricular dos mesmos. As proposições expressam com maior ou menor clareza os objetivos que passam a ser apreendido pelos discentes, inclusive. O currículo delineado aponta ainda, a direção objetivada para a formação de assistentes sociais em cada curso. Este trabalho ateve-se, contudo, ao recorte da formação para a pesquisa.

Assim, no curso A, a formação para a pesquisa se desenvolve em diferentes momentos, conforme depoimento dos sujeitos entrevistados, sobre a grade curricular:

#### **Proposta para formação em pesquisa do Curso A**

|             |                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º semestre | Estatística                                                                                                                                                                                                                      |
| 1º semestre | Pesquisa em Serviço Social I – aborda fundamentos da pesquisa científica, voltada para a “introdução ao método das ciências humanas”.                                                                                            |
| 2º semestre | Pesquisa em Serviço Social II – metodologia quantitativa e qualitativa. Os alunos elaboram um projeto de pesquisa: definem um tema de interesse, aproximam-se de um problema, visitam uma instituição e realizam uma entrevista. |
| 3º semestre | Pesquisa em Serviço Social III: trabalha técnicas de pesquisa, relacionadas à metodologia qualitativa, em especial, estudo de caso, ou pesquisa participante, definidos pelo professor e realizado pelo aluno.                   |
| 6º semestre | Oficina de Elaboração de Projetos de Pesquisa: os alunos constroem o projeto de pesquisa para o TCC, relacionado ao estágio ou à experiência de pesquisa dos dois primeiros semestres do curso.                                  |
| 7º semestre | Orientação de TCC I: realizada por dois professores em sala de aula.                                                                                                                                                             |
| 8º semestre | Orientação de TCC II: realizada por dois professores em sala de aula.                                                                                                                                                            |



Os aspectos que dizem respeito à formação para a pesquisa, expressos na proposta formativa podem estar revelando uma preocupação com a apreensão técnica-operativa, instrumentalizando a investigação. A experiência em processos de pesquisa dos discentes ocorria durante o curso, aproximando-se da produção de conhecimento, a partir das disciplinas. O curso, não oferecia outra experiência de pesquisa aos alunos que se relacionasse a projetos de iniciação científica ou a núcleos de pesquisa em resposta ao interesse do corpo docente ou discente. Quanto ao TCC, referem os sujeitos que participam deste estudo:

[...] muitos alunos aproveitam a temática da pesquisa [realizada de forma introdutória nos primeiros semestres] para o trabalho de conclusão de curso. Isso não é obrigatório. O que a gente pede para o aluno é que ele faça uma pesquisa em cima do estágio curricular, ou que ele aproveite alguma outra pesquisa que ele tenha realizado durante a graduação. [...] são eles que trazem a realidade que eles querem pesquisar. Não é a gente que propõe. Outros alunos, que vêm de camadas suburbanas, muito baixas, muito humildes, e a gente vê que por causa dessa vivência, eles já vêm muito maduros para o curso. (coordenador A)

Tem aluno que trabalha em abrigo. Nós temos alunos que têm um trabalho de liderança em movimento social. Eles têm uma riqueza de experiência muito grande. A questão é não perder o foco do que a gente pesquisa. A gente não forma nutricionista ou enfermeira. A gente forma assistente social. Então, a nossa pesquisa tem o objetivo de fazer a leitura da realidade como forma de intervenção. (coordenador A)

[...] chegamos a elaborar] um projeto de pesquisa no primeiro ano, que nós fomos a campo. Eu escolhi falar sobre o abandono. Cheguei a fazer uma entrevista em uma instituição. [...] isso foi o que designou meu trabalho de pesquisa para o Tcc, também. No segundo ano, nós tivemos [...] a questão de como elaborar um estudo de caso. Nesse caso, nós já não fomos a campo. Foi o professor que designou [...], para eu fazer um estudo de caso referente a Machado de Assis. Posteriormente, ele designou que eu fizesse uma pesquisa sobre interacionismo simbólico. [...] foi uma coisa que já foi traçando toda a pesquisa e trouxe contribuição para o Tcc. (discente A a)

A dimensão investigativa da ação profissional, no entanto, não se restringe às disciplinas relacionadas somente à formação para a pesquisa. Trata-se de uma preocupação curricular, presente em diferentes matérias, nos diversos componentes curriculares, nos três núcleos de formação<sup>178</sup> expressos nas Diretrizes Curriculares

<sup>178</sup> Núcleo de fundamentação teórico-histórica das configurações socioeconômicas, culturais, políticas e teóricas do ser social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira, inserida na divisão internacional do trabalho; e, Núcleo de fundamentação do trabalho profissional. (ABESS/CEDEPS, 1996 p.143-171)

(ABESS, 1997), já referidos em capítulo anterior. Sobre a concepção teórica, ética e política que situa a dimensão investigativa na formação profissional, refere Abreu (2007)

O caráter formativo da pesquisa inerente às dimensões investigativa e interventiva da profissão e sua condição de eixo constitutivo e indissolúvel das atividades acadêmicas fundamentais é reafirmado no âmbito das diretrizes curriculares, tendo presente a *exigência da produção de conhecimento e o necessário exercício do pluralismo. O pluralismo, aqui considerado como aspecto constitutivo da natureza da vida acadêmica, portanto uma exigência do processo de formação, sob a orientação do projeto ético-político profissional que se concretiza no embate e debate entre as diferentes correntes de pensamento e da ação humana, com a prevalência e direção da Teoria Social crítica.* (p. 120-121 grifos não originais)

É preciso, contudo, ter claro que o pluralismo com hegemonia, incorporado pela profissão no seu processo de amadurecimento e discutido com o auxílio de Coutinho (1991) em nota anterior no capítulo II deste trabalho, não se confunde nas propostas da profissão com o ecletismo, que concilia pensamentos díspares e antagônicos. A possibilidade de contato com diferentes referenciais é necessária para o exercício do direito de liberdade de pensamento e reflexão. Porém, os referenciais teóricos de opção dos cursos podem estar revelando as escolhas para a formação de intelectuais que efetivariam suas ações profissionais na direção da mudança ou da conservação das relações sociais estabelecidas na sociedade na qual estão inseridos.

Para a formação da postura investigativa, é necessário, entretanto, explicitar o referencial teórico que a embasa na busca da essência dos fenômenos. Refere o discente:

Porque a pesquisa é uma matéria bastante complexa, para quem vem diretamente do ensino médio. No [curso] a gente tem um perfil muito heterogêneo, de alunos. Tem senhoras que estão há muito tempo fora [da escola]. Mas a pesquisa dá uma ênfase investigativa. Tinha uma professora que estava falando do olhar sensível. A sensibilidade do olhar, de não ver só o aparente. [...] Tem que gostar de ouvir. [...] o profissional com uma boa base de pesquisa, tem outra visão. (discente A b)

Observa-se que os cursos usam da prerrogativa da liberdade para a construção dos seus currículos plenos e cada um deles oferecem diferentes propostas curriculares e grades curriculares diversas. O Curso B, organiza sua formação em pesquisa, em quatro semestres:

**Proposta para formação em pesquisa do Curso B**

|             |                                                                                                                                                                     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º semestre | Comunicação aplicada – trabalha a interpretação de textos, conhecimento científico e os métodos de comunicação; as normas da ABNT.                                  |
| 5º semestre | Pesquisa em Serviço Social – trabalha a dimensão investigativa do trabalho profissional; teorias e métodos; construção do projeto de pesquisa.                      |
| 6º semestre | Trabalho de Conclusão de Curso I: a orientação do TCC é realizada por um professor em sala de aula, subdividida em grupos com temáticas semelhantes. <sup>179</sup> |
| 7º semestre | Trabalho de Conclusão de Curso II: a orientação do TCC é realizada por um professor em sala de aula, subdividida em grupos com temáticas semelhantes.               |

Tanto a formação para a pesquisa como a experiência em pesquisa, na qual docentes e discentes participam, sofrem interferência direta dos interesses e determinações institucionais, produzindo resultados na formação. Referem os sujeitos:

A Iniciação Científica no curso existiu por quatro anos. Havia uma seleção de alunos que recebiam uma Bolsa com abatimento de 10% na mensalidade. Os professores desenvolviam as pesquisas segundo seus interesses [de estudo] e os alunos se candidatavam para o trabalho. Às vezes, algumas dessas pesquisas se desdobravam em TCCs. Em 2003 e 2004 foram feitos diferentes projetos. A experiência em pesquisa no curso hoje está praticamente centralizada na elaboração do TCC. (professor B)

A atual grade curricular conta com disciplinas de 4 horas/aula, iniciada no primeiro semestre de 2009. Há diversos “senões” e divergências entre a proposta da instituição para a elaboração da grade curricular do curso e a proposta dos professores. Embora, até agora não tenha havido alteração na grade, isto está sendo visto com preocupação pela [...] coordenação e corpo docente, ou seja, tudo indica que a atual grade curricular será revista em breve, ou melhor, já está sendo “ensaiada” [essa revisão]. (professor B)

<sup>179</sup> No segundo semestre de 2011, o curso introduziu a participação de todos os professores do curso no processo de orientação do TCC.

[a formação em pesquisa] dá possibilidades de fazer esse processo. Mas totalmente, não. Ainda, [...] na graduação é algo que precisa ser aprofundado. Acho que tem que existir possibilidades para o aluno. Não adianta culpar o aluno por não ter esse embasamento. Eu sinto muito isso e falei várias vezes para os professores [...] porque falta estudo. Eu sempre trabalhei com projetos sociais [em ONGs e por isso procurou o curso de Serviço Social]. Tinha [no trabalho] outro tipo de formação em relação à própria pesquisa. Para elaborar um projeto [de intervenção] você precisa ter uma pesquisa de fundo; saber o porquê você está fazendo aquilo e qual o público alvo; porque você precisa levar esse tipo de serviço, ou atendimento, ou essa atividade, ou essa proposta. Existe algo com a realidade, a comunidade ou o grupo de estudo [que precisa ser conhecido]. Então, eu senti muita falta com relação a isso [a formação para a pesquisa], na academia [no curso]. (discente B a)

As condições legais estabelecidas pelo Estado brasileiro desde a década de 1990, que permitiram ao interesse financeiro o aligeiramento da formação profissional no ensino superior, superam as análises prospectivas de Netto (1996) quanto às possibilidades de delineamento do perfil profissional. Nem mesmo aquele competente analista conseguia naquele momento vislumbrar os rebatimentos que as ações do Estado respondendo aos interesses privados, provocariam na formação profissional. O autor preocupava-se naquele contexto, com as competências e habilidades profissionais a partir das tendências à especialização que rebatiam na formação generalista proposta pela profissão e apontava:

[...] o que aqui se repõe em discussão é o próprio perfil do assistente social que se pretende assegurar: um *técnico* treinado para intervir num campo de ação determinado com a máxima eficácia operativa ou um *intelectual* que, habilitado para operar numa área particular, compreende o sentido social da operação e a significância da área no conjunto da problemática social. (NETTO, 1996 p. 125-126)

Porém, como já apontava o analista, as propostas curriculares precisam estar direcionadas para a formação concreta de competências e habilidades profissionais.

Em relação à formação para a pesquisa, ocorre uma preocupação distinta no que se refere à competência *técnica-operativa da pesquisa* e à *dimensão investigativa da formação*. Embora ambas as preocupações devam estar presentes no processo formativo, respondem por diferentes habilidades. Tanto pela capacidade de atuação, como pela postura profissional relacionada ao trabalho. Os

sujeitos que responderam a este estudo expressam diferenças, relacionadas aos dois aspectos:

[no decorrer do curso] os professores incentivam em suas disciplinas, pequenas pesquisas, breves levantamentos, experiência de entrevistas, [observações em] visitas institucionais, o uso das normas da ABNT, da linguagem científica. (professor B)

E uma outra coisa é os professores entenderem o significado da pesquisa, de como ela vai ser construída. Tem o núcleo de pesquisa [o conjunto de professores responsáveis pela disciplina], que são as pessoas que vão trabalhar o componente [a matéria]. Mas, como é que eles dialogam com os outros componentes [conteúdos] curriculares? Porque não dá para discutir a pesquisa, sem dialogar com os outros componentes. (coordenador B)

Porque eu acho que tem uma diferença. A matéria pode ser direcionada tanto para o trabalho acadêmico quanto para a intervenção e investigação no campo de trabalho. Porém, tanto [no curso do qual se transferiu] como aqui [no curso que frequenta], apesar do Serviço Social ter conquistado essa possibilidade de [incorporar a dimensão investigativa], eu acho que as duas academias, tanto lá como aqui, elas não investem com relação à atividade da pesquisa em campo. Está mais concentrada na pesquisa dentro da academia [aos aspectos técnico-operativos, à metodologia do trabalho científico]. (discente B b)

O Curso C organiza-se para a formação da dimensão investigativa em oito semestres, com disciplinas e diferentes componentes curriculares contemplados por distintas cargas horárias. A grade curricular prevê a formação para a pesquisa em:

#### **Proposta para formação em pesquisa do Curso C**

|             |                                                                                                                                        |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º semestre | Metodologia do Trabalho Científico – buscando uma formação mais operativa                                                              |
| 3º semestre | Métodos e Técnicas de Pesquisa – aproximação da pesquisa, quantitativa/qualitativa; construção do projeto de pesquisa.                 |
| 4º semestre | Laboratório de Pesquisa: Segmentos Vulneráveis, Pobreza e Desigualdade                                                                 |
| 5º semestre | Laboratório de Pesquisa: Relações de Gênero, Raça e Etnia.                                                                             |
| 6º semestre | Laboratório de Pesquisa: Violência e Direitos Humanos                                                                                  |
| 7º semestre | Laboratório de Pesquisa: Questão Social em São Paulo – Impactos Ambientais e Sociais                                                   |
| 7º semestre | Orientação de TCC – orientação individualizada por grupo de pesquisa, para o TCC, com a participação de todos os professores do curso. |
| 8º semestre | Seminários de Pesquisa – aprofundando métodos e técnicas e ética e pesquisa, focando o TCC.                                            |
| 8º semestre | Orientação de TCC – repete a ação do 7º semestre.                                                                                      |

Referem os entrevistados, indagados sobre o delineamento do processo formativo para a dimensão investigativa do trabalho profissional, no decorrer do curso:

Quando nós pensamos o plano pedagógico, eu acho que a pesquisa sempre foi um eixo importante, que foi colocado em todas as discussões, por todos os professores. Até pela minha experiência, que [...] eu estou [...] trabalhando em um centro de pesquisa, justamente de produção de informação e pesquisa. Fui uma das primeiras assistentes sociais a entrar no núcleo que era só de sociólogos. Foi uma experiência importante. Um pouco a partir dessa experiência e daquilo que os professores estavam sentido, a gente viu que tinha que garantir, durante todo o processo de formação, a pesquisa. (coordenador C)

[os alunos] têm que construir uma pesquisa no terceiro semestre. Só que nos Laboratórios de Pesquisa [como Laboratório Temático], nós não trabalhamos pesquisa empírica. Nem bibliográfica [...] como ação do aluno. E aí é que está o debate agora [na revisão do projeto pedagógico, com os professores do núcleo de pesquisa], que nos Laboratórios de Pesquisa, nós também deveríamos incluir a pesquisa empírica. (professor C)

[sobre os temas de pesquisa nos TCCs] a maioria acaba vinculando ao estágio, mesmo. Alguns vincularam aquilo que vinham trabalhando [...] na área social e que permaneceu durante todo o processo de formação e que [se desenvolveu como interesse da pesquisa do] Tcc. [coordenador C]

Embora, no momento os alunos não tenham experiência de iniciação científica, o conjunto de docentes, discentes e coordenação do curso, projeta para um futuro próximo a operacionalização de um Observatório de Políticas conjuntamente com o curso de História, na instituição, para a elaboração de pesquisa, estágio e projetos de extensão. Referem os sujeitos:

A professora já conversou comigo [sobre] a gente estar pensando na questão de um Observatório em relação à violência [na região, que tem um alto índice] Mas não é divulgado, não é visto. São coisas que nós [que acabam de concluir o curso] estamos tentando construir para os alunos que virão. [...] É um processo, mesmo, de construção. (discente C a)

Eu acredito que para 2011, porque agora a gente já tem alunos interessados, e que com esse Observatório, vai ser uma experiência diferente, também. Isso motiva um pouco mais [por] não ser só em sala de aula, ter um espaço para discutir, refletir, desenvolver pesquisa. [...] Que é um projeto de extensão também, inclusive para poder incluir uma proposta de estágio. É uma proposta interdisciplinar. [...] O curso de História tem algumas disciplinas muito próximas do curso de Serviço Social. (coordenador C)

É preciso levar em conta que, no trabalho de docentes e coordenadores, os aspectos empíricos refletidos a partir do referencial teórico, ético e político, que direciona a ação e que conforma a experiência, não ocorre de imediato. Demanda tempo para a experiência e para “ação-reflexão-ação” que, por sua vez, leva ao amadurecimento necessário ao processo.

O Curso D, organiza a formação para a pesquisa nos dois semestres iniciais e nos quatro semestres finais do curso.

#### **Proposta para formação em pesquisa do Curso D**

|             |                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º semestre | Iniciação Científica – normas de comunicação para o trabalho acadêmico; metodologia do trabalho científico.                                                                                                         |
| 1º semestre | Oficina de Serviço Social I – aproximação da pesquisa quantitativa.                                                                                                                                                 |
| 2º semestre | Oficina de Serviço Social II – aproximação do campo para observação, elaborando um levantamento populacional, a infraestrutura urbana, estudando condições de vida e os recursos relacionados às políticas sociais. |
| 5º semestre | Pesquisa Social – métodos, técnicas de pesquisa; definição do objeto; construção de um pré-projeto de pesquisa; aproximação teórica do objeto.                                                                      |
| 6º semestre | Oficina de Pesquisa Social – ética em pesquisa; conclusão do projeto de pesquisa; construção de um capítulo teórico; preparo para banca de qualificação.                                                            |
| 7º semestre | Orientação de TCC – a disciplina coordena os trabalhos e as orientações; reforça as normas da ABNT. Todos os professores participam da orientação dos TCCs.                                                         |
| 8º semestre | Orientação de TCC – repete o 7º semestre, até a conclusão do trabalho, e o preparo para a banca examinadora.                                                                                                        |

A experiência em Iniciação Científica, é muito rara na instituição, segundo o pronunciamento dos sujeitos, relatando que apenas um aluno, em todo o curso tem essa experiência, no momento. Somente um professor, que não é assistente social e que dá aulas em outros cursos, mantém um núcleo de estudos sobre gênero. A experiência em pesquisa dos alunos relaciona-se com o TCC. Para o Trabalho, os alunos, em geral definem os problemas de estudo a partir do estágio. Referem os sujeitos:

[o objeto de estudo no Tcc] foi a atuação profissional do assistente social em hospital no atendimento a famílias com crianças vítimas de violência sexual. [...] para mostrar a atuação do Serviço Social que era tão importante

nesse acompanhamento, mas que o restante do hospital não tinha esse conhecimento [dada a não sistematização do conhecimento emergente da ação profissional]. (discente D a)

Eu acho que a pesquisa ainda ocupa, no cotidiano do nosso espaço profissional, um espaço muito pequeno. Eu acho que na graduação isso não é exercitado, não é dado o seu devido peso, valor. Isso sequer é reconhecido como uma dimensão da prática profissional. E a gente teve uma situação nos semestres anteriores, nessas discussões [sobre] o projeto pedagógico, que em algum momento, [o Tcc como experiência de pesquisa] teria que ser revisto, embora isso não tenha nunca se efetivado. Uma avaliação de que o Tcc era uma coisa muito sofrida, dado o nível de formação anterior [à faculdade] dos alunos, de que eles tinham muita dificuldade com [a elaboração do] Tcc, um sofrimento muito grande, etc. E que o nosso nível de exigência do Tcc era muito alto, que isso deveria ser deixado para o mestrado [...] que o Tcc deveria ser reduzido em um artigo. De vez em quando surge essa... (professor D)

[a formação para a pesquisa] eu sei que a gente teve tudo isso. Só que [...] por conta dessa desestruturação, troca de professores, que foi constante, acabou acarretando no processo de aprendizado... A gente percebe que estava fluindo um determinado ritmo com o professor e, de repente, tem lá a troca, tem todo o ajuste. Então, a gente pode dizer que teve uma perda grande nesse sentido, por conta da troca de professores, dos docentes aqui da universidade. A gente passou por tudo isso, sim [elaboração de projeto, pesquisa de campo, análise do material, elaboração do Tcc] E aí foi que a gente de fato, trabalhou a pesquisa. Mas mesmo assim, eu percebo que teve uma lacuna muito grande. (discente D b)

Embora estejam colocadas as possibilidades de formação, que se revelam na ação e na reflexão dos estudantes, observam-se nas colocações dos entrevistados o surgimento de novas ameaças à formação para a postura investigativa, referidas tanto às condições de formação, como na descaracterização da única e fundamental possibilidade de exercício da pesquisa na formação dos assistentes sociais, relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso.

É preciso considerar, como anteriormente observado, que se professores e coordenadores, que majoritariamente têm a formação profissional ligada ao Serviço Social, se constituem nos sujeitos que desenvolvem os cursos da área, e se apresentam em um movimento de resistência à precarização da formação, por outro lado, outros docentes e coordenadores também da área, que adotando uma postura conservadora, são os sujeitos que a defendem e implementam. Nesse sentido, em última instância, seriam os próprios assistentes sociais que mediarão a formação nas direções possíveis na atual conjuntura.

O Curso E, mantém a formação para a pesquisa e para a postura investigativa do trabalho profissional, espalhando-se por diferentes momentos na



grade curricular, uma vez que foi definido como constituinte da proposta curricular. Assim, o projeto pedagógico preconiza que nas oficinas de formação e trabalho profissional e nos núcleos temáticos ocorra uma transversalidade da dimensão investigativa.

#### **Proposta para formação em pesquisa do Curso E**

|             |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º semestre | Oficina de Formação Profissional I – (trabalha a observação, o uso correto da biblioteca; o uso do conhecimento acumulado) trabalha a observação das manifestações da questão social, no território a partir de um projeto investigativo inicial. |
| 2º semestre | Oficina de Formação Profissional II                                                                                                                                                                                                               |
| 3º semestre | Oficina de Formação Profissional III – trabalha a observação da institucionalização das manifestações da questão social, a partir de um projeto mais aprofundado de observação.                                                                   |
| 4º semestre | Oficina de Formação Profissional IV                                                                                                                                                                                                               |
| 5º semestre | Oficina de Trabalho Profissional I – trabalha a observação do trabalho profissional.                                                                                                                                                              |
| 5º semestre | Investigação em Serviço Social – o conhecimento científico; categorias de análise e empíricas, a partir dos autores estudados nas diferentes; disciplinas; métodos e técnicas de pesquisa.                                                        |
| 6º semestre | Oficina de Trabalho Profissional II                                                                                                                                                                                                               |
| 6º semestre | Seminários de Tcc – elaboração do projeto de TCC.                                                                                                                                                                                                 |
| 7º semestre | Orientação de Tcc I – integrada à grade, com orientação individualizada por trabalho acadêmico, que pode ser em grupo.                                                                                                                            |
| 8º semestre | Orientação de Tcc II.                                                                                                                                                                                                                             |

Embora o curso tenha uma clara intencionalidade voltada à dimensão investigativa para a formação e para a ação profissional, ainda ocorrem preocupações relacionadas à proposta curricular e efetivadas na grade curricular, no sentido de avanço nas competências operativas. Refere o professor:

Veja, dezessete semanas não dá para você ensinar tudo. Não dá para você ensinar diferentes modalidades de projeto, em que perspectivas estão colocadas. Acho que a gente deveria entrar um pouco mais [sobre] o financiamento da pesquisa hoje, as fundações que financiam a pesquisa. O que é um projeto que você manda para a FAPESP, um projeto para o CNPq, para a Fundação Ford. O que são organizações terceirizadas fazendo pesquisa, que não são fundações ligadas ao mundo acadêmico. [...] Talvez possa ser um terreno que pode muito bem ser ocupado pelo assistente social. Acho que a gente tem dificuldade de sair dos ranços da visão de uma pesquisa social tradicional e incorporar como uma atividade do trabalho do assistente social (professor E)

Revelam-se nesse caso, novas possibilidades para a efetivação da apropriação da pesquisa como instrumento de trabalho para a intervenção profissional, que poderia estar sendo divulgado e apropriado no processo formativo.

Quanto aos discentes, participaram de outras possibilidades de experiência em pesquisa que excederam o TCC. Os dois estudantes entrevistados nesse curso, tiveram experiência de Iniciação Científica a partir da própria diligência, do interesse deles mesmos, que procuraram e encontraram as condições para seus esforços, na instituição. Um dos alunos foi premiado, dada a qualidade do trabalho da Iniciação Científica. Apontam que o curso não estimula essa atividade, mas acolhe e orienta o empenho. Referem os discentes:

A minha formação é um pouco específica. Porque eu já cursei [as disciplinas] de pesquisa concomitantemente [do 5º e 6º semestres]. Porque pela escolha de fazer Iniciação Científica, eu não consegui assumir as disciplinas do curso, a iniciação científica, o estágio curricular e o trabalho. O trabalho é uma condição, uma prerrogativa para eu cursar a universidade, já que eu não tenho nenhum tipo de bolsa... Então, essa minha decisão por estender a minha graduação por mais um ano, teve na minha avaliação, pontos muito positivos, que me deram possibilidades de refletir o processo de pesquisa no curso. [...] Eu achei muito importante a disciplina de Investigação. [...] Mas o tempo é muito reduzido. [...] Eu penso que na totalidade da turma que eu acompanhei, todo mundo gostou. Mas essa questão de ser muito corrido, de ter muito conteúdo em pouco tempo, também foi uma questão muito forte. [...] Porque foi todo um conteúdo que hoje [elaborando o Tcc] a gente precisa o tempo todo voltar para consultar a forma de se construir. É uma coisa que a gente guarda arquivado para buscar apoio. Não é uma coisa que se maneja com facilidade por essa formação. (discente E a)

Eu achei muito importante a disciplina de Investigação, de Pesquisa. Eu acho que ela mostra para o aluno, possibilidades inúmeras, quando em sala de aula, na disciplina de Fundamentos, os professores dizem para a gente: “olha é importante a gente não ficar só no cotidiano, mas partir do conhecimento da área, da população com quem a gente atua”. E a disciplina de pesquisa nos dá um pouco dessa possibilidade. Porque antes disso fica um pouco solto. A gente sabe da importância de fazer esse conhecimento, mas não tem a metodologia. (discente E a)

Acho que quando você inicia a pesquisa, a primeira coisa que te motiva é a curiosidade. Acho que quando não bateu a curiosidade ainda, é porque você não está pronto, e isso precisa ser mais trabalhado. E a partir do momento que bateu a curiosidade, eu fui atrás para ler, saber, entender. Fui pesquisar. E nesse meio tempo, surgiu a minha amiga que me convidou para fazer a Iniciação Científica. Até então eu não sabia o que era, até porque não era muito divulgado no curso. [...]. Porque eles não estimulam o aluno a participar da Iniciação Científica. Sentar, fazer um debate, esclarecer o que é Iniciação, o quanto é importante. Porque, hoje, depois de terminada a Iniciação, eu vejo o quanto é importante para mim. O Tcc sai muito mais fácil, as análises de conjuntura, o trabalho como estagiária, tudo sai mais fácil. Acho que a Iniciação Científica ensina você a estudar, mostra

como você tem que fazer, como você tem sempre que estar exercendo esse “curiar” [...] de nunca parar de querer saber das coisas. (discente E b)

A postura investigativa – ligada à inquietação que leva ao estranhamento do que está “naturalizado” e posto na realidade, necessária à produção de conhecimento e ao desenvolvimento do trabalho profissional – e que esteve presente no processo formativo em curso, evidencia-se na colocação dos discentes. Por outro lado, para uma profissão que intervém na realidade, há necessidade de apreensão competente e efetiva de instrumentos de trabalho, que a aproximem do objeto com o qual trabalham.

Em relação à pesquisa da ABEPSS sobre a implantação das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 2007), como já referido no capítulo III deste trabalho, Abreu (2007) analisava a matéria pesquisa no estágio que se delineava naquele momento de implantação das Diretrizes Curriculares em âmbito nacional. Apontava a autora que nos instrumentos encaminhados pelas 93 escolas participantes, observava que a matéria pesquisa integrava os projetos pedagógicos dos cursos como disciplinas, mas ainda, como atividades acadêmicas ou diziam respeito aos núcleos ou grupos de pesquisa.

Na análise das ementas e programas das disciplinas observou três tendências distintas. A primeira, relacionada ao destaque na “dimensão técnico-operativa da pesquisa”, pautada nos métodos e técnicas; a segunda, referida aos “fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da produção de conhecimento e da pesquisa”, arrolada às perspectivas teórico-metodológicas e interdisciplinares da produção científicas; a terceira, apresentando duas aberturas. A primeira relacionada à produção de conhecimento na área do Serviço Social. A outra, atendo-se às experiências de pesquisa e ao “desenvolvimento da postura investigativa” no corpo discente.

Abreu (2007) encontrou nos dados em análise, que envolvia as ementas das disciplinas e a bibliografia utilizada, uma aproximação significativa dos projetos pedagógicos às determinações do Ministério da Educação para a matéria, referindo que o tratamento dado à matéria evidenciava uma:

[...] tendência que a as abordagens a fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da produção de conhecimento e da pesquisa reforçam tratamentos fragmentados e justapostos desses conteúdos, embora sejam identificados estudos sobre a relação teoria/método e matrizes da produção do conhecimento: positivismo, estruturalismo, funcionalismo, fenomenologia e marxismo. (ABREU, 2007 p. 132-133)

As observações da autora parecem se repetir nesta aproximação dos cursos de Serviço Social, embora não tenha havido, neste estudo, a referência às ementas ou bibliografias.

Contudo, detectou-se também, o esforço de uma das IESs na implantação das Diretrizes Curriculares, ocorrendo no momento da entrada em campo, entre novembro de 2010 e fevereiro de 2011.

Notou-se ainda o empenho de docentes e coordenadores que se comprometiam com as Diretrizes Curriculares (ABESS, 1997), como parâmetro para a formação. Ocorre, no entanto, nessa empreitada, como observado nas aproximações, que as questões institucionais precisam ser enfrentadas e que, os formadores quando interessados pelo seu trabalho, também estão se formando. Seja porque estão assumindo as primeiras experiências na docência em Serviço Social, ou ainda porque ocorre a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico.

Observam-se, ainda, na exposição dos entrevistados nos cinco cursos em estudo, *pontos de tensionamento*, que influem diretamente no processo formativo. Mostram-se tanto na construção e no desenvolvimento do projeto pedagógico, como na operacionalização da dimensão investigativa e reiteraram-se durante as entrevistas.

Um desses pontos de tensão relaciona-se ao posicionamento e atuação das instituições. No relato dos sujeitos, ocorre tanto como *intervenção direta sobre a definição da grade curricular* do curso, como nas condições de remuneração dos professores<sup>180</sup> para a pesquisa, ou das possibilidades objetivas das condições físicas de equipamentos e local para o trabalho de discentes, docentes e coordenadores, e ainda, na dispensa<sup>181</sup>, contratação ou seleção dessa mão de obra.

<sup>180</sup> As entrevistas em um dos cursos ocorreram logo após o término de uma greve de professores pela falta de pagamento aos docentes, situação na qual, parte dos alunos entendia tratar-se de uma possibilidade de aprendizado através da experiência, referindo uma condição política e pedagógica.

<sup>181</sup> No momento de finalização da análise neste trabalho, um dos coordenadores dos cursos, e entrevistado para este estudo, foi demitido.

Tais incursões institucionais na dinâmica dos cursos interferem diretamente no processo formativo, posto no interior das instituições de ensino superior. Refere Iamamoto (2007) à respeito:

A subordinação da educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as acumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade. (p. 436-437)

Nos cursos de graduação de Serviço Social no município de São Paulo que foram focados neste estudo, a pesquisa não se constitui como atividade acadêmica, contraditoriamente, envolvendo docentes e discentes em núcleos que pudessem definir linhas de pesquisa em resposta à necessidade de conhecimento sobre a dinâmica social. A possibilidade instituída para a produção de pesquisas nos currículos dos cursos articulando ensino e pesquisa, mas já sofrendo ameaças, como apontado por entrevistado em uma das IES limitava-se em quatro unidades, no momento da coleta de dados, à atividade discente nos TCCs.

Outro ponto que estaria interferindo na dinâmica dos projetos pedagógicos foi referido por coordenadores. Dizem respeito aos principais atores nesse processo, entre os professores e os estudantes. Explicitam os entrevistados:

Nós temos um perfil que é muito diferente [...] que trabalha [...] e estuda [...]. É um aluno que não tem tempo para muita coisa. Quando ele tem que fazer uma atividade, ele tem que faltar ao trabalho, ou fazer no fim de semana. Mas, mesmo assim eles se mostram muito comprometidos (coordenador A)

Esse perfil do aluno surgiu nos relatos de sujeitos relacionados a *todos* os cursos. Mesmo no período matutino, concentram-se os alunos/trabalhadores, que frequentemente trabalham no período noturno e emendam a jornada para estar nos cursos pela manhã. Trata-se com já discutido no capítulo anterior sobre a condição de classe social que aspira por mobilidade social, e busca o ensino superior, mas que tem na bagagem de sua própria formação, o ensino público que universaliza a quantidade, mas restringe a qualidade para diferentes graus de cidadania. Trata-se

de sujeitos que aspiram o conhecimento, mas que terão que desprender esforço redobrado seja pela condições de vida e trabalho, ou pelas dificuldades em alcances diferenciados para o desenvolvimento do pensamento abstrato, dada a formação recebida anteriormente ao nível superior.

Mas os próprios alunos apontam tensões relacionadas tanto às propostas de formação dos cursos, quanto às relações que se delineiam no interior das instituições. Referem os alunos sobre outros tensionamentos, além dos já apontados:

Até porque é um curso novo ali, na região [...] nós estamos nesse processo de reconhecimento. [...] Então é um processo mesmo de construção, por ser um curso novo. E nós tivemos algumas dificuldades no processo com a greve dos professores, no semestre passado. Alguns alunos desistiram. Alguns professores também. Então, assim, passou por esse problema na universidade. [...] Por ser uma universidade particular, é complicado. [...] principalmente o aluno que está ali pagando, ele fala: “Eu pago, eu quero a minha aula”. Não entendem o lado do professor. Mas como que o professor vai dar aula, também, se ele depende do salário? É complicada a situação. Mas em nenhum momento eles [os professores] perderam o foco. [...] Teve reposição de aulas. Eles se comprometeram [com os alunos] o tempo todo. Em nenhum momento, nenhum aluno “ficou na mão”. Teve ali o compromisso ético. Eles assumiram até o final. (discente C a)

Então, o curso vai sendo construído. De certo, a gente vai sair com um déficit, de lá. Porém, os [alunos] que estão um semestre atrás, ou os próximos [que virão], estarão dentro do espaço acadêmico que já foi construído. (discente C b)

Hoje, eu vejo assim. A universidade tem muito de máquina de [fazer] diploma, salvando-se algumas exceções, e alguns profissionais [professores] que têm comprometimento. É uma máquina de ensino superior. E eu acho que nem é tão superior, assim. Você pode ver, pela postura de alguns alunos [...] como uma continuidade do ensino médio. (discente A b)

Tratando-se de uma formação que prepara para a vida profissional, tendo consequências na posterior inserção no mercado de trabalho, pode levar a análises comparativas sobre a formação recebida e as possibilidades de inserção no mercado competitivo. Contudo, é possível observar, que o discurso mais elaborado e os pronunciamentos mais articulados e consequentes sobre a realidade, em geral procedem dos estudantes que têm uma prática de representação ou de participação militante, o que permite reflexão e discussão, tanto das situações que vivencia como das relações sociais mais amplas.

Quanto aos docentes, observam-se pronunciamentos referidos a questões que diziam respeito a posturas, no desenvolvimento dos projetos pedagógicos:

Nós enfrentamos [dificuldades] por parte dos professores, muito presos àquela mentalidade de que são donos da disciplina, são donos da cadeira. Acreditam que eles sabem dar [a disciplina]. Eles não estão muito disponíveis para a troca, para aceitar que a gente trabalha para o aluno e não para o professor, e não para a instituição. O nosso usuário é o nosso aluno e é para ele que nós trabalhamos. (coordenador A)

[...] o nosso professorado está velho. O professor mais novo que nós temos aqui tem 55 anos. [...] Então, os professores cumprem o que a casa quer. [...] Porque o aporte para a pesquisa é restrito... e os professores foram envelhecendo e hoje produzem muito menos. Então, em termos de produção mesmo, de pesquisa dos professores, mais recentemente, é restrito, é pequeno. (coordenador E)

Os professores, a gente sabe, conhece um pouquinho porque dialoga. Mas a gente sabe que as condições de trabalho deles são muito precarizadas. (discente E a)

Acho que na nossa categoria profissional, essa divisão entre teoria e prática é muito feroz, muito cruel, eu diria até devastadora. Porque você tem um grupo de profissionais docentes, que nunca teve vínculo com a prática, nunca teve exercício profissional. Pesquisa muito pouco a prática. Então, ele acaba se tornando um teórico, e isso em sala de aula, faz muita diferença. Teórico, não. Ele acaba sendo um teoricista, porque fica na linha do que deve ser, e não na linha do que é. E lá, [na prática] o profissional fica também sozinho, isolado. (professor E)

Nas entrevistas não surgiu nenhum pronunciamento relacionado ao professor inexperiente, sem preparo pedagógico específico e que também necessita de tempo para adquirir experiência docente e amadurecimento teórico, e que no momento, está adentrando ao mercado de trabalho como professor do ensino superior, embora essa condição estivesse presente em três das cinco IESs. Trata-se de “silêncios” que se detectam, entre o revelar e o esconder em campo, durante a pesquisa, mesmo porque têm sido os coordenadores, os responsáveis pela seleção e contratação dos professores. Porém, o inverso, relacionado ao professor que já integra o quadro docente há mais tempo, foi apontado como condição de interferência na dinâmica pedagógica em duas das IESs.

Entendendo referir-se a uma atividade em contínuo processo de reelaboração, como já esclarecia Saviani (2010) sobre o processo educativo, no qual “ação-reflexão-ação” deveriam se suceder, observam-se dificuldades no processo,

que ao final incidem diretamente sobre a formação. É preciso considerar também, que a profissão é interventiva e que o profissional para o desempenho de suas funções precisa estar inserido na realidade, para a ação profissional ou para o seu estudo. Considerando que a pesquisa demanda experiência, mas também empenho e mobilidade, nesse tipo de formação profissional repercute de forma direta, a dificuldade relacionada à postura e experiência docentes.

Contudo, as condições de trabalho, as condições materiais e os recursos disponíveis, também incidem sobremaneira no processo formativo.

Outro ponto observado relaciona-se a uma adaptação do docente às condições do mercado de trabalho, considerando que os professores recebem por hora/aula, por vezes, sem plano de carreira e, contratados em uma condição que suas titulações, por vezes não são consideradas. O pronunciamento a seguir, aponta para essa condição.

[...] Por exemplo, as atribuições de aula, que componente curricular cada professor trabalha? Como é que eu dou tudo? Como é que eu trabalho com todos os componentes? Qual é o meu foco? Onde é que eu vou me dedicar? Quantas horas/aula você precisa para poder também pesquisar, ler, se preparar para vir dar aula? Para poder ter aquela clareza para fazer isso. Porque a gente tem professores... [que assumem] cinco disciplinas para poder compor a carga horária, [que reflete no salário] e aí você percebe que fica naquele esforço que não dá conta, onde tem sobrecarga, aluno reclamando... (coordenador B)

Nota-se que a educação transformada em mercadoria mercantiliza todo o processo que envolve o trabalho pedagógico, e dessa maneira, subalternizado como tarefa, perde qualidade no cotidiano da vida dos sujeitos envolvidos e dos propósitos educativos que incidem diretamente no perfil profissional objetivado, e que será discutido a seguir.

#### **4.3.2 A dimensão investigativa e o delineamento do perfil profissional.**

As dimensões interventiva e investigativa da profissão, que são complementares e inerentes no trabalho profissional dos assistentes sociais, estão



expressas nas Diretrizes Curriculares (ABESS, 1997) e na Lei de Regulamentação da Profissão – Lei 8662/1993 e têm sido enfatizadas pelos autores que se dedicam ao estudo da formação e do exercício profissional. Ao referir-se àquela Lei, Guerra (2009) aponta que:

Aqui se reconhece e se enfatiza a *natureza investigativa das competências profissionais*. Mais do que uma postura, o *caráter investigativo* é constitutivo de grande parte das competências/atribuições profissionais. (p. 703 grifos da autora)

Reitera ainda a autora:

[...] a investigação é inerente à natureza de grande parte das competências profissionais: compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, identificar as demandas presentes na sociedade, realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais, realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social, identificar recursos. Essas competências referem-se diretamente ao ato de investigar, de modo que, de postura a ser construída pela via da formação e capacitação profissional permanente (cuja importância é inquestionável), a investigação para o Serviço Social ganha o *estatuto de elemento constitutivo da própria intervenção profissional*. (GUERRA, 2009 p. 712 grifos originais)

Netto (2009a) aponta para três condições, necessárias à “atitude investigativa” do assistente social, relacionada aos três núcleos de formação das Diretrizes Curriculares. A primeira, diz respeito à posse de “uma visão global dinâmica social concreta” em que estejam presentes os conhecimentos relativos: ao modo de produção capitalista e à forma como ocorre na sociedade brasileira; às aproximações à economia política; à formação sócio-histórica, à condição de classe do Estado e a estrutura social brasileira; que, percorrendo a história, encontrem a análise da conjuntura na atualidade.

A segunda remete à necessidade do assistente social entender as expressões da questão social com as quais trabalha e à maneira como se mostram na atualidade no país, bem como as políticas sociais que a elas respondem para a sua própria inserção profissional. Para o autor, “[...] nenhum/a assistente social pode pretender qualquer nível de competência profissional se se prender exclusivamente

aos aspectos imediatamente instrumentais e operativos da sua atividade”. (NETTO, 2009a, p. 695)

A terceira condição relaciona-se ao domínio do conhecimento teórico do problema específico em que atua e que se relaciona à bibliografia; à legislação; às normas, cultura e dinâmica institucional; às experiências sistematizadas; às necessidades, interesses e manifestações em espaços públicos dos sujeitos aos quais suas ações estão voltadas.

As colocações de Iamamoto (1999) há quase uma década e meia, a respeito da abordagem profissional ao objeto de trabalho dos assistentes sociais, já deixavam claro que:

*O que importa salientar é que o acompanhamento dos processos sociais e a pesquisa da realidade social passam a ser encarados como componentes indissociáveis do exercício profissional, e não como atividades “complementares”, que podem ser eventualmente realizadas, quando se dispõe de tempo e condições favoráveis. Isso porque o conhecimento da realidade social sobre a qual irá incidir a ação transformadora do trabalho, segundo propósitos preestabelecidos, é pressuposto daquela ação, no sentido de tornar possível guiá-la na consecução das metas definidas. O desconhecimento da matéria-prima de seu trabalho contribui para que o profissional deixe de ser sujeito de suas ações e consciente dos efeitos que elas possam provocar nos processos sociais e nas múltiplas expressões da questão social. Nessa perspectiva é fundamental avançar no conhecimento da população a quem se dirigem os serviços profissionais: o estudo das classes sociais no Brasil e, em especial, das classes subalternas, em suas condições materiais e subjetivas, considerando as diferenças internas e aquelas decorrentes de relações estabelecidas com os distintos segmentos do capital e com os proprietários fundiários. (IAMAMOTO, 1999 p. 101. Grifos da autora)*

Para responder a tais competências e habilidades profissionais, delineia-se um perfil específico de profissional, que passa a ser objetivado nas proposições para a formação profissional, também apontado por Guerra (2009) e descrito por Netto (1996 b) como:

[...] intelectual habilitado para operar numa área particular, que compreende o sentido social da operação e da significância da área no conjunto da problemática social. (p. 125-126)

Ou por Iamamoto (1999)

Esse rumo ético-político requer um profissional informado, culto, crítico e competente. Exige romper tanto com o teorismo estéril, quanto com o pragmatismo, aprisionados no fazer pelo fazer, em alvos e interesses imediatos. Demanda competência, mas não a competência autorizada e permitida, a competência da organização, que dilui o poder como se ele não fosse exercido por ninguém, mas derivasse das “normas” da instituição, da burocracia. O requisito é, ao inverso, uma *competência crítica* capaz de decifrar a gênese dos processos sociais, suas desigualdades e as estratégias de ação para enfrentá-las. *Supõe competência teórica e fidelidade ao movimento da realidade, competência técnica e ético-política* que subordine o “como fazer” ao “o que fazer” e, este, ao “dever ser”, sem perder de vista seu enraizamento no processo social. (p. 79-80. Grifos originais)

Abreu (2007) a respeito da pesquisa de implantação das Diretrizes Curriculares detectou a existência de uma forte presença da concepção da dimensão investigativa constituindo-se em componente intrínseco ao trabalho e à produção de conhecimento dos assistentes sociais, o que, em sua análise demonstrava o seu “enraizamento” nas propostas curriculares dos cursos analisados. (ABREU, 2007 p. 133).

A dimensão investigativa como constituinte do trabalho profissional esteve presente como uma unanimidade entre os entrevistados, embora nas referências dessa dimensão e na perspectiva de atuação ocorressem sentidos diferenciados na maneira como eram compreendidos. Assim, estão delineados em quatro tópicos, relacionados à maneira como a dimensão investigativa foi apreendida pelos entrevistados: como postura profissional; como postura crítica; como discurso oficial; e, como dimensão do trabalho profissional.

- *Dimensão Investigativa como postura profissional.*

A postura profissional incorporada pela tradição no Brasil, que respondia ao pensamento social conservador condicionado historicamente no país, entre as décadas de 1930 e 1940, e já abordada no capítulo II deste trabalho, deixou marcas que se reiteram até a atualidade na ação de assistentes sociais.

A ação profissional observada por esse ângulo está relacionada a atividades práticas que se repetem, com pouca reflexão, uma vez que o conhecimento relacionado ao pensamento conservador ou advindo da ação reiterativa passa a ser entendido como suficiente. Essa maneira de atuar delineia um perfil profissional subalternizado aos ditames burocráticos institucionais; amedrontado em relação ao conhecimento de outras áreas profissionais, com as quais se relaciona; descompromissado com as necessidades e interesses das classes subalternas.

Tal postura profissional contribuiu para que vastas levas de estudantes que entravam em contato com o referencial teórico crítico, e ao estagiar, discutiam no retorno aos cursos, que “na prática a teoria era outra”. Isso demandou uma crítica àquela postura profissional, que passou a fazer parte do discurso de formadores na área.

Assim, quando este estudo se interessou por saber sobre o perfil profissional, aquela crítica esteve presente nos pronunciamentos de sujeitos. Referem os entrevistados a respeito da dimensão e do perfil profissional:

Eu acho que fundamentalmente, o profissional com uma boa base de pesquisa, vai ter mais argumentos para poder fazer sua atuação [...] tem outra visão. Ele não é um tecnocrata aplicando burocratismos quaisquer [...] Isso não é Serviço Social, isso é outra coisa. (discente A b)

[...] o profissional que não tem esse perfil [de pesquisador], não consegue enxergar a realidade. Ao trabalhar em uma instituição, vai fazer o que a instituição [determinar]. [...] E quando o assistente social tiver o conhecimento da realidade através da pesquisa, vai intervir de maneira diferente. [...] Não vai focar o problema [social] no indivíduo (discente C a)

Então, nós não queremos alunos tarefeiros. Queremos alunos que pensam para agir. O aluno, [dominando o conhecimento do] conteúdo teórico-metodológico. E permeando isso, os aspectos éticos da profissão. A gente sempre direciona tanto a disciplina de Pesquisa, como os projetos de pesquisa [...] voltados para a questão social. (coordenador A)

[...] você tem que ter uma aproximação da realidade, estar inserido na realidade. Para uma melhor intervenção, precisa ter uma pesquisa sobre a realidade, e buscando [...] na pesquisa, um embasamento teórico. São dados importantes que vão delimitar a proposta [de intervenção]. Se você não estiver informada através da pesquisa, acaba caindo naquela [postura de] profissional tarefeiro. [...] E a proposta do projeto ético-político do Serviço Social, não é essa. (discente C b)

- *Dimensão Investigativa como postura crítica.*

O referencial teórico que observa que a realidade não é transparente, sendo necessárias aproximações sucessivas para a compreensão de um dado objeto; que por sua vez, não se constitui como parte isolada, mas que se relaciona com uma estrutura da qual faz parte; e, que é preciso compreendê-la para observar nexos, tende a levar a observações críticas a respeito da realidade e das relações que nela se estabelecem. Assim, têm a possibilidade de gerar propostas de mudanças.

Indagado se observava uma relação entre a formação em pesquisa e o delineamento de um perfil investigativo, este interlocutor respondeu a respeito:

Olha, eu acho que é muito forte. Eu vejo um pouco pela trajetória de alguns alunos que participam mais, que querem conhecer mais as coisas, querem conhecer a realidade [...] *Eu acho que esse aluno que tem uma postura mais investigativa, com certeza tem uma formação profissional bem diferenciada.* [...] Aquele aluno que quer instigar, ele se sente instigado para conhecer, para entender, para ler mais, para entender mais aquela realidade, não só aquilo que chega até ele, com certeza tem uma formação mais diferenciada. Por exemplo, os alunos que são melhores no estágio, que questionam mais ou aquilo que eles recebem do supervisor de campo, buscam um entendimento maior e depois devolvem para o supervisor. Essa postura de investigação [questionamento] da realidade, seja ela ainda em um âmbito não tão elaborado e depois em um outro âmbito mais elaborado, acho que determina, ou pelo menos indica, posiciona uma outra formação mais abrangente, muito mais crítica. Porque, sabe o que sinto muitas vezes no aluno? Isso nós vamos querer discutir na próxima Semana de Serviço Social. A questão da democracia e da participação. Porque os alunos também vão de um extremo a outro. Porque eu acho que mistura um pouco com a postura crítica investigativa. Tudo eles questionam. Que, até aí, tá legal. Mas a gente tem discutido isso, também. Mas a forma deles questionarem. O método, de como é que você se utiliza. Porque senão fica um pouco no vazio. Fica a queixa pela queixa. Não fica uma coisa consistente. [...] (coordenador D)

Nessa perspectiva, a postura investigativa, dependendo do grau e da forma como se manifesta, está sendo entendida como componente positivo no processo de formação. Contudo, a “postura investigativa”, ou questionadora, nessa perspectiva, advém do posicionamento individual do estudante e não de uma proposta de formação curricular. No sentido exposto, por vezes, os alunos poderiam, a partir de seu grau de maturidade, excederem-se, deixando de produzir sentido, e necessitando, por sua vez, também serem questionados. É preciso observar, no

entanto, as razões dos descontentamentos, bem como o exercício do controle sobre a manifestação dos estudantes, dado que a escola também se constitui em uma instituição privilegiada para a veiculação de ideologias e enquadramentos sociais.

- *Dimensão Investigativa como discurso oficial.*

Na trajetória histórica em que a profissão se colocou na direção da busca, de competências ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas<sup>182</sup>, a maturidade foi sendo alcançada em processo, tendo caído, porém, em desvios teoricistas, politicistas, tecnicistas. (IAMAMOTO, 1999) Pressupunha-se que a profissão precisava buscar novos caminhos em resposta às demandas sociais que se lhe apresentavam, no âmbito da sociedade. Assim, buscou-se a apropriação de uma base teórico-metodológica, mas sem um mergulho na história, ou mesmo sem um dimensionamento da realidade brasileira, na qual se inseria. Pressupunha-se que o posicionamento político poderia determinar um novo estatuto profissional, mas desvinculou-se dos fundamentos teórico-metodológicos. Pressupunha-se que o reconhecimento e a legitimidade da profissão estariam relacionados a uma eficiência técnica, porém no contexto em que ocorreu, desvinculou-se de conteúdo éticos, políticos, teóricos e metodológicos. Para Iamamoto (1999),

As abordagens unilaterais, antes acentuadas, acabaram por provocar um relativo afastamento entre o Serviço Social e a própria realidade social, o que explica a reiterada proclamação da urgência de um estreitamento de vínculos entre ambos. Entretanto, o reconhecimento da necessidade do Serviço Social dar um “mergulho na realidade social do país” restringe-se, com frequência, ao plano do *dever ser* e menos na realização de estudos e pesquisas que expressem sua efetivação (p. 55 grifos da autora)

Nessa perspectiva se dimensiona o Serviço Social em sua inserção na realidade e a necessidade da análise daquela para que se efetive pela operacionalização do trabalho profissional. É assim que “[...] a investigação adquire um peso privilegiado no Serviço Social: o reconhecimento das atividades de pesquisa e do espírito indagativo como condições essenciais ao exercício profissional”. (IAMAMOTO, 1999 p. 55-56)

<sup>182</sup> A trajetória está referida no capítulo II deste trabalho.

Ocorre, porém, que a vivência dos debates e embates ocorridos na profissão, levou a que, quando se definia a perspectiva crítica como seu pensamento hegemônico, mesmo os profissionais que não compartilhavam dessa premissa, para serem aceitos ou não serem questionados, embora tivessem uma ação relacionada aos referenciais de sua escolha, mantivessem aquela perspectiva nos seus pronunciamentos. Assim, refere o discente:

[...] a gente cansa de ouvir que o profissional tem que ter essa atitude investigativa no campo profissional. Isso a gente sabe que o profissional precisa ter. Porém, a gente não tem na academia esse embasamento para a gente pesquisar. Como eu disse, a pesquisa [que é oferecida na disciplina] é voltada mais para o trabalho acadêmico e não para o trabalho em campo. [...] Falam da necessidade do profissional conhecer a realidade, ter o perfil investigativo. Porém, pelo menos nas faculdades que eu cursei, a gente não tem essa preparação, essa maturidade para [realizar] esse trabalho em campo [que corresponde a] esse perfil investigativo. (discente B b)

Essa questão do “discurso oficial” surgiu por algumas vezes quando este trabalho esteve em campo. Mas neste apontamento específico do estudante, que se dirige ao discurso no interior da escola e para a ausência da ação efetiva, emerge também, fortemente, a questão da precarização do ensino superior. Aflora ainda, o alinhamento da IESs com as definições curriculares do MEC, que serão discutidas mais à frente.

- *Dimensão Investigativa como constitutiva do trabalho profissional.*

Uma quarta representação a respeito da investigação na formação e na atuação profissional dos assistentes sociais, no sentido que este trabalho tem empregado, também foi exposta. É preciso notar, contudo, que igualmente foi colocada com algum grau de esforço, no sentido de ser entendida no contexto da dinâmica institucional ou mesmo, de permanência como possibilidade formativa. Referem os entrevistados:

Acho que o aluno que não tem uma experiência de pesquisa na sua formação, não incorpora isso no seu perfil profissional. Acho que é um grande exercício mostrar para o aluno que essa é uma dimensão da

prática profissional. Que [fazer o Tcc] não é [apenas] elaborar um trabalho por exigência curricular para a conclusão de curso, mas que é a capacitação de um olhar e uma postura profissional que vai ser importante para a sua vida profissional. Acho que isso é um desafio. [...] na minha visão, isso não está incorporado como uma dimensão da prática profissional. Acho que a nossa prática profissional é muito marcada ainda pela intervenção, pela assistência em si. E a pesquisa ainda ocupa, no cotidiano do nosso espaço profissional, um espaço muito pequeno. E na graduação isso não é exercitado, não é dado o seu devido peso. (professor D)

Eu acho que o aluno que sai [do curso], pelo menos com uma experiência de pesquisa bem feita, ele é diferente no trato no cotidiano [profissional]. [...] quando o aluno está pesquisando para o seu Tcc, a prática dele como estagiário, já é outra. [...] mas tem que deixar claro, o caráter, a importância disso. [...] olhar para a prática e saber que a gente consegue sistematizar as questões, produzir conhecimentos. (coordenador C)

[...] quando o profissional está na área e se propõe a investigar aquele objeto com o qual está trabalhando, acho que faz uma diferença muito grande, na atuação, no desenvolvimento da metodologia do trabalho que vai ser realizado. [...] Eu não consigo ver a pesquisa descolada da nossa área. (coordenador C)

Acho que a pesquisa nos impulsiona a sair [do cotidiano], a fazer essa reflexão. Eu acho que ela não é importante. É essencial. Se a gente não sai do cotidiano, não vê caminhos. A gente começa a fazer um trabalho, produz, reproduz e não reflete. Acho que a gente consegue ver nas disciplinas de pesquisa, e em todas as outras, que a pesquisa tem que fazer parte do nosso cotidiano. Refletir esse trabalho precisa fazer parte do cotidiano, também. Eu acho que tem um salto qualitativo no serviço que o assistente social vai prestar. (discente E a)

[pensar] a entrevista como instrumento de trabalho, mesmo que seja um levantamento de dados, uma sistematização da estatística, uma análise mais aprofundada da estatística mensal de atendimento, frente aos objetivos estabelecidos. Isso já me parece um elemento superimportante. Acho que a discussão que a gente faz de projeto: porque ter um foco, ter uma delimitação de problema, fazer uso da literatura existente, escolher uma metodologia de investigação, a maneira de construir o roteiro de entrevista, o melhor tipo de entrevista. Se usar um roteiro, como aprimorar a observação. Acho que se o aluno aprende isso, o conteúdo com consistência, ele não faz mais o trabalho profissional da mesma forma. Eu acredito que isso é extremamente importante. [...] Isso é que dá consistência para o nosso trabalho. (professor E)

Acho que tudo o que você discute sobre o real, o que é o conhecimento do real, quais são as possibilidades de olhares diferenciados, de leituras diferentes. O que é o recorte que o investigador faz no processo de pesquisa? Qual é a diferença da intervenção profissional? Quais são os momentos mais delicados, no sentido do profissional dar uma parada e dizer: “mas eu estou me empenhando, fazendo, trabalhando, e por que eu estou ‘patinando’?” Acho que quando o profissional chega nesse ponto de autocrítica, é a hora que ele retorna para os estudos, e pode construir um processo de investigação, procurando mediações mais delineadas, mais sofisticadas, entre o que são as perspectivas teóricas constitutivas das raízes do pensamento e o que é real, a política, a ética, as relações sociais, a conjuntura, o modelo político/econômico. Então, se



você consegue fomentar no aluno essa sementinha [para] desenvolver essa curiosidade intelectual, de ele ter uma insatisfação intelectual... Não quero colocar isso como negativo, ao contrário. O plano das incertezas me leva a lugares melhores do que o plano das certezas plenas. (professor E)

A apreensão sobre o significado da dimensão investigativa por formadores também demanda tempo, amadurecimento, formação. Daí a importância da pós-graduação e das entidades profissionais no empenho para os processos formativos docentes.

Porém, a dificuldade da incorporação da dimensão investigativa como constituinte da formação e do trabalho profissional, pode estar ocorrendo em função das dicotomias que se observam na forma como as disciplinas e demais componentes curriculares estão sendo operacionalizadas no interior das instituições privadas no município de São Paulo. Nesse sentido, docentes e coordenadores, também precisam avaliar seu trabalho em relação às condições oferecidas pelas instituições formadoras.

Contudo, a dificuldade de apropriação da dimensão investigativa pode estar ocorrendo ainda, em função de como instituições, coordenadores e docentes se apropriam das Diretrizes Curriculares, que convivem em dupla inserção: as diretrizes impostas pelo MEC, como determinação legal e as diretrizes construídas pela profissão, que têm a direção do projeto da profissão. Essa discussão se coloca no próximo item.

#### **4.3.3 A dupla direção: as DC da ABEPSS e as DC do MEC.**

A Revista *Temporalis* nº 8 de dezembro de 2004, publicava as análises apresentadas nos painéis da Oficina Nacional da ABEPSS realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, no início de abril do mesmo ano. Então, Boschetti (2004) referia-se ao currículo mínimo proposto para a formação na área pela profissão e preocupava-se, como avaliadora do MEC naquela ocasião. Observava os currículos encaminhados nos processos de autorização dos cursos, que intensivamente eram abertos no período, cujos formadores não teriam participado do “longo e intenso debate que [tendo iniciado em 1994] culminou na aprovação das diretrizes pela

comissão de especialistas em 1997.” Apontava a autora que “as novas instituições não participaram desse processo e muitas desconhecem o conteúdo das diretrizes, sobretudo, após a desconfiguração que esta sofreu no âmbito do Conselho Nacional de Educação” (p.21)

Boschetti (2004) já observava ser “[...] inegável que o desenho das diretrizes curriculares aprovadas pela convenção da ABESS, em 1996, não é o mesmo das diretrizes aprovadas pelo CNE, em 2001” (p.24) Ressaltava que não se deveria “[...] entender essa redução drástica como mera simplificação e mera formatação padrão de todos os currículos”, mas considerava que a simplificação continha “[...] um projeto de formação conflitante com a proposta de formação do Serviço Social, construído coletivamente [...]”. (p.22)

Iamamoto (2007), analisando as diretrizes definidas legalmente pelo MEC em 2001, apontava que “[...] A proposta original sofre[ra] *uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social*” (p. 445 grifos originais) As alterações, que comprometiam o perfil profissional objetivado e o conteúdo formativo, confluíam para a direção proposta pelo Estado brasileiro, que precarizava a educação superior. Alertava a autora:

O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os núcleos [de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; de formação sócio-histórica da sociedade brasileira; de fundamentos do trabalho profissional]. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-os aos ditames da lógica de mercado. Esse é um forte desafio à construção do projeto do Serviço Social brasileiro. (IAMAMOTO, 2007 p. 446)

A Revista Temporalis nº 14, de dezembro de 2007, que teve como tema o processo de implementação das Diretrizes Curriculares, já referida anteriormente e no capítulo III neste trabalho, apresentava a análise da pesquisa efetuada no Brasil, por eixos que abordavam também, os limites e transformações que a proposta curricular havia sofrido.

Koike (2009), em outra publicação, procedendo à análise do processo elaborava críticas na mesma direção. Refere a autora:

[...] não há como desconhecer questões vinculadas à apreensão da direção e da lógica curricular, dos fundamentos e categorias intelectivas pelas unidades acadêmicas, sem os quais as diretrizes se perdem no burocratismo e no formalismo, comprometendo o alcance histórico, teórico, ético-político, prático-operativo, pedagógico e organizativo que elas emprestam à formação profissional do assistente social. (p. 213)

Assim, a profissão convive atualmente no Brasil, com duas propostas para a formação: a do MEC, por força de lei e a da ABEPSS, que o projeto profissional aspirado pela profissão, direciona. Em relação à matéria pesquisa, como referenciado nos itens 3.2.1 e 3.2.2 neste trabalho há conflito de objetivos para a formação, delineando competências e habilidades muito diversas.

Neste eixo de análise, porém, foi possível observar além das representações a respeito das duas propostas curriculares, a expressão de estratégias e posicionamentos adotados pelas instituições, por coordenadores, e professores. Os discentes, além da expressão de surpresa a respeito das diretrizes no contexto da profissão, expressaram a concepção presente no propósito da formação da qual participaram. Estão postos em diferentes tópicos, abordados a seguir. Os recortes das entrevistas, embora longos, são bastante esclarecedores do processo.

- *Estratégias para o posicionamento institucional.*

Quando indagados a respeito das propostas do MEC e da ABEPSS sobre as definições da matéria pesquisa, pontuaram os entrevistados neste estudo, em direções diferenciadas:

*Toda Universidade tem que seguir aquilo que o MEC propõe. Agora, a categoria [dos assistentes sociais] está ali conjuntamente direcionando também. Acho que a gente está aderindo um pouco a isso. Por exemplo, quando eu vi que você colocou aqui as concepções, as definições do MEC de pesquisa e o que a ABEPSS propõe, eu acho que elas são, vamos dizer assim, antagônicas e complementares. Porque, ao mesmo tempo, que você tem duas definições diferenciadas, mas que elas são necessárias. [...] eu acho que se complementam. Não é algo que está...Excludente...Não. [...] se*

complementam e, lógico: eu acho que a gente precisa justamente dessa direção da ABEPSS, no sentido de que é o conjunto [da profissão] que está justamente se propondo [a pensar] ao que é o Serviço Social e qual é o caminho que ele tem que seguir. O MEC está mais preocupado de uma forma mais geral, de como tem que ser a formação. E os cuidados que tem que ter. *Mas eu acho que a gente tem ter essa integração* [entre os profissionais]. Isso, dentro da Universidade, em um primeiro momento, foi interessante. *Quando a gente colocou, para a Reitoria de que nós tínhamos um conjunto* [representativo] e, *que a gente tinha que estar agregado a ele, em um primeiro momento houve uma resistência da Reitoria. Dizer: “Não, nós somos autônomos, as Diretrizes são do MEC, ponto final. Não tem diretriz de categoria, de conjunto, de nada.” E nós, em um primeiro momento, falamos: “Tá bom...” Mas aí, a gente foi mostrando que não é bem assim. E que a gente precisa... E que existe esse órgão que é competente à nossa área. E que a gente tem que estar integrado e trabalhando em conjunto. E é isso, a direção* [o projeto de formação da ABEPSS] e *nós concordamos com essa direção. Porque foi uma questão de posicionamento do colegiado do curso. De, inclusive, em ata, colocar que nós do colegiado, aderimos e seguimos, além daquela orientação do MEC, a que a ABEPSS tem indicado. Protagonistas, e tudo mais. Então, aí foi mudando, não é? Então, agora existe um outro discurso. A gente está falando e eles já entendem do que a gente está falando.* (coordenador C)

Eu acho que a formação que o MEC propõe é mais restrita e mais focada... [...] Vamos retroceder um pouquinho. Nós, antes, tínhamos o Currículo Mínimo [de 1982] [...] engessava muito, não é? Ele dizia quase que todas as disciplinas [...] que o curso deveria ter, quais as que poderiam ser mais optativas. Mas, estava lá. As Diretrizes vieram com o diferencial das competências e habilidades, o saber fazer e o saber ser. Mas eu, sinceramente, não sei se muda muito, porque ele engessa também, o MEC. Porque na hora que ele vem fazer a avaliação, se você não tem muito aqueles conteúdos lá... Porque eles não colocam mais na forma de disciplina, mas eles colocam na forma dos conteúdos. Então, eu passei [por] vinte comissões [de avaliação]. De todos os cursos. E aí, eu olho, observo a postura dos avaliadores... Eles olham se esses conteúdos estão contemplados nessas disciplinas, tá OK. Se não estão, eles apontam. Então, de certa maneira, engessa bastante a formação do aluno. Embora seja uma formação generalista... Embora o MEC coloque a questão da regionalidade [...] Então, a sua região, a contextualização da região e tudo. Mas ele engessa de certa maneira. Eu acho que, o que a ABEPSS propõe sobre a Pesquisa, ela trabalha um pouco mais, a questão da formação mais global do cidadão. Como cidadão, como indivíduo... Também. [...] Mas, eu acho que é mais abrangente, do que o cumprimento da formação profissional que aquele aluno tem que ter. Eu vejo que é bem diferente. Agora, que também eu digo a você, que *as Universidades hoje, e a nossa não é diferente disso, ela quer cumprir o MEC. Porque ela está vendo que se ela não cumpre o MEC, ela não tem os reconhecimentos, não tem as promulgações, não tem o credenciamento da Universidade. Porque é assim que a realidade está. Então acaba enveredando para a questão muito mais do cumprimento do MEC. Fica difícil. Você fica dividido enquanto instituição. Enquanto Curso, também.* (coordenador D)

Considerando a educação como direito e que ao Estado cabe o dever de provê-la como um bem público, a ação do Ministério no estabelecimento de parâmetros e normas e nos procedimentos de avaliação de entidades públicas e

privadas que se propõem a fazê-la, procede àquela obrigação. Ocorre que os parâmetros legalmente estabelecidos para as diretrizes curriculares de cursos de Serviço Social, especialmente para a matéria pesquisa, em estudo neste trabalho, estabeleceram competências acadêmicas e omitiram competências profissionais. As competências acadêmicas, comuns a qualquer profissão de nível superior, integram as competências profissionais, mas, em absoluto as limitam.

Observa-se, contudo, que as propostas de formação do MEC que definem as aptidões acadêmicas parecem deixar para o outro nível, o de pós-graduação, as competências para a construção de conhecimento. Assemelha-se nesse sentido às proposições de Bolonha, que estabelece a formação em três níveis: básico, profissionalizante e pós-graduado.

Contudo, cientes do tamanho e da necessidade do trabalho formativo a assumir, a partir do conhecimento, da clareza a respeito das diretrizes, é possível aos cursos imprimirem em seus currículos plenos a direção proposta pela profissão, a respeito da postura investigativa da profissão sem comprometerem a capacitação para a apropriação da linguagem científica, desde que pactuadas institucionalmente, as condições materiais para a sua realização. No entanto, o inverso, a atenção formativa apenas direcionada para procedimentos acadêmicos, compromete a formação profissional.

Estão em discussão, portanto, duas condições para a implantação da formação da dimensão investigativa para o trabalho dos assistentes sociais. A primeira, que parece óbvia, trata-se do *conhecimento a respeito do currículo mínimo* construído pela categoria profissional em 1996, de sua proposta, direção, concepção e construção histórica. Não há como defender o que se desconhece. A segunda condição relaciona-se com o posicionamento teórico e político, que supõe capacidade de formular estratégias para a sua implantação. Dessa maneira, as informações sobre o conhecimento produzido em experiências de implantação do currículo, podem contribuir para a que outros formadores se animem para o desafio.

Embora as representações sobre o conteúdo das diretrizes pudessem estar solicitando uma maior aproximação e apropriação, observam-se nos dois pronunciamentos acima, atitudes diferenciadas para o tratamento de posturas institucionais. Decisões coletivizadas com o corpo docente possibilitam a construção de argumentos e linguagem articulada para a discussão institucional, além de

explicitar posicionamentos democráticos que muito contribuem na implementação do próprio projeto pedagógico.

- *Perspectivas teóricas e posturas formadoras.*

Observa-se nas colocações a seguir dos entrevistados, além do entendimento que mantém sobre as duas propostas formativas, as direções do processo formativo embasadas em concepções e perspectivas teóricas diferenciadas, como ainda, as posturas no trabalho pedagógico.

As diferenças [entre as duas propostas para a formação] estão alinhadas. Eu até fiquei lendo as diretrizes que você encaminhou, e fiquei pensando que necessariamente elas não se excluem. Mas levam a caminhos diferentes. Tem aí uma discussão posta [para] orientar o trabalho da pesquisa para o exercício profissional. Na proposta do MEC fica uma base de pesquisa social que vale para as Ciências Sociais. E da ABEPSS tem a perspectiva de trabalhar a atitude investigativa, não só a questão metodológica, mas a questão da postura, da atitude, da adesão ao conhecimento científico de forma crítica e, não da adesão ao conhecimento científico como uma nova religião, como a solução. Mas, essa possibilidade da construção desse conhecimento humano [que] tem garantido avanços significativos eu acho que essa é uma diferença substantiva que está na proposta da ABEPSS que faz toda diferença. Depois na hora do aluno, poder aderir também ao projeto ético-político profissional predominante. Aderir à direção política do curso. E ele poder fazer a escolha, poder ter a liberdade de poder exercer a crítica e de poder fazer a adesão consciente e não ser manipulado ideologicamente. E aí, acho que ele sai um pouquinho mais maduro, intelectualmente, sai no caminho de quem vai continuar. Pode não ser, tornar um pesquisador, mas ele provavelmente vai ser um Assistente Social que vai desenvolver uma formação continuada, na vida dele, na área que ele escolher. E acho que isso já está de bom tamanho. Não dá para sair daqui com a perspectiva de que ele está formado. Ele tem que sair daqui com “a pulga atrás da orelha”, de que tem muita coisa para fazer. Mas que ele está no caminho da aprendizagem, de que ele deve continuar estudando, para ele ser um bom profissional. (professor E)

[a pesquisa no curso está organizada] como a ABEPSS define. Porque a gente quer mostrar para eles [os alunos] a pesquisa que a gente percebe que é uma pesquisa de caráter interdisciplinar, embora o projeto da ABEPSS faça a leitura marxista. É claro que o nosso aluno, quando chega ao Curso, tem muito conteúdo sobre método crítico dialético. A gente sabe da importância dele. Mas, a gente quer que [o aluno] tenha uma visão interdisciplinar da pesquisa. E assim, saber pensar. Fazer pesquisa não é “decoreba”. A pesquisa é o pensamento crítico em cima da coisa. A gente quer formá-lo para isso. Para que, depois na vida profissional, ele continue trabalhando nisso. A gente quer mostrar para eles que o trabalho profissional não é só atendimento da população usuária, só encaminhamento, só visita domiciliar. É também, a pesquisa. A pesquisa é um instrumental de trabalho. E que ele desenvolva a pesquisa na sua Instituição, na sua empresa, no local onde estiver trabalhando. E não só para a vida acadêmica. Mas, a gente vê que em uma sala com 70, 80

peessoas, sempre têm uma turminha que vai trabalhar com pesquisa depois que faz a faculdade. Ela continua trabalhando com isso no seu local de trabalho. (coordenador A)

A questão do pluralismo surge nas duas colocações, mas com linguagens que expressam diferentemente a sua apropriação e significado. Numa das colocações acima também emerge a questão do “discurso oficial” já apontado em análise anterior, que esconde-revela entre o discurso e a ação, os referenciais adotados e assumidos.

A direção formativa proposta coletivamente pela categoria profissional através do currículo mínimo de 1996 delinea-se claramente e coerentemente, tanto nos documentos oficiais como na literatura profissional produzida.

Outra postura que prende a atenção nas maneiras de expressar relaciona-se ao caráter pedagógico dos formadores, contida nos pronunciamentos. A questão se aproxima da ótica colocada sobre os estudantes de Serviço Social, no sentido de serem vistos como sujeitos que participam de seu processo formativo, ou seres que precisam ser formados para um dado posicionamento. Assistentes sociais lidam cotidianamente com relações sociais nas quais se buscam efetivar processos democráticos. Mas é preciso lembrar que no Brasil, o exercício de tais processos é recente, o que também ocorre no interior da categoria profissional, como apontado no capítulo II deste trabalho.

Outra constatação relaciona-se à eficácia do processo formativo, em relação à qual se indaga como buscá-la numa classe de 70-80 estudantes. Como, se apenas uma pequena parcela domina a capacidade interventiva, todos os 70, 80 graduandos são reconhecidos pelo diploma para a atuação profissional?

- *A opção pelo projeto profissional.*

Os recortes das entrevistas a seguir expõem uma aproximação com a direção do projeto de formação expressos nas Diretrizes da ABEPSS. Referem os entrevistados:

[...] as diretrizes do MEC estão vinculadas à elaboração de projetos [...] a pesquisa qualitativa, as estatísticas, do ponto de vista de como fazer isso,

do ponto de vista metodológico. E a ABEPSS vai trabalhar com a construção do conhecimento e principalmente como a dimensão constitutiva do trabalho, que não está colocado [na proposta do MEC]. [...] Essa é a perspectiva que a gente trabalha no curso inteiro. É claro que a disciplina de investigação tem essa dimensão, mas vai ensinar a fazer pesquisa [...] que vai em direção ao TCC e [durante] um ano e meio, dois anos, o aluno vai por esse caminho. Agora, essa definição da ABEPSS percorre o curso, o projeto como um todo. (coordenador E)

Eu dei uma lida. Eu acho que assim: a proposta que o MEC faz, é interessante. Mas não amplia, como amplia a proposta que a ABEPSS faz. Até porque [a ABEPSS] está tratando exatamente dessa questão da formação profissional do Assistente Social, com olhar da intervenção, e não só para vivência acadêmica. Porque o que fica claro no MEC para mim, é que limita a história da Pesquisa para aquele momento de vivência acadêmica. E nós tentamos fazer, a todo momento, com que isso que é vivido aqui, possibilite que seja continuado sempre. Como instrumento de trabalho. [...] a gente ganha, quando consegue escrever e problematizar a pesquisa como a ABEPSS tem feito [preconiza]. Esse que é o grande diferencial. Possibilita criar uma forma, um instrumento, uma metodologia de trabalho, que vai nos auxiliar na nossa intervenção e vai possibilitar que a gente pesquise constantemente. Quando se consegue entender o que é a Pesquisa! O que para mim, é um grande desafio. Entender o que é a Pesquisa no Serviço Social. Porque, quando se discute Pesquisa, isso eu tenho visto lá com os alunos, “A pesquisa é para fazer o TCC, é isso?” Não, não é isso. Então, para além, disso. São momentos de sínteses. E a Pesquisa está no nosso cotidiano. (coordenador B)

[...] Eu enxergo que esta concepção do MEC, está muito mais voltada para aquilo a gente chama de Pesquisa. [...] Eu me identifico muito e defendo muito essa proposta colocada pela ABEPSS. [...] Até nesse ano, na apresentação dos TCCs, alguns alunos se empolgaram, e acabavam dizendo muito “Ah, porque eu vou levar isso para o mestrado”. E no meio da Banca, eu fiz uma fala assim: “Olha... menos! Nem todo mundo vai ter uma carreira acadêmica. A gente tem que enxergar a pesquisa, no dia a dia da profissão. Ou seja: desenvolver esse olhar investigativo, no nosso cotidiano.” Eu enxergo a pesquisa assim. A gente forma o Assistente Social, muito para isso. Porque tem aquele aluno que vai seguir carreira acadêmica... Ótimo, maravilhoso! Mas isso não é a grande maioria da nossa profissão. A pesquisa não deve estar presente só dentro da academia, só para quem segue vida acadêmica. Mas, que a pesquisa tem que estar presente no cotidiano da prática profissional. Então, *essa concepção da ABEPSS, quando fala da investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social, eu entendo isso. O que fundamenta o papel dessas disciplinas e o papel da pesquisa é desenvolver no aluno essa postura de investigação, de curiosidade sobre as coisas com as quais ele vivencia na sua prática profissional, e sobre as quais ele pode se aprofundar, pode conhecer.* [...] Eu acho que a gente tem que desenvolver nos nossos alunos, esse outro lado. Acho que a realidade tem que suscitar curiosidade. Que ótimo que se, a partir dessa curiosidade, você conseguir divulgar o que conseguiu apreender sobre isso. Mas, não ter essa postura passiva diante das coisas. Eu me lembro de uma situação, há muito tempo atrás. Eu dava aula [em outra] Universidade, e uma aluna, fazia estágio em uma instituição que atendia imigrantes, mas era um local de passagem. E ela era muito angustiada, falava assim: “O que eu faço lá? Eu atendo a pessoa por um dia, dois dias... Nunca mais vejo...” E eu comecei a discutir com ela assim: “Mas que realidade essas pessoas te mostram? De onde vêm? Quem são? Porque que vêm? Você pode, embora a sua realidade de trabalho, seja limitada... um local de passagem... quanto conhecimento você pode produzir sobre a imigração no município de São Paulo, se você tiver



um olhar diferente sobre essa população e sobre a sua prática profissional. Depois, essa aluna fez o TCC sobre isso. Foi um trabalho muito interessante! [...] era um trabalho ligado à estação rodoviária, a grande parte dos imigrantes que chegavam nessa condição, passaram por esse serviço. Então, olha que retrato você pode desenhar a partir disso! Mas o que você tem na prática, é muito assim: “Eu tenho que acompanhar esse caso, ver o que eu posso fazer, no que ele desdobrou, vamos fazer grupo, fazer...” E quanto eu posso, a partir da minha prática, ter essa preocupação. [...] Isso me oferece ter a oportunidade de produzir um conhecimento interessante nessa temática. Talvez outros lugares não tenham essa possibilidade. Então, eu acho que é essa postura do Assistente Social, que a gente tem que desenvolver. [...] Tem lugares ótimos de se trabalhar, e lugares menos agradáveis, menos gratificantes de trabalhar. Mas, se o profissional tem esse olhar investigativo, sobre a realidade, ele consegue criar coisas a partir de um lugar assim. [...] Essa concepção de pesquisa da ABEPSS, eu interpreto desse modo, não é? É você suscitar, é você desenvolver essa dimensão investigativa em um profissional. Eu não consigo identificar isso na concepção do MEC. É muito mais elaborar um projeto, interpretar dados, etc... Eu vejo como muito mais completa essa concepção [da ABEPSS]. Talvez, por eu ser muito preocupada com esse aspecto e ver isso contemplado nessa concepção da ABEPSS. (professor D)

O último pronunciamento em especial coloca uma postura reflexiva entre professor e estudante, na perspectiva pedagógica do despertar do interesse e da postura investigativa. Trata-se da formação.

- *A representação dos discentes sobre as propostas para a sua formação.*

É possível notar que os estudantes viram delineadas as duas propostas formativas pela primeira vez, tomando contato inicial com a discussão. Na verdade, interpretaram os textos. Mas é possível observar também, que o fizeram a partir dos argumentos presentes no seu processo formativo. Para alguns, talvez tenha sido inédito o encontro com a racionalidade que orienta o processo formativo. A respeito das propostas, referem discentes:

Olha, eu li boas vezes essa questão. Porque na verdade, a gente não tem exatamente, clareza do que é solicitado pelo MEC ou do que eles esperam exatamente do potencial do aluno [para quando sair] do universo acadêmico, [...] da graduação. E o que é esperado pela ABEPSS. Daí, para mim, foi curioso [interessante], também, entender as duas definições que se dão, e o que eles esperam de fato. E perceber o quanto a Universidade deixa a desejar nesse sentido [de divulgar os propósitos curriculares]. Porque [...] a gente não adentra [no projeto pedagógico do curso]. [...] nós devemos sempre pesquisar por “n” questões, porque não se trata de uma

obrigação momentânea [relacionada ao Tcc], mas, [responde a uma necessidade profissional] real... (discente D b)

[no curso] eles sempre propõem essa questão da ABEPSS. Então, a nossa formação já está nessa [direção]. Porque a gente tem que buscar sempre ações com a teoria. [...] Nós temos que produzir conhecimento [...] para fazer uma ação mais profissional. [...] Tem dados estatísticos, mas você tem que saber ler, fazer a leitura. [...] tem que saber fazer [...] aquela análise de conjuntura. Ter aquele olhar diferenciado, essa aproximação. (discente C b) [...] do MEC é fazer a pesquisa para ter o resultado, para ter uma ação, ponto. E eu vejo a ABEPSS conseguiu trazer de fato o que [é] a pesquisa [...] para o Assistente Social. Tendo essa pesquisa como um instrumento de trabalho, para ele ter essa visão do todo mesmo. (discente D a)

a ABEPSS é voltada à formação em Pesquisa no Serviço Social, dentro da própria profissão. Enquanto o MEC, já é uma coisa mais geral, é voltada ao sistema de ensino. [...] o da ABEPSS trabalha o específico, e o MEC de uma forma mais geral. Um, se aplica ao geral e outro, é mais específico. (discente A a)

[...] Ao passo que essas qualidades que estão explícitas aqui, com relação à matéria de Pesquisa que a ABEPSS propõe, têm um caráter mais defensor da postura investigativa do profissional. Essa, eu acho que é uma definição. A do MEC seria aquela concepção tradicional do profissional, como o José Paulo Netto fala, do “executor terminal das políticas sociais” e não como investigador, propositor, de políticas sociais. Na definição do MEC, “leitura e interpretação de indicadores socioeconômicos”. E a ABEPSS propõe a “Investigação, como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social. Como subsídio para a produção do conhecimento sobre os processos sociais e de reconstrução do objeto da ação profissional.” A definição da ABEPSS enfatiza esse caráter investigativo do trabalho do Assistente Social. Essa do MEC seria você ler uma coisa que outro profissional elaborou. Agora, a da ABEPSS seria o profissional propondo e lendo também... (discente B b)

Acho que a ABEPSS tem uma definição [de pesquisa] bem mais próxima do que eu acho é a formação acadêmica do assistente social. Porque não é só coletar os dados e ficar por isso mesmo. É fazer a leitura desses dados. [...] Então se fala assim: “Existem 200 milhões passando fome no mundo”. Mas, por que é que tem essas 200 milhões de pessoas no mundo passando fome? Então, eu acho que na concepção do MEC para nisso: existem 200 milhões de pessoas passando fome e pronto! Agora, na da ABEPSS, não. Tem que saber por que, como, onde e como resolver isso. Acho que é essa a diferença. (discente E b)

Observa-se que apesar de um esforço interpretativo, não ocorre uma postura de questionamentos a respeito de sua própria formação, sobre as referências adotadas pelo curso no qual está matriculado. É preciso considerar que pode ter havido uma dificuldade da pesquisadora em obter o dado. Contudo, com os estudantes entrevistados, nessa questão, não aflorou uma postura crítica que era esperada. Os estudantes pareciam não se mobilizar frente à lógica curricular.

Neste eixo de análise, porém foi possível acompanhar a maneira como discentes, docentes e coordenadores mantêm contato com normativas, documentos,

propostas formativas. É preciso lembrar que quando um professor é contratado para assumir determinada disciplina ou componente pedagógico, em geral, *a instituição lhe destina uma ementa*. É essa ementa que o introduz no processo formativo do curso. Nem sempre o docente entra em contato, inicialmente com o projeto pedagógico do curso e os propósitos formativos que se delineiam na profissão ficam a cargo do seu interesse e esforço para a apropriação. Novamente, ficou uma “forte impressão” que diferentes sujeitos entravam em contato com as propostas formativas oficiais e profissionais pela primeira vez. Pelo menos, com os seus textos. Para Almeida (2009):

Tanto a formação quanto o exercício profissional dependem de um conjunto de relações sociais e das mediações entre elas, que situam o Serviço Social em diferentes esferas da vida social, ou seja, como um conjunto de práticas, valores, conhecimentos que, embora tenham no fazer cotidiano do assistente social, em sentido estrito, seu foco central, nele não se esgotam. Compreender essas funções envolve um esforço que vai além do reconhecimento de suas rotinas, instrumentais, regulamentos e relações com o exercício profissional. Requer um movimento que situe suas vinculações aos processos internos da profissão e à dinâmica de outras instâncias da realidade social, em particular com a educação superior, como uma totalidade que precisa ser pensada sem perder de vista a dinâmica do ser social. (p. 640)

Por fim, em relação à matéria pesquisa, certamente há conflito de objetivos para a formação, delineando competências e habilidades muito diversas, porém, nem sempre apropriadas com clareza pelos formadores. As instituições, contudo, independente, se novas ou antigas, dada a possibilidade de flexibilização do currículo, perfilam-se pelas decisões legais, simplificadoras e de mais baixo custo. Observa-se na atualidade que as recomendações de Boschetti (2004), referidas no início deste eixo de análise, precisam ser ampliadas para todas as instituições independente do tempo de início do curso.

Será sobre a instituição, a discussão a seguir. No próximo eixo buscam-se as representações e os conhecimentos que os interlocutores deste trabalho expressam, relacionados à educação superior e à universidade.

#### 4.3.4 Representações sobre a educação superior e a universidade.

A proposta de formação construída pela categoria dos assistentes sociais pressupõe um ambiente e um contexto formativos. Supõe que a formação ocorra em universidades que desempenhem com qualidade, as funções de transmissão e produção de conhecimentos. Implica ainda, que estes, possam se voltar para projetos de atenção aos interesses da coletividade. Para Iamamoto (1999)

Um dos traços distintivos da extensão é, pois, o atendimento às demandas sociais por meio de projetos e atividades de ensino e pesquisa, permitindo a expansão da Universidade para além de suas fronteiras internas. A extensão concretiza e alarga a dimensão pública da instituição universitária – a serviço da coletividade – democratizando-a e revertendo suas atividades em um reforço da esfera pública. (p. 272)

Mas, supõe também, um ambiente em que haja possibilidade de interlocução entre diversos saberes e de diferentes conhecimentos, da arte, à filosofia, à ciência, à formação profissional.

Nesse sentido, este estudo interessou-se por entender se os sujeitos envolvidos nos processos de formação profissional compreendiam as características e funções da instituição que se colocava como base e pressuposto para o propósito formativo de assistentes sociais, embora trabalhassem ou estudassem em instituições privadas no município de São Paulo.

Interessava saber dos interlocutores neste estudo, que estudam e trabalham em instituições de ensino superior, quais representações construíam sobre os propósitos e propostas da instituição e como percebiam suas possibilidades e limites. Indagava-se nesse sentido quais seriam as funções da universidade, ou ainda, como esta abarcava o ensino superior. Os entrevistados pronunciaram-se, a partir de suas vivências, expectativas e reflexões.

A universidade é uma instituição dentro da sociedade a quem cabe desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] Agora, eu identifico claramente que a universidade hoje está mais voltada para a produção de profissionais, para o ensino, [...] para produzir profissionais para as diversas

carreiras, do que produzir pesquisadores. O indivíduo pensante na universidade teria a função de contribuir para a sua formação, que não nasce só com o ensino, das aulas, por mais dinâmicas que elas possam ser. A pesquisa é fundamental para a formação [...] acreditar que você é capaz de produzir alguma coisa e não só de absorver um conhecimento para executar na prática. A extensão também é um espaço muito pequeno, onde o contato com a realidade social, que suscitaria essas investigações, também é pequeno. [...] a universidade hoje acaba se voltando muito mais para produzir profissionais do que indivíduos pensantes (professor D)

O que eu percebo exatamente passando por essa instituição específica, cada vez mais a gente vem perdendo os valores que estão atribuídos a essa instituição de ensino. Acima de tudo é uma instituição de ensino. [...] Percebo que a questão econômica está passando por qualquer outra vertente. [...] O ensino a distância é uma dessas questões. A gente percebe que [a universidade] tem muito mais alunos. Baixou o preço [das mensalidades] em consequência das disciplinas via web. A lógica tem sido a lógica do capital, mais ferrenhamente. (discente D a)

A função da universidade é preparar profissionais pensantes, mas eu não vejo que é o que tem acontecido. Fazem nos sentir desanimados. Tenho visto muitos alunos que ingressam no curso superior como o ensino médio [...] que embota o aluno, que não sabe interpretar um texto... (coordenador A)

O ensino superior tinha que vir com uma proposta de aprofundamento, de construção e aprofundamento do conhecimento e não como proposta de profissionalização. [...] A principal função seria a questão da crítica [...] em relação a questões como o racismo. (discente A b)

A universidade, seu conceito, a sua função social. [hoje] a universidade reduz a sua função, e aplica uma ação de Curso e não de Universidade. Nós estamos aqui com uma pesquisa, como voluntários. Nenhum professor recebe por isso [...] Nós somos professores horistas. Como é que a gente pode entender que o trabalho da universidade, que prioritariamente deve estar focada na pesquisa, pode ser feito por professores horistas? Eu tenho dois empregos e 90% dos [professores] têm dois empregos. [...] Os alunos são trabalhadores, que têm pouco tempo de vivência acadêmica, seja no movimento, seja nas atividades. São pessoas que têm pouquíssimo tempo de dedicação fora do horário escolar. Eu vejo meio esquizofrênico, mesmo. (professor C)

É possível observar, ainda, os limites das expectativas, decorrentes das experiências:

Ao meu ver, a universidade tem o papel de trazer o conhecimento. [...] a universidade é informativa. Ela traz as informações [...] (discente A a).

Eu penso que a Universidade teria que ter um intercâmbio com os próprios alunos, com a realidade, com as políticas [públicas]. Teria que ter um vínculo. Parece que a Universidade fica isolada, em relação [à sociedade] Os alunos vêm, entram, são "iluminados" aqui e pronto: eles saem e não têm nenhum vínculo, nenhum projeto... (discente B a).

Quando eu busquei fazer uma faculdade, resolvi entrar na Universidade. Primeiro, eu queria aprender Serviço Social. [...] (discente D a)

As questões colocadas pelos sujeitos a respeito de suas vivências no âmbito do ensino superior são basicamente as que têm substanciado as análises e as críticas dos autores que se dedicam ao estudo das condições da educação superior no Brasil, na contemporaneidade. Para Koike (2009),

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa forma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado, de *ethos* acadêmico degradado, ao se constituir lugar de formação acadêmico-profissional das novas gerações torna-se, também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário. (p. 208)

A busca de possibilidades no cotidiano demanda reflexões para além de uma ação que solicita atitudes de resistência às condições de trabalho e formação. Por vezes, como condição de resistência, procuram-se argumentos inteligíveis à lógica do capital, como refere o entrevistado:

[...] as funções que se propõe: a pesquisa, a extensão, formação e ensino. [...] [o Serviço Social] é um dos cursos com maior número de alunos [na instituição], depois da Pedagogia e da Administração [...] *O que tem uma importância.* [...] A integração está quando a gente pensa a matriz curricular do curso [...] o projeto pedagógico do curso a partir do projeto pedagógico institucional. As dificuldades ocorrem quando a gente não consegue cumprir de fato, com as funções [da universidade] (coordenador C)

É possível perceber na vivência institucional dos sujeitos, contudo um argumento que começa a ter peso para consideração institucional. Considerando que os cursos de Serviço Social têm aumentado o contingente de alunos, o que interfere positivamente nos interesses financeiros das empresas, passa a ser uma argumentação eficiente para a busca de melhores condições de trabalho e formação, em universidades privadas.

As leituras dos textos produzidos pela transcrição das entrevistas para este eixo de análise, porém, suscitou a divisão em dois tópicos apenas, a serem considerados. Dividiam-se entre os que participam da vida universitária e por isso conhecem funções, propósitos e características e, os que estão excluídos dessa experiência. Os pronunciamentos dos interlocutores a seguir, expõem suas experiências:

[a universidade está referida] à possibilidade do aluno ter uma visão mais interdisciplinar. Ter visões políticas diferenciadas. Conviver com fontes de conhecimento diferenciadas. Saber da existência dos [diferentes] saberes, técnicos e operativos, profissionais. [...] de poder pensar o mundo, ler o mundo e pensar o mundo diferente, mesmo com todas as contradições. Viver as contradições por sinal, é que é a grande chance do aluno [...] e dos professores. Como é que a gente conversa com as outras áreas de conhecimento, e constrói as bases de produção de conhecimento e pesquisa na universidade, nessa diferenciação e nessa desigualdade, como se constrói o mundo acadêmico nessas diferenças e desigualdades. (professor E)

Ensinar, informar, construir pensamentos, ideias. O ensino superior integra essas funções também. (discente E b)

[...] a universidade é um centro que congrega vários saberes, de diferentes naturezas e ordens que conversam entre si e vão produzindo novos saberes, novas relações, que possibilitam a vida na universidade. É uma coisa que só encontra dentro da universidade [...] esse movimento que é intelectual, cultural, político e que dá a vida que caracteriza a universidade [com] as diferenças, as particularidades que constituem o universo [do conhecimento]. (coordenador E)

A riqueza da vida universitária com as possibilidades de acesso ao pensamento reflexivo, à interlocução com diferentes conhecimentos e culturas é percebida mais facilmente com quem passa por essa experiência.

Contudo, ao dialogar com concluintes de cursos de Serviço Social, que tiveram experiência em pesquisas e vivenciaram uma dupla convivência – com a precarização institucional a que são submetidos e a direção do projeto de formação profissional posto em ação por docentes e coordenadores que têm clareza do caminho a construir – é possível entender que as possibilidades, em condições mesmo desfavoráveis, estão sendo edificadas. Refere a recente profissional:

Para mim foi muito inovador. Quando eu cheguei na universidade, eu nem sabia o que fazer, o que era estudar novamente, frequentar uma universidade. [...] estou com 34 anos, sempre na escola pública, a vida inteira, e [decidi] “não vou ser mais uma dona de casa, vou estudar”. [...] Eu me apaixonei. Muda a sua vida, a sua concepção, tudo. [...] A gente aprende a não aceitar as coisas [como naturalmente tem sido] [...] Começa a ter uma visão crítica. (discente C b)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer a história na busca por entender as *características e funções* institucionais, repetidas naturalmente no Brasil, quando ocorrem referências à universidade, foi possível buscar pela desnaturalização dos pronunciamentos. A razão da comunicação não reflexiva sobre as características institucionais em ambientes de “ensino superior” no momento, no Brasil, é provável que seja uma decorrência da definição constitucional, considerada como dada. O movimento ocorrido na sociedade civil na década de 1980 objetivava, no entanto, gravar na “Constituição Cidadã” um projeto de nação, de uma sociedade, que acolhesse e possibilitasse aos cidadãos em formação o acesso a patamares civilizatórios atuais, que realmente preparasse o Brasil para o futuro.

Ao retroceder à gênese das funções, foi possível entender que estas e as características que a universidade veio incorporando historicamente, das quais este trabalho se aproximou no capítulo inicial para compreender as possibilidades e limites da instituição que se responsabiliza pela formação para a pesquisa e incorporação da dimensão investigativa no trabalho de assistentes sociais, demonstra que, como construção humana, respondia a interesses e necessidades postos historicamente. Foi preciso para seres humanos em diferentes estágios da história, clareza de ideias e esforço para a incorporação das funções institucionais.

A universidade nasceu pelo mérito de estudantes e professores para responder ao empenho dos primeiros no acesso ao conhecimento acumulado. Para o *ensino*, portanto, foi bastante, o interesse e o esforço dos dois grupos em interação, para a transmissão de saberes necessários à administração da vida em um dado contexto, em que se expunham e eram disputados, os poderes eclesiásticos e profanos a partir da Itália e de países vizinhos. Papas e reis deram-lhe seu reconhecimento.

A *pesquisa*, contudo, para ser incorporada como uma função institucional necessitou de um claro projeto para a nação alemã, do pensamento, das considerações, do empenho, de filósofos expoentes no contexto. Foi necessária a participação direta do Estado para assegurar condições, recursos e autonomia para a produção e comunicação de conhecimentos. Outra necessidade atendida naquele contexto relacionava-se ao trabalho e ao reconhecimento dos sujeitos que

desempenhariam tais funções. Os professores passaram a trabalhar exclusivamente na universidade e nela serem reconhecidos e recompensados para ensinar, produzir conhecimento, e interagir com estudantes que se formavam para atuar na construção da nação. As relações que se desenvolviam na direção de interesses burgueses imprimiam a necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico.

À medida que a ciência se desenvolvia, a universidade incorporou a produção do conhecimento ou a *pesquisa* como mais uma de suas importantes funções.

Apreende-se aqui que sem condições materiais e institucionais reais, a produção de conhecimento enfrenta sérias dificuldades.

Porém, foram as condições latino-americanas de relacionarem-se povo e elite na periferia do sistema econômico, que levou aos que buscavam acesso a uma instituição de entrada restrita, a congregarem a possibilidade democrática de voltar os conhecimentos acumulados e produzidos aos interesses e necessidades dos que ficavam fora de seus muros, pelos projetos de *extensão*. No contexto do início do século XX, foram os estudantes argentinos e suas famílias da classe média, que se rebelaram contra as oligarquias detentoras do poder econômico e político para o controle do conhecimento.

A universidade foi sendo construída de diversas maneiras para atender a distintos intentos, constituindo diferentes modelos, propostos por dessemelhantes países, e foi constituindo-se a partir da característica de responder a interesses nacionais, contribuindo para a implementação de projetos de nação e para o seu desenvolvimento. Trata-se de um espaço que incorpora valores universais e em que o conhecimento expresso pelas artes, as humanidades, as ciências, a filosofia e a cultura convivem em um debate aberto a novas, a diferentes e a todas as ideias, respondendo à denominação de universal e preservando a concepção de que o saber deve voltar-se para a construção humana. Incluiu entre suas funções, um desdobramento, voltado para a *preparação para o trabalho*.

Provavelmente, além das questões coloniais, a ausência de um projeto de nação ao país, fez com que a universidade brasileira nascesse tardiamente. Desde o seu nascimento na década de 1930, porém, a universidade no Brasil buscou incorporar as três funções, para que se fizesse contemporânea já no início: o ensino superior – voltado para a preparação da elite para a condução do país, e do exercício de algumas funções profissionais –, a pesquisa e a extensão.

No contexto histórico e no território em que se afirmava a universidade brasileira, em São Paulo, portanto, emergia a formação superior da profissão dos assistentes sociais. Convém observar, ainda, que na conjuntura que se delineava, estabelecida pelas relações sociais em confronto, desde o início da produção industrial no Brasil, e em especial, em São Paulo, fez surgir de maneira contemporânea, três diferentes propostas para entender e lidar com a vida de operários pobres que desorganizavam as relações estabelecidas, no intuito de que fossem reconhecidas as suas necessidades.

A Escola de Sociologia e Política, fundada em 1933; na USP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934; a Escola de Serviço Social, fundada pela Igreja Católica em 1936, mas que já vinha sendo discutida desde 1932, são contemporâneas para o estudo das relações sociais estabelecidas no país. Incorporavam, contudo, uma divisão de trabalho relacionada ao pensar e ao fazer. Os que pensariam o problema e conduziriam a o país, ficavam nas duas primeiras. Os que realizariam as ações com os pobres, estariam na terceira. Observa-se, ainda a questão de gênero, estabelecendo a Escola de Serviço Social para “as moças”, que reproduziam os cuidados e a educação realizados em ambiente doméstico, como responsabilidades femininas, no cuidado para a educação informal de uma classe “inculta” e por isso ignorante sobre a ordem social. Observa-se ainda a elite paulistana, chamada aos brios pela derrota da aspiração ao poder federal em 1932, atuando nas três escolas.

Mas observa-se nessa incursão pela educação brasileira, a clara separação entre a escola das elites e a escola para o preparo da vida dos trabalhadores, que por terem sempre um assalariamento não correspondido à riqueza produzida, foram entendidos como “pobres”.

Outra observação que merece destaque refere-se à legislação que foi sendo construída para regular a educação brasileira, atendendo aos interesses privados na área. Assim, foi sendo permitida e regulamentada historicamente que, a educação superior que havia nascido estatal se flexibilizasse para a formação dos brasileiros.

Três grandes “ondas” de privatização do ensino foram observadas no país. No início do século XX, a forte presença da Igreja Católica que catequizara brasileiros desde o seu descobrimento e pretendia a retomada da hegemonia a partir da educação foi um forte vetor na pretensão de que “a família” brasileira “escolhesse” a escola para a educação de seus filhos, pagando por ela.

A segunda “leva” de privatização, relacionou-se à imposição da ditadura militar que pronunciava o modelo alemão como projeto, mas implementava o modelo norte-americano de universidade, fomentando o interesse de escolas de ensino médio sem condições operacionais, a tornarem-se faculdades e, rapidamente, “universidades” voltadas para o ensino.

A terceira investida na privatização do ensino superior está ocorrendo desde a década de 1990, pela adoção subserviente aos preceitos neoliberais e aos ditames dos organismos multilaterais, que veem na educação um forte nicho de mercado em curto prazo e, a manutenção das relações periferia/centro na organização internacional do capital.

Assim, foram estabelecendo-se as condições para que a educação, como um direito social fosse transmutado também em “serviço” passível de compra. O estímulo destina-se aos trabalhadores, que frequentam uma escola de formação básica e média pública, voltada para a maioria, como quantidade, sem objetivação de qualidade. A capacitação individual com expectativas para o trabalho com maior especialização, e que ainda possibilita ascensão social, deixou a cada um a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, para a construção do “empreendedorismo” nacional. Essa situação está exposta nas propostas neodesenvolvimentistas do Estado brasileiro atual, que observando um certo pico de crescimento econômico, postula como “emergente” sua entrada entre os países desenvolvidos, ainda sem um claro projeto para a nação brasileira.

Nessas condições, formam-se brasileiros que atuarão no futuro.

Na atualidade, a educação superior no Brasil vem cada vez mais se restringindo ao ensino profissionalizante que se aligeira, volta-se para o mercado e perde qualidade. Por força da definição legal a pesquisa passou a ser função apenas da instituição universitária, enquanto ampliaram-se a oferta de vagas nos centros universitários e em faculdades isoladas. Com isso, no Brasil, retiraram-se da maioria das instituições de ensino superior as condições reais para a produção de conhecimento e a formação nessa perspectiva. Ensino superior, educação superior e universidade passaram a ser conceitos com significados que não mais necessariamente confluem, desqualificando qualquer análise que não os contextualizem nas relações sociais contemporâneas.

A busca, neste estudo, pela compreensão de como está sendo produzida a formação para a pesquisa em Serviço Social, em instituições formadoras privadas

no município de São Paulo oportunizou a aproximação da área e da política de educação, relacionada à universidade, a partir de incursões na história, tanto da universidade, quanto da formação para o Serviço Social, no Brasil.

Dessa maneira foi possível compreender que a profissão aproximou-se da pesquisa em processo, à medida que a sociedade e a área da educação em que estava inserida a formação dos assistentes sociais, também se desenvolviam.

A pesquisa como “inquérito” não foi uma concepção que brotou de maneira endógena na profissão. Trata-se do pensamento das elites que viam os pobres como possíveis infratores. E os assistentes sociais e a Igreja que os formavam compartilhavam do pensamento que se estabelecia no contexto.

Também a oferta de bolsas de estudo para complementação da formação nos Estados Unidos, não se constituiu em privilégio dos assistentes sociais. As áreas que formavam profissões existentes na época, também foram “convidadas” a estudar em universidades naquele país, difundindo o modo americano de pensar e viver. As análises positivistas sobre a sociedade burguesa entraram assim, no Brasil, através de diferentes profissões.

Se, a partir da década de 1940 na formação dos assistentes sociais, a disciplina de pesquisa já estava presente na grade curricular de cursos de Serviço Social, a demanda para um conhecimento acadêmico aprofundou-se durante a implantação no país das propostas desenvolvimentistas. As discussões nas ciências sociais na América Latina que observavam as relações centro/periferia nos propósitos do capital tiveram um importante papel na veiculação de outras propostas de definir e configurar a sociedade. Estas também foram acompanhadas pela profissão.

Mas, foi em função de seus próprios questionamentos, demandados para a construção de respostas para as necessidades sociais, mas também, da inserção de escolas isoladas de Serviço Social nas universidades e, de docentes na pós-graduação, que a profissão foi adquirindo maturidade acadêmica para a produção de conhecimento.

No entanto, a formação de assistentes sociais com capacidade de elaboração de pesquisas e incorporação da dimensão investigativa em seu trabalho, é um processo aberto, ainda em construção, enfrentando muitos desafios na atualidade.

O empenho na aproximação do problema neste estudo esteve relacionado às possibilidades de renovação da profissão, tanto pelo processo formativo que torna

possível a entrada de novos profissionais para a execução do trabalho profissional quanto pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, voltadas aos referenciais direcionados para as necessidades e interesses da maioria da população brasileira, dado que na atualidade a profissão ainda convive com referenciais conservadores.

A formação de assistentes sociais relaciona-se a múltiplos fatores que a determinam. Assim, este trabalho buscou discutir os propósitos formativos que se encontram em disputa entre as aspirações e propostas da profissão, bem como as regulamentadas pelo Estado. Aproximou-se também dos sujeitos envolvidos no processo, de suas representações e ações, entre os discentes, docentes e coordenadores de curso. Tangenciou ainda as relações institucionais consideradas na formação universitária nas quais se colocam interesses, público e privado no interior de políticas que deveriam ser respostas a direitos sociais. A discussão empreendida buscou, por fim e em todo o processo, relacionar a realidade particular em estudo, às condições sociais nas quais se insere e, que sobre ela incidem.

Este estudo observou uma séria disputa de interesses, relacionada aos propósitos formadores como já fora apontada por intelectuais de referência na área e pelos órgãos de representação da categoria profissional. A construção pelo Serviço Social no Brasil de uma proposta curricular para a formação de seus profissionais decorreu da maturidade intelectual e profissional alcançada em processo. Tal proposta explicitada no currículo mínimo de 1996 (ABESS/CEDEPSS, 1997) observa tanto os referenciais necessários à leitura e interpretação da realidade na qual se realiza o trabalho profissional como ainda, para a construção de competências e habilidades em coerência com os primeiros.

Relacionada aos referenciais e competências e habilidades, coloca-se a dimensão investigativa do trabalho profissional expresso tanto nas diretrizes produzidas pela profissão, como na lei de regulamentação profissional. A formação em pesquisa para a profissão dos assistentes sociais, nessa perspectiva, torna-se imperativa para a produção de conhecimentos relacionados à realidade e para as intervenções apontadas como necessárias.

Entende-se, assim que a formação para a pesquisa excede as competências acadêmicas relacionadas à produção e comunicação de trabalhos científicos, embora deles não prescinda. Porém, coloca-se como instrumento de trabalho a ser operado competentemente. Sem a leitura sistematizada da realidade, à luz de

referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem a sua compreensão, e a produção de conhecimento, não é possível a elaboração de propostas de intervenção. Por outro lado, sem competência para a produção da pesquisa ou de leitura do conhecimento por ela produzido, opera-se a redução da ação profissional dos assistentes sociais ao lugar determinado na divisão do trabalho para os que fazem, contrapondo-se aos que pensam. As consequências, portanto, são consideráveis.

É preciso veicular nos ambientes de formação profissional, novos ou antigos, a discussão atual e as ameaças concretas que se colocam à formação, na perspectiva da dimensão investigativa, seja pela definição do Ministério; pelo processo de privatização do ensino; ou pela direção que determinados coordenadores imprimem; ou pela postura de alguns professores; ou ainda pelo pensamento conservador que pode estar permeando a ação formativa. Essas ameaças imprimem uma direção contrária à maturidade intelectual e profissional alcançada pelo Serviço Social no Brasil, e que referenda as relações deste, com a profissão na América Latina e em países da Europa e da África.

As Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC para o Serviço Social em 2001, portanto com força legal, reiteram, em relação a formação para à pesquisa, competências acadêmicas de leitura e comunicação científica e nesse sentido, reduzem as possibilidades profissionais.

As medidas implementadas pelo Ministério para delimitar padrões de formação e proceder a avaliação do ensino superior, parecem no momento, não surtir efeito no sentido de colocar limites nos interesses econômicos, que têm possibilitado a abertura do número expressivo de instituições privadas, preocupadas com a expansão de vagas para alunos pagantes.

Respondem aos interesses internacionais voltados para o capital na direção de uma formação mais aligeirada, flexibilizada, com mais baixo custo, sem preocupações com competências profissionais ou com as consequências que a falta delas pode provocar sobre o destino e a vida de populações pobres, reiterando o lugar para a sua ocupação nas relações sociais estabelecidas.

Os sujeitos que se responsabilizam pela formação dos profissionais da área precisam ter clara a discussão colocada a respeito das propostas formativas. Mais que isso, é necessário posicionar-se em relação a ela. Além das ações construídas coletivamente pelos órgãos de representação da categoria, é a partir do cotidiano,

nas instituições em que se realiza a formação, desde os sujeitos que dela participam é que se pode construir estratégias de resistência. Isso em absoluto, atualmente, se constitui como referência unânime para a profissão.

Observou-se em relação aos docentes que, majoritariamente eram remunerados por hora/aula, tendo a docência como prática não específica, sendo que os professores em sua grande maioria,<sup>183</sup> dedicavam-se a outras atividades profissionais. Em relação à formação, se nem sempre para os professores e coordenadores de curso colocava-se claramente a proposta formativa, apresentavam dúvidas e inquietações a respeito do trabalho formativo que realizavam o que poderia se constituir em possibilidades para o aprofundamento do conhecimento e delineamento de ações que permitissem maior qualidade no trabalho e nos argumentos para a discussão com as instituições formadoras.

A formação dos formadores, porém é uma necessidade que se desdobra em direções diversas. A pós-graduação vem se dedicando à formação de pesquisadores, o que revela a importância no preparo de capacidades para a construção de conhecimento. Contudo, a formação nesse nível tem se restringindo à competência para a pesquisa e habilitado para a docência do nível superior sem, contudo, formar habilidades para o trato pedagógico ou de apropriação de conhecimentos necessários à vida e à dinâmica de instituições universitárias. Das legislações às responsabilidades de planejamento de projetos pedagógicos, currículos e de disciplinas, os docentes, sem preparo, ou se aproximam do conhecimento necessário por iniciativas individuais, tateando uma realidade complexa, colocando-se com autodidatas, ou se alienam nas inúmeras hora/aulas em que se desgastam física e intelectualmente para compor o salário. É preciso pensar em competências e habilidades docentes, papel de muita relevância no nível da pós-graduação.

Observa-se, contudo, que a direção do projeto profissional que se expressa nos referenciais teóricos e metodológicos que delineiam toda a proposta formativa construída pela profissão, necessária à definição de projetos pedagógicos, de currículos plenos, e à sua operacionalização para a formação, conforme revelou a pesquisa de 2006 sobre a implantação das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 2007) necessitam de melhor apropriação. Trata-se de uma louvável iniciativa, a da

---

<sup>183</sup> Apenas um dos professores entrevistados não exercia outra atividade profissional.



“ABEPSS Itinerante”, que inicia ainda neste primeiro semestre de 2012. Contudo, a proposta está referida a um número limitado de participantes em contraponto com a demanda por docentes para a área. Considerando que tanto os novos professores que adentram a carreira docente, considerando a extensão da privatização e a expansão das escolas, como os que há tempos desempenham a função precisam apropriar-se e aprofundar-se na direção do projeto profissional e dos referenciais que o embasam, como também emergiu neste estudo, haveria a necessidade de uma extensão do acesso a essa possibilidade de formação.

Outra iniciativa da instituição organizativa do ensino e pesquisa em âmbito nacional para os assistentes sociais relaciona-se aos Grupos Temáticos de Pesquisa que contribuiriam para a comunicação e discussão de temas de estudo e para nortear a formação de núcleos de estudo e pesquisa nas diversas instituições formadoras. Núcleos de estudo, inexitem nas instituições responsáveis pela graduação, dos quais este estudo se aproximou. Mesmo naquelas que têm pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, as interações para a pesquisa são praticamente inexistentes. A frutificação dos GTPs seria uma possibilidade de resistência à precarização das condições de implantação do projeto formativo profissional.

Observou-se neste estudo que, dados os interesses de instituições privadas que determinavam possibilidades e limites concretos para a formação profissional, os coordenadores de curso e professores, majoritariamente e por delimitação legal, assistentes sociais, que em última instância, colocavam-se como sujeitos que operacionalizavam a formação dos assistentes sociais.

É preciso pontuar, no entanto, que isso se colocava tanto na direção do projeto profissional, com maior ou menor propriedade, como, para os interesses financeiros institucionais que aligeiram a formação. Se em algumas instituições isso ocorria pela contradição que se estabelece na mesma ação (atende-se aos propósitos profissionais e ao mesmo tempo e na mesma ação, aos institucionais), em outras, formadores optavam por ou por outro, em função da possibilidade de emprego.

Este estudo constatou também que as instituições das quais se aproximou, sendo três universidades, um centro universitário e uma faculdade isolada, respondiam às determinações curriculares estabelecidas pelo MEC. A adesão às propostas curriculares elaboradas pela profissão quando ocorria, no entanto,

estabelecia-se pela prática de professores e coordenadores que assumiam e imprimiam a direção proposta pela profissão.

Ocorre que as propostas da profissão para a formação, e, como de interesse deste estudo, para a formação em pesquisa, são próprias para universidades. Ou seja, instituições que detém por determinação legal e por desempenho, as funções de produção e transmissão de conhecimento, bem como de compartilhamento deste em projetos de extensão. Ou ainda, instituições que possibilitam meios, recursos e condições concretas de realização de pesquisa, de estabelecimento de núcleos de estudo e pesquisa, nos quais docentes e discentes empenham-se em estudos e ações acadêmicas ligadas à produção de conhecimento.

As determinações legais desencadeadas desde a LDB de 1996 acabaram por definir instituições de ensino superior que não têm obrigatoriedade de desenvolver pesquisas ou projetos de extensão, considerando ainda que, mesmo as universidades privadas produzem muito pouco conhecimento.

Os cursos de Serviço Social dos quais este estudo se aproximou, mantinham em sua grade curricular diferentes propostas formativas. As propostas das grades dispunham-se em uma esclada que, de um lado se aproximava da capacitação para a comunicação de trabalhos acadêmicos, ou na outra ponta, mantinha transversal a formação para uma postura investigativa, atravessando atividades, oficinas, disciplinas. Nesse sentido, se a realidade não se mostrasse tão competitiva e direcionada ao interesse econômico, poderia ser construtiva a troca de experiências entre cursos, docentes e coordenadores, para o amadurecimento das experiências de formação.

Sem outras condições concretas para o desenvolvimento de ações de pesquisa, observou-se neste estudo que a experiência de discentes nos cursos, limitava-se quase que exclusivamente ao TCC. Mesmo para a orientação deste, docentes desempenhavam ações que não eram remuneradas, ou a partir de muita negociação, recebiam um pagamento “simbólico” pelo trabalho realizado. Tratava-se de ações de resistência à precarização da educação superior, na direção da formação profissional construída coletivamente por docentes e coordenadores de curso, embora se definisse claramente a precarização de relações de trabalho. Tratava-se do projeto de formação da profissão que vem sendo implementado por formadores da área que têm clareza e se posicionam por ele, apesar das condições adversas de trabalho, para o processo de formação.

Por outro lado, também emergiu neste estudo, a ameaça feita ao trabalho de conclusão de curso por coordenadores e professores que avaliando as condições dos alunos egressos de escolas públicas, que revelavam muita dificuldade de acompanhamento da formação, propunham o fim do trabalho resultante da única experiência de pesquisa do curso, para colocar em seu lugar, um artigo sobre um tema pré-definido. Formadores assistentes sociais, nessa perspectiva, podem contribuir de maneira direta para a precarização da formação.

Relacionado aos alunos, surgiu o apontamento em todos os cursos estudados, sobre as condições de formação anterior à chegada ao ensino superior, como de muita precariedade. Observou-se, porém, em alguns relatos, o esforço empreendido por discentes que procuravam superar limites, construindo possibilidades de acesso ao conhecimento. Contudo, embora os estudantes entendessem a precarização das condições de ensino pelas quais passavam, não ocorria uma organização em relação ao seu enfrentamento, considerando-se ainda que alguns dos alunos entrevistados participavam de centros acadêmicos ou de organizações estudantis do Serviço Social. Ainda, a vida universitária e suas possibilidades eram claras para os que estavam matriculados na instituição que continha tais condições. Os demais tinham experiências acadêmicas, relacionadas ao ensino.

Entre discentes, docentes e coordenadores, este estudo observou diferenças de posturas. Os estudantes viviam o processo como uma fase em suas vidas, em busca de um objetivo. Os coordenadores em geral, mostravam-se mais próximos da administração institucional, com compromissos locados entre a instituição e o curso. Os docentes, que refletiam sobre o trabalho, voltavam-se diretamente para o processo formativo. Embora os três participantes da formação tenham muita importância no seu desenvolvimento, os professores são os atores privilegiados para a continuidade do processo formativo nos cursos, dada a sua inserção direta.

Este estudo teve como pressuposto que as condições conjunturais e as concepções na implementação dos Cursos de Serviço Social poderiam estar condicionando a definição dos projetos pedagógicos, nem sempre em consonância com as diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS e da compreensão do lugar da formação para a pesquisa como dimensão constitutiva do trabalho profissional. Apesar de ter observado tal condição no processo de campo e de análise neste estudo, confirmando a ideia inicial, foi possível constatar a presença de docentes

com clareza sobre a direção profissional, e que se empenhavam para a formação de futuros profissionais, conforme as proposições da profissão, apesar das adversas condições contidas em instituições privadas, voltadas apenas para o ensino.

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou a interação com a área da educação e com o processo histórico no qual o Serviço Social esteve inserido para a busca da competência para a produção de conhecimento. Este estudo optou pelo acesso aos dados do processo formativo para a pesquisa nos cursos de Serviço Social, através dos depoimentos dos entrevistados, considerando também que os documentos institucionais apresentam a perspectiva de projeto a ser implementado, enquanto os sujeitos relatam a dinâmica de sua realização.

A amostra intencional propiciou a aproximação de distintos ângulos, embora não fosse possível a observação de diferenças entre os cursos por data de fundação. As questões institucionais voltadas para a flexibilização do ensino incidem na atualidade tanto em instituições recentes, como nas em atividade a mais longo prazo.

Constatou-se por fim, que embora a definição legal seja a assumida institucionalmente, que as determinações institucionais constituem-se em fortes desafios a serem enfrentados, que as condições materiais, realmente condicionem o trabalho de estudantes, professores e coordenadores, estes, conformam-se como importantes sujeitos no processo de formação na direção posta pela profissão dos assistentes sociais na atualidade, quando têm clareza sobre seus propósitos e empenham-se naquela direção. É também com eles que os esforços da profissão precisam desdobrar-se.

Por fim, ao concluir este trabalho em um campo tão complexo como o da formação profissional, e nesta, uma dimensão da formação e do trabalho profissional que em um processo de síntese aproxima-se da realidade e dos marcos teóricos, para emergir a dimensão investigativa, sabe-se tanto da provisoriedade dos resultados, como da necessidade de novas incursões em outros estudos para uma maior proximidade com as condições postas na realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância Serviço Social.** Documento. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Documento-Incompatibilidade-entre-Graduacao-Distancia-ServicoSocial.pdf> Acesso em 1 fev. 2012.

ABEPSS. **A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs)** 2010 b. Documento. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/GTPs\\_Novembro\\_de\\_2009\\_Final.pdf](http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/GTPs_Novembro_de_2009_Final.pdf)

\_\_\_\_\_. A ABEPSS e o fortalecimento da Pesquisa na área do Serviço Social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs). **Revista Temporalis** nº 17. Ano IX. Brasília: ABEPSS. jan/2009. p.151-161.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Revista Temporalis** nº 14. São Luís: ABEPSS., jul./dez./ 2007. p. 9-12.

\_\_\_\_\_. **Revista Temporalis.** Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. nº 14. São Luís: ABEPSS., jul./dez./ 2007. p.1-252.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996) **Cadernos ABESS** nº 7. Formação Profissional: trajetórias e desafios. Ed. Especial. São Paulo: Cortez, 1997. p. 58-76.

\_\_\_\_\_. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 50. São Paulo: Cortez, abr. 1996. p. 143-171.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1995.

ABREU, Marina Maciel; LOPES, Josefa Batista. Formação profissional e diretrizes curriculares. **Revista Inscrita.** ano VII, nº X. Brasília: CFESS., Nov./2007. p.11-16.

ABREU, Marina Maciel. Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares. **Revista Temporalis** nº 14. São Luís: ABEPSS., jul./dez./ 2007. p. 119-148.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia:** das origens a Araxá. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Magistério, direção e supervisão acadêmica. In CFESS/ABEPSS. **Serviço Social:** Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 637-650.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade Nova no Brasil. In SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade do século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Eder; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ª ed. Tradução de Vinicius de Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARELARO, Lisete. As políticas de Educação do Governo Lula: cenários e perspectivas. **Universidade e Sociedade**. ano XVI. nº 39. Brasília: fev. /2007 p. 117-123.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. in **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar./2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13/jun./2011.

BALDOCCI, Gabriel; BARBOSA, Mariana. Anhanguera compra a UNIBAN por 510 milhões. **Folha de S. Paulo**. 19/set./ 2011.

BARATTA, Giorgio. Antonio Gramsci entre a Itália e o Brasil. In COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BARBOSA, Maria Margarida. Serviço social, utopia e realidade: uma visão da história. **Cadernos de Serviço Social**.. vol II, nº 2, PUC-MG 10.out./1997.

BEHRING, Elaine Rossetti. Graduação à distância impossibilita a formação profissional com qualidade. **Revista Inscrita – XI**. Brasília: CFESS./maio/2009.

\_\_\_\_\_. Crise do capital, fundo público e valor. in BOSCHETTI, Ivanete et al.(Orgs.) **Capitalismo em Crise: Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-34.

BELONI, Isaura. A Educação Superior dez anos depois da LDB/1996. in BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORÓN, Atílio A. **O Socialismo no século XXI: há vida após o neoliberalismo?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete. Os custos da crise para a política social. In BOSCHETTI, Ivanete et al.(orgs.) **Capitalismo em Crise: Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-85.

\_\_\_\_\_ O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. **Revista Temporalis**. ano IV. nº 8. Porto Alegre: ABEPSS. Jul./Dez. 2004. p. 17-30.

BOTTOMORE, Tom. (Editor) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra; Organizador da edição brasileira, Antonio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo**. Lei nº 10.172/2001. Discussão dos Objetivos e Metas do Plano Nacional da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 02/jan./2012.

\_\_\_\_\_ Lei 8.662 de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8662.htm). Acesso em 07/jan./2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 10ª ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2006. Disponível também em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 02/jan./2012.

\_\_\_\_\_ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em 8/dez./2011.

\_\_\_\_\_ Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em 8/dez./2011.

\_\_\_\_\_ Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79). Acesso em 2/jan./2012.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: Projeto ético-político do serviço social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita** n.º 10. ano VII. Brasília: CFESS, Nov./2007.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e Hegemonia. In COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa et al. Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. **Cadernos ABESS** nº 7. Formação Profissional: trajetórias e desafios. Ed. Especial. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-57.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In DAGNINO, Evelina (org) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Debates. **Cadernos ABESS** nº 1. O processo de formação profissional do assistente social. São Paulo: Cortez, 1993. p.73-87.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin; BATISTONI, Maria Rosângela. Proposta de Criação de Curso de Graduação de Serviço Social – USP. **Temporalis** – Suplemento. ano III – ano III – Brasília: ABEPSS, nov./2002. p.129-149

CASTRO, Manoel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto; B. Vilalobos, 5ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2000.

CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. Tradução de E. de Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil**. Mito fundador e sociedade autoritária. 8ª reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2010.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira da Educação**. Nº 24. Rio de Janeiro: ANPEd. set/ out/nov/dez. 2003. p 5-15.

\_\_\_\_\_. As humanidades contra o humanismo. In SANTOS, Gilene A. (org) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo. Cortez, 2001. p. 15-32.

\_\_\_\_\_. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In DAGNINO, Evelina (Org) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 19-30.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS** nº 4. São Paulo: Cortez, maio/1991.



CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. **Educação e Sociedade**. vol. 25, nº 88 (especial). Campinas: CEDES, out./2004. p. 795-817.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octocênio FHC. **Educação e Sociedade**. vol. 24, nº 82. Campinas: CEDES, abr./2003 p. 37-61.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? in TRINDADE, H. org. **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. 3.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 11.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DAGNINO, Evelina (Org) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. in DAGNINO, Evelina (org) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 103-115.

\_\_\_\_\_. (org) **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas na República dos professores**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Vozes, 2001.

DREIFUSS, René Armand. **1964, A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. São Paulo: Vozes, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Debate. **Cadernos ABESS** nº 1. O processo de formação profissional do assistente social. São Paulo: Cortez, 1993. p.73-87.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. nº 28. Curitiba: UFPR, 2006. p 17-36.

FÁVERO, M. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**. América do Norte: 28/ mar./2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 20/ maio./2011.

FAZENDA, Ivani. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5<sup>a</sup> ed. 4<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Globo, 2010.

\_\_\_\_\_. "Universidade e Desenvolvimento" In IANNI, O. **Florentan Fernandes: sociologia crítica e militância**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 273-316.

\_\_\_\_\_. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica: Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2<sup>a</sup> ed. rev e aum. 19<sup>a</sup> impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, José Ricardo. **Modos de Ver a Produção do Brasil**. São Paulo: EDUC/Autores Associados/FAPESP. 2004.

FREDERICO, Celso. Marx na Pós-Modernidade. In TEIXEIRA, Francisco e FREDERICO, Celso. **Marx no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. v. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 6: Literatura. Folclore. Gramática. Tradução, Org. e edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Antônio Nogueira; L.S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 701-718.

HOBBSBAWN, Eric J. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 1<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_**Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. 2ª ed. 27ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2ª ed. S. Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na cena contemporânea. in CFESS/ABEPSS (Orgs) **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS. 2009.

\_\_\_\_\_**Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche.** Capital financeiro, trabalho e questão social. S. Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_**O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 2ª ed. S. Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_**Renovação e Conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IANNI, Octávio. (Org.) **Florestan Fernandes:** sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_**A política mudou de lugar.** In DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, P.E.A. (Orgs) **Desafios da Globalização.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 17-27.

JORGE, Maria Rachel Tolosa. **O ensino do Serviço Social no estado de São Paulo: entradas e bandeiras.** [Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP], 1993. v.1.

\_\_\_\_\_**O ensino do Serviço Social no estado de São Paulo: entradas e bandeiras.** [Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP], 1993. v.2.

KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975 a 1997). **Cadernos ABESS nº 8.** Diretrizes Curriculares e pesquisa em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1998.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. in CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009 p. 201-219.

LEHER, Roberto. A problemática da universidade 25 anos após a 'crise da dívida'. **Revista Universidade e Sociedade.** ano XVI. nº 39. Brasília: fev./2007. p. 9-15.

\_\_\_\_\_**Crise estrutural e função social da universidade pública.** **Revista Temporalis** nº 19. ano X. Brasília: ABEPSS, jan/jun/2010. p.15-40.

\_\_\_\_\_ Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In DOURADO, L.F; CATANI, A. M; OLIVEIRA, J.F de (Orgs) **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo-Goiânia: Xamã/Alternativa, 2003.

LESSA, Sérgio. Trabalho e Sujeito Revolucionário: a Classe Operária. In MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde**: contradições e desafios em 20 anos do SUS. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 249-312.

LIMA, Arlete Alves. **Serviço Social no Brasil**: a ideologia de uma década. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Org. Apres. e Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Maria Helena. É cedo para celebrar avanços na alfabetização. **Folha de S Paulo**, 15/set./2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: Identidade e alienação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_ **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Teses sobre Feuerbach. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. 9ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_ **O Manifesto Comunista**. Tradução de Maria Lúcia Como. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, José de Souza. Prefácio à Quinta Edição. in FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Globo, 2010.

MAZZILLI, Sueli. **Associação entre ensino, pesquisa e extensão:** influências do Movimento de Córdoba. [http://rapes.unsl.edu.ar/congreso\\_2010/rapes2010/02-mazzilli,%20sueli.pdf](http://rapes.unsl.edu.ar/congreso_2010/rapes2010/02-mazzilli,%20sueli.pdf). Acesso em 29/out./2010.

MENEZES, L.C. de. **Universidade Sitiada.** A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa TAVARES, 2ª reim. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MENEZES, L.C. de. **Universidade Sitiada.** A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MIRA, Maria Lúcia Garcia. **Organização Social de Saúde:** possibilidades de reconhecimento de um espaço público. São Paulo, 2003. [Dissertação de Mestrado – Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo].

MINAYO, Maria Cecília. (Org) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 27ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes. 2008.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil.** 14ª ed. Campinas-SP. Papirus. 2007.

NOGUEIRA, Vera Maria R. Elementos para pensar a pesquisa como princípio formativo em Serviço Social. **Revista Temporalis** nº 19. Ano X. Brasília. ABEPSS, jan/jun, 2010. p.97-108.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. Biblioteca Básica de Serviço Social. v. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. O assistente social e a transformação social. **Jornal Ação.** São Paulo: CRESS-SP, Abr/Jun 2011. p. 8-9.

\_\_\_\_\_. Posfácio. In COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. III CBAS: Algumas Referências para a sua Contextualização. In CFESS (org) ABEPSS/ENESSO/CRESS-SP (co-orgs). **30 anos do Congresso da Virada.** Brasília: CFESS. 2009. p.15-42.

\_\_\_\_\_. Introdução ao método na teoria social. In CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009 a. p. 667-700.

\_\_\_\_\_. Das Ameaças à Crise. **Revista Inscrita**. nº. 10 Brasília: CFESS, 2008. p 37-40.

\_\_\_\_\_. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In MOTA, A. E. et al (orgs) **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez /2006.

\_\_\_\_\_. Movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**. nº 84. ano XXVI. São Paulo: Cortez, nov./2005.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social**. Uma análise do Serviço Social pós-64. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto ético-político do Serviço Social, frente à crise contemporânea. In Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB. Brasília. 1999. p. 91-111.].

\_\_\_\_\_. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

\_\_\_\_\_. Transformações Societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 50. São Paulo: Cortez, abr./1996b. p. 87-132.

\_\_\_\_\_. Painel: Teoria, Método e História na formação profissional **Cadernos ABESS** nº 1. O processo de formação profissional do assistente social. São Paulo: Cortez, 1993. p.43-61.

\_\_\_\_\_. Debate. **Cadernos ABESS** nº 1. O processo de formação profissional do assistente social. São Paulo: Cortez, 1993. p.73-87.

\_\_\_\_\_. A propósito da disciplina de metodologia. **Serviço Social e Sociedade**. Nº 14. 1ª Reimp. ano V São Paulo: Cortez, abr./1988. p. 5-15.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão Positivista no Marxismo**: manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do Ensino Superior e a precarização do trabalho docente: faces da negação do direito social à educação. In MARCONSIN, Cleier; MARQUES, Maria Celeste Simões (Orgs) **Trabalho e Direitos: Conquistas e Retrocessos em Detate**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. (Série Coletânea Nova de Serviço Social.)

PEREIRA, Maria Elisa Mazzili; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In ANDREY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender ciência: uma perspectiva histórica**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

PEREIRA, Raimunda Barbosa Costa Silva. Proposta Curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão. **Serviço Social e Sociedade**. nº 14. 1ª Reim. ano V. São Paulo: Cortez, abr./1988. p. 16-28.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB dez anos depois. Reinterpretação sob diversos olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-41.

POCHMANN, Márcio. Novos Personagens? **Folha de S. Paulo**, Tendências e Debates. 2/jan./2012. A3.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. Organização política dos(as) assistentes sociais brasileiros(as): a construção histórica de um patrimônio coletivo na defesa do projeto profissional. **Serviço Social e Sociedade** nº 88. São Paulo: Cortez, nov./2006. p. 160-181.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **MEMÓRIAS: a luta pelo ensino público e gratuito numa universidade particular – a PUCSP**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo nº 82).

RICCI, Rudá. **Lulismo: da Era dos Movimentos Sociais à Ascensão da Nova Classe Média Brasileira**. Brasília: Contraponto, 2010.

RISTOFF, D. I. *Boyer Commission: o modelo americano em debate*. in TRINDADE, H. org. **Universidade em Ruínas**. Na República dos Professores. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SADER, Eder. Prefácio. in **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2006.

SALVADOR, Evilásio. Crise do capital e o socorro do fundo público. In BOSCHETTI, Ivanete et al.(Orgs.) **Capitalismo em Crise: Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-63.

SANTOS, Leila Lima. **Textos de Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SANTOS, Terezinha F.A. Monteiro dos. O projeto pedagógico e a construção democrática da escola de qualidade. Revista Científica da UFPA. .v. 3, març/2002. Disponível em [www.ufpa.br/rcientifica/ed/pdf/ed\\_03\\_tfams.pdf](http://www.ufpa.br/rcientifica/ed/pdf/ed_03_tfams.pdf) Acesso em 28/fev./2012.

SAVIANI, Demerval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional da Educação (CONAE). In QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de, e GOMES, Leda. **Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010: Reflexões sobre o Sistema**

Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília. INEP. 2009.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil.** O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª ed. 1ª reimp. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação.** LDB trajetória, limites e perspectivas. 10ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea.)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon et al. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.** MEC. Brasília, set/1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em 13/jun./2011 e, em 1/fev./2012.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social:** utopia e realidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. in BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB, dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D' Água, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI.** Desafios do Presente. São Paulo, Cortez. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil.** Reforma do estado e mudanças na produção. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ademir Alves da. **A profissão de Assistente Social.** 2ª reimp, ver. e ampl. São Paulo: PUC-SP., 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior** nos governos FHC e Lula. São Paulo. Xamã, 2005.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 2ª ed. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 1999.

TAKAHASHI, Fábio e GOMES, Patrícia. Em 10 anos, desistência em universidade de São Paulo dispara. **Folha de S. Paulo**, 3/fev./2011.

TAVARES, Maria Augusta. A Pesquisa no Serviço Social: a propósito de método. **Revista Temporalis** nº 19. ano X. Brasília. ABEPSS, jan/jun/2010. p.87-96.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In TRINDADE, H. org. **Universidade em Ruínas** na República dos Professores. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.



\_\_\_\_\_. As universidades frente à estratégia do governo. In TRINDADE, H. org. **Universidade em Ruínas** na República dos Professores. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Universidade em Ruínas** na República dos Professores. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, Ana Maria de. Serviço Social e Práticas Democráticas na Saúde. in **Serviço Social e Saúde: Formação e trabalho profissional**. São Paulo: ABEPSS/OPAS/OMS/MS/Cortez, 2006, p. 242 - 272.

VELOSO, Fernando. Estratégia para mudar a educação – 1. **Folha de S.Pa ulo**, 16/maio/2011.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Metamorfoses do Desenvolvimento de Comunidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WANDERLEY, Luiz E. **O que é universidade**. 9ª ed. 2ª reim. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

YAZBEK, Maria Carmelita. **Estudo da Evolução Histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. [Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP], 1977.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. in Reprodução social, trabalho e Serviço Social. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 2. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999. p.87-99.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. in O trabalho dos assistentes sociais e as políticas sociais. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2000. p. 21-36.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social e o movimento histórico da sociedade brasileira. in **Conselho Regional de Serviço Social – São Paulo**, 9ª Região. Legislação Brasileira para o Serviço Social. São Paulo: CRESS-SP, 2004.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social e o movimento histórico da sociedade brasileira. in **Conselho Regional de Serviço Social – São Paulo**, 9ª Região. Legislação Brasileira para o Serviço Social. 2ª ed. rev, ampl e atua. São Paulo: CRESS-SP, 2006.

\_\_\_\_\_. O significado sócio-histórico da profissão. in Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a p. 125-142.

\_\_\_\_\_ Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. in. Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b p. 143-164.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. *Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social – PUC-SP*. In **Serviço Social e Sociedade**. Nº 14. Ano V 1ª Reimpressão. São Paulo. Cortez, abr. 1988. p. 29-103.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A –

### Eixos para Entrevista Semi-Estruturada com alunos do Curso de Serviço Social sobre a formação em Pesquisa

1 – Fale sobre a sua formação para a pesquisa no curso de Serviço Social:

- diferentes aproximações?
- na disciplina?
- PIC?
- TCC?

2 – Fale sobre como ocorre a formação para a pesquisa no curso.

- sobre as experiências de pesquisa que alunos e professores participam durante o curso.

3 – Para você, a formação em pesquisa para o assistente social pode ter correlação com a definição do perfil do profissional esperado? Como?

4 – As DC do MEC e da ABEPSS, na matéria pesquisa, têm guardado diferenças.

- As do MEC definem:

*concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social. (MEC/SESu citado por Abreu, 2007, p.121)*

- As da ABEPSS propõem:

*natureza, método e processo de construção do conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional. (ABESS, 1997, p. 71)*

Para você o que representam tais diferenças?

5 – Fale sobre as funções da universidade.

Para você, o ensino superior integra as funções da universidade?

## APÊNDICE B

### Eixos para a Entrevista Semi-Estruturada com Coordenadores de Curso e Professores ligados à área de Pesquisa e Alunos.

1 – Fale sobre o Projeto Pedagógico do Curso, em vigência:

- o processo de construção;
- a vigência (desde quando);
- se guarda relação com as DC do MEC ou da ABEPSS;
- o processo de avaliação e possíveis reformulações;
- o lugar da formação para a pesquisa no currículo do curso.

2 – Fale sobre como ocorre a formação para a pesquisa no curso.

- sobre as experiências de pesquisa que alunos e professores participam durante o curso.

3 – Para você, a formação em pesquisa para o assistente social pode ter correlação com a definição do perfil do profissional esperado? Como?

4 – As DC do MEC e da ABEPSS, na matéria pesquisa, têm guardado diferenças.

- As do MEC definem:

*concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social. (MEC/SESu citado por Abreu, 2007, p.121)*

- As da ABEPSS propõem:

*natureza, método e processo de construção do conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como*

*subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.* (ABESS, 1997, p. 71)

Para você o que representam tais diferenças?

5 – Fale sobre as funções da universidade.

Para você, o ensino superior integra as funções da universidade?

**APÊNDICE C**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
**FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA A PESQUISA**

Prezado Senhor (a):

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação do Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e estou solicitando a sua colaboração para participar de uma entrevista sobre a Pesquisa na formação de assistentes sociais para construção da habilidade em elaborar conhecimento sobre a realidade, para o meu interesse de estudo na pós-graduação.

Assumo o compromisso de preservar o sigilo sobre as informações fornecidas, sendo que ao participante está preservada a liberdade de a qualquer momento, desistir da participação sem nenhum prejuízo.

Comprometo-me ainda a informar sobre os resultados deste estudo.

Agradeço a sua colaboração.

Aceita ( ) Não aceita( ).

Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

São Paulo,..... de..... de.....

Nome:.....

Assinatura.....

Maria Lúcia Garcia Mira  
[mluciagm@gmail.com](mailto:mluciagm@gmail.com)  
 fone: 9413-8904