

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

FREDERICO BORGES DE ANDRADE

**UNIVERSIDADE E SERVIÇO SOCIAL: CENTRALIDADE E LIMITES NA RELAÇÃO
ENTRE O ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE
SOCIAL.**

Rio de Janeiro
2015

FREDERICO BORGES DE ANDRADE

**UNIVERSIDADE E SERVIÇO SOCIAL: CENTRALIDADE E LIMITES NA RELAÇÃO
ENTRE O ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE
SOCIAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola de Serviço Social da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de bacharel em
Serviço Social.

Orientador: Charles Toniolo de Souza

Rio de Janeiro
2015

AUTORIZAÇÃO

Eu, FREDERICO BORGES DE ANDRADE, DRE 108073618, autorizo a Escola de Serviço Social da UFRJ a divulgar total ou parcialmente o presente Trabalho de Conclusão de Curso através de meios eletrônicos e em consonância com a orientação geral do SiBI.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS:

À minha família distante, meu irmão e meu pai, meus agradecimentos eternos, sem eles nada disso teria acontecido.

À família que o viver construiu e nem está tão distante assim: Wendel, João, Bruna, Wenceslau, Toni, Luiz e Guto.

Aos irmãos que anos no mesmo trabalho me proporcionaram: Mallet, Lucas, Marcos Paulo, Estrela e (por que não?), Fernando... À bolha, pelas risadas.

Aos irmãos e irmãs que a UFRJ me proporcionou:

Os mais antigos: Rafa, Vitor, Adriana, Luciana, Abel, Diego, Thiago e Amanda. E, os mais recentes: Mary, Elton, Cacá, Flávio, Fabiano, Maria (e as boas lembranças dos companheiros de Portelinha), Helena, Tati, Pablo (e o Seu Tião F.C.), Checho, Diana, Batista, Mineirinho e os camaradas do Pronera.

Agradeço também àqueles que me proporcionaram aprender mais: Aos professores da ESS, em apreço especial pelas queridas Gabriela e Ângela, ao amigo, Charles e àquelas que escolhi para me avaliarem nesse trabalho final: Mavi e Eliane.

Aos professores do dia-a-dia e de luta: Maria e Aurélio, André, Ana e Julião (a criançada e todo o Bonde), Vitor, Winston, Alex e Renan.

Aos membros das gestões do CASS em que participei, ali aprendi muito e terei lembranças eternas. Aos amigos que não citei, mas sabem o quanto tenho carinho e respeito. São muitos nomes e são diversos os momentos de fraternidade e aprendizado conjunto.

Às minhas amadas Amanda e Sabrina, por materializarem o significado de camaradagem em minha vida.

A minha companheira, amada e confidente, Mariana, a quem devo mais do que conseguiria dizer nesse texto de agradecimento, pela paciência, pelo suporte, pelas risadas e principalmente por todo o amor possível.

Enfim, à minha mãe.

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

Eduardo Galeano

RESUMO

ANDRADE, Frederico Borges. **Universidade e Serviço Social**: centralidade e limites na relação entre o Ensino Superior e a formação profissional do assistente social. Rio de Janeiro, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A universidade brasileira ocupa importante papel para a constituição e consolidação na formação cultural brasileira e na direção social do Serviço Social brasileiro. Esses dois processos culminaram em direções sociais contrárias, que mediante a atual conjuntura de avanço das políticas neoliberais na mercantilização da educação impõem desafios ao projeto de formação profissional do Serviço Social. Esse trabalho tem como objetivo demonstrar a centralidade que o ensino superior tem na construção do Serviço Social, e como suas contradições e limites afetam a formação profissional entendendo a universidade como organismo de reprodução ideológica da classe dominante, conduzida no sentido contrário aos princípios ético-políticos da profissão. Tal esforço de entendimento se deu mediante análises bibliográficas e históricas, e objetivou comprovar como o protagonismo do Ensino Superior no processo de renovação da profissão, mesmo alicerçando o viés contra-hegemônico da perspectiva que hoje dá a direção social da profissão, é mediado pela disputa de projetos e se configura hegemônico pela perspectiva burguesa. O que faz desse espaço, por si só, incapaz de consolidar à superação de uma mera formação profissional crítica, rumo a necessária consciência da direção social do Serviço Social. O trabalho segue apontando então reflexões aos desafios que são impostos, a partir do necessário entendimento do protagonismo da correlação de forças da luta de classes na construção da Universidade e da profissão.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	08
1 O ENSINO SUPERIOR, ORIGENS E ESTRUTURAÇÃO	16
1.1 Pressupostos para entender a origem das Universidades	16
1.2 A Universidade na América Latina	21
1.3 A Universidade Brasileira: pressupostos teóricos e antecedentes	27
1.4 O Ensino Superior, a Nova Republica e o Nacional-Desenvolvimentismo	32
1.5 O Ensino Superior durante a Ditadura Militar	44
1.6 A Educação Superior sob o Neoliberalismo	56
2 O ENSINO SUPERIOR E O SERVIÇO SOCIAL: A FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS	67
2.1 A Consolidação do Serviço Social brasileiro	68
2.2 O papel central da Universidade para o Serviço Social na Ditadura	86
2.3 Importância do Ensino Superior para a Consolidação da Direção Social do Serviço Social Brasileiro	97
2.4 Formação Profissional, Instrumentos e Debates	109
2.5 Projeto Ético-Político, Formação Crítica e limites da Universidade	117
2.6 A Direção Social Da Universidade: Contradição E Hegemonia	130
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

INTRODUÇÃO

A constituição atual da universidade brasileira reflete claramente a forma histórica como as forças dominantes brasileiras disputaram ideologicamente a sociedade. Por maiores que fossem as diferenças entre as concepções econômicas que defendiam diferenciadas parcelas da própria burguesia, durante o processo de construção do capitalismo nacional, em nenhum momento houve qualquer participação significativa das classes subalternas na construção da universidade, salvo situações isoladas, em institutos ou escolas específicas que, constituintes do conjunto da universidade detiveram, e ainda detêm perspectivas administrativas contra hegemônicas.

Esse trabalho visa contribuir para o entendimento desse movimento de construção do ensino superior brasileiro, que se deu historicamente “de cima para baixo”, e a influência de tal estrutura na formação do Assistente Social. Deixamos claro que nossa análise será centralizada no padrão de ensino superior por meio da educação pública, sendo exposto quando necessário, no texto, a diferenciação da análise quando a mesma se tratar acerca do ensino superior privado. Assim sendo, é necessário que compreendamos seu papel fundamental no alicerçamento cultural do país e seu processo histórico de desenvolvimento atrelado a uma determinada direção social da produção de conhecimento. Conforme análise de Coutinho (2011) sobre a importância da educação e da participação da sociedade civil na constituição da cultura nacional¹:

¹ Não pretendo neste trabalho me alongar, especificando as concepções sobre o papel do intelectual ou como ele se coloca na construção da sociedade. Para tal, a leitura indicada é Coutinho (2011), conforme na Bibliografia. Basta, para esse trabalho, sabermos que seu papel é fundamental também na constituição da perspectiva majoritária da profissão atual, a qual será tratada mais à frente.

A 'organização da cultura', em suma, é o sistema das instituições da sociedade civil cuja função dominante é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade como um todo. Um momento básico da organização da cultura é o sistema educacional: cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (...). E até mesmo nas organizações de ensino ligadas diretamente ao Estado ocorre hoje uma ampla batalha de ideias: se a sociedade civil é realmente autônoma, as universidades, por exemplo, tornam-se um campo de luta pela hegemonia cultural de determinados projetos de conservação ou de transformação das relações sociais. A luta de classes se trava também no interior das universidades. (p. 17-18)

É a partir dessa perspectiva sobre como se insere a universidade em disputa, que entender o seu papel na formação profissional do Assistente social se faz fundamental, principalmente em conjuntura de enfraquecimento da classe trabalhadora na luta de classes perante o avanço neoliberal.

Tal avanço do neoliberalismo sobre a educação não traz apenas mudanças estruturais que podem degradar a universidade pública pelas mãos das políticas privatistas, mas também efetiva o fortalecimento da hegemonia ideológica das classes dominantes no bojo da formação superior, setor esse que inclui a formação do profissional do Serviço Social.

Essa constante disputa pela direção social da produção de conhecimento e a consequente hegemonia da instituição de ensino superior pelo projeto dominante encontra contradições frente ao projeto ético-político do Serviço Social, e se configura nos métodos de atuação e estruturas de tais instituições de ensino superior desde sua criação, configurando assim uma disputa ideológica árdua e desafiadora à profissão.

Se a característica mais marcante do Ensino Superior nacional talvez seja o prestígio social com o qual a sociedade brasileira, principalmente as classes subalternas, trata a formação superior, é notável que tal prestígio fosse desenhado historicamente pela chamada "via prussiana" e pelo elitismo de uma classe

dominante culturalmente eurocêntrica e que durante a constituição desse setor, e de sua relação com o mundo da cultura, o efetivou pelas mãos de um Estado subordinado aos seus interesses distanciados da realidade social brasileira².

Historicamente, tal atrelamento se deu, quando da superação da sociedade oligárquica, à incipiente correlação de forças entre projetos de hegemonia que conduziu a efetivação do ensino superior nos mesmos moldes da construção cultural do país, isto é, consolidou-se o ensino superior, e a produção do saber, função desse, por meio de um vínculo social hierárquico e subalterno, o que, por consequência, resultou na construção de uma hegemonia cultural sob perspectivas das classes dominantes. Essa hegemonia estruturou a intelectualidade e seus atores como figuras ornamentais e socialmente “superiores” em detrimento das manifestações intelectuais e culturais que carregassem características populares, ou minimamente, oriundas dos outros setores da sociedade civil (COUTINHO, 2011. p. 47), criando uma nova elite, cultural, e conectada com o modelo de sociedade que o demandava.

Essa tradição é intrínseca às estruturas universitárias brasileiras. Tal configuração foi o que resultou, e também resultado de, na característica da universidade brasileira como centro de formação superior para estudantes oriundos de famílias abastadas em matérias como Direito, Medicina e Artes e posteriormente, nas matérias de gerenciamento militar.

Se essas matérias eram as de principal interesse das classes dominantes, com relação direta à manutenção da ordem social, e esses estudantes eram aqueles que se encontravam no meio social condizente com tais classes e, também por suas

² Conforme veremos a seguir, tal fetichismo pode ser identificado com o que Netto(2011) chamou de “tara elitista”.

origens, tinham condições concretas, tempo e dinheiro, para o aprofundamento dos estudos, quando não, com formação finalizada fora do país, podemos confirmar a contradição entre um projeto de formação voltado aos interesses da classe trabalhadora e essa Universidade. Dessa forma, o estruturado elitismo burocrático acadêmico, o corporativismo das elites e a direção social da universidade brasileira se tornam um objeto de análise frente à relação da universidade e do Serviço Social.

Com o avanço do capitalismo já durante a metade do século XX, e a necessidade de aprofundamento na formação técnica da mão de obra da classe trabalhadora, devido à centralidade da produção industrial, fortaleceu-se o caráter educador da universidade, o que se desenvolveu em conjunto com esse fetiche de intelectualidade. Burocratizada e alienada das camadas populares, a universidade se travestiu com uma aparência de possibilidade de ascenso social às classes médias. Essa perspectiva foi reforçada pelo avanço dos monopólios e seus suportes econômicos, o que alterava o perfil que essa camada média, por meio da iniciativa privada, trazia de outros momentos. O desejo dessas classes de alcançar patamares sociais melhores se soma ao que Netto (2011) cita como “tara-elitista” que é, por fim, o fruto desse domínio hegemônico das elites nacionais sobre o aspecto cultural da sociedade, conforme citado anteriormente.

Tal domínio também reflete a relação entre as elites brasileiras e as internacionais, e por isso se manifesta na preferência por produções culturais próximas das realizadas nos centros econômicos mundiais, frente às manifestações culturais e intelectuais oriundas de uma tradição nacional (PINTO, 1984). Contemporaneamente, a manutenção dessa característica, a Universidade não universal, se dá de forma institucionalizada, isto é, por meio de instrumentos legitimados, desde o acesso ao ensino superior até a saída do estudante da

academia. O acesso, por exemplo, mesmo frente à ampliação de vagas no ensino superior, operada desde a década de 1990, por meio de programas de financiamentos e de políticas públicas voltadas ao acesso a Universidade, não garante a permanência qualitativa do estudante durante o período de formação. Logo, a contemporânea argumentação da democratização do ensino, via ampliação de vagas, na verdade, como veremos adiante, apenas serve a atender interesses econômicos externos que pautam sobre metas internacionais, índices a serem alcançados na educação, em todos os níveis.

Durante todo o processo no interior da universidade, isto é, de formação, diversas relações que o estudante tem de firmar com a universidade são pautadas não só pela lógica da formação, que por si só já se encontra pautada pela primazia do profissionalismo em detrimento da formação social, mas principalmente pela lógica do mercado.

O cenário interno da instituição de ensino superior é tão reprodutor ideológico quanto o processo de acesso em si, sendo a universidade estruturalmente voltada para a formação profissional da uma futura mão de obra capacitada para o mercado de trabalho e exercendo tal função de forma opressora. Nessa instituição onde, historicamente há uma ausência seletiva, de participação democrática em suas deliberações, a legitimação de características como as já citadas anteriormente em seu dia-a-dia se fortalecem para além do ensino de graduação, onde o acesso aos patamares “superiores”, como o mestrado e doutorado, são compostos por outras características que tornam ainda mais difícil o acesso ao conhecimento pelo estudante oriundo das classes subalternas.

Ao estudante que também trabalha, se consolida ainda o desafio de lidar com essa estrutura que, desde seus processos de seleção até a manutenção do estudo durante todo o curso, impõe para o mesmo o dilema de conciliar carga de estudo e trabalho e estudo e cotidiano. Para além, nas últimas três décadas, essas características se solidificam sob a iminente visão neoliberal de mercado, onde o forte engajamento na meritocracia a partir do produtivismo e do discurso de “darwinismo social-liberal” se reflete não só na vida acadêmica dos estudantes, mas também para o corpo docente, categoria profissional que, também inserida no contexto das relações sociais de mercado do modo de produção capitalista, tem sua condição de trabalhador cada vez mais precarizada pelas relações trabalhistas instituídas no marco do neoliberalismo.

Essas características demonstram como a instituição de ensino superior, mesmo com sua fantasiosa autonomia – que se expressa unicamente na produção intelectual e nos seus atos correlatos afastados, isolados e alienados em sua estrutura elitista - não é, conforme deixamos claro anteriormente, uma “ilha autônoma” no que concerne às relações sociais de disputa hegemônica da sociedade sob o modo de produção capitalista, e nem está livre de efeitos ocasionados pela luta de classes.

Portanto, por tal perfil de reprodução ideológica e direcionamento social hegemônico por uma determinada camada social, estrutura-se na universidade a capacidade de reproduzir características condizentes com tal em momentos de “ameaças”. É perfeitamente compreensível que o elitismo da universidade defenda-

se contra a “ameaça” que são políticas sociais e projetos educacionais que afetem diretamente a estrutura da mesma³.

Portanto, esse trabalho se entende necessário para, no bojo do avanço do projeto neoliberal, uma compreensão sobre a universidade e como essa exerce papel ideológico a favor de uma classe que detém o controle político do Estado. Objetivando que o mesmo deve auxiliar na construção da concepção sobre a importância de tal organismo, repleto de relações mercantilizadas e reificadas. Questionamos como tal influência atua de forma a dificultar, a formação do assistente social que tem o ensino superior como base de ensino, tendo em vista que historicamente esse ensino formou, e ainda forma, executores e administradores estatais e privados inseridos em importantes setores de disputa hegemônica política e ideológica (militares, médicos e professores em seus formatos iniciais, “empreendedores” nos dias de hoje).

Nosso objeto de análise é compreender como as contradições e limites da universidade brasileira afetam os assistentes sociais em formação que, quando não rompem com a perspectiva de mercado/dominante, culminam por legitimar o projeto societário no qual se encontram inseridos. Portanto, esse trabalho buscará demonstrar as contradições inerentes à universidade brasileira e os efeitos de tais na execução do projeto de formação profissional, e a partir da reflexão sobre a direção social do projeto profissional, oriunda da evolução histórica do Serviço Social, conforme veremos adiante, objetivamos entender os limites estruturais impostos,

³ Podemos citar por exemplo, as cotas raciais. Que não é o central de nossa discussão, mas vale aqui a nota, pois encontra resistência no conjunto das relações sociais que permeiam as instituições universitárias, mesmo nos setores ditos progressistas do campo da esquerda acadêmica, e enfrenta uma forte campanha de deslegitimação de todos os instrumentos de propagação ideológica reacionários (em especial a mídia burguesa), que tratam tais políticas sociais como uma afronta ao princípio da meritocracia. Ignoram todo o histórico de luta dos movimentos sociais e coletivos negros que mantêm viva a discussão do racismo intrínseco da sociedade brasileira, frente a violência diária que o povo negro brasileiro sofre. Por trás de todos os argumentos contrários há uma “defesa” de *status quo* de determinados setores que expressa a visão dominante e que em momento algum concebe a Universidade como uma instituição universal, isto é, de acesso à todos.

sempre tendo em mente o papel crucial da universidade na disputa pela direção societária. Concluiremos apontando reflexões necessárias à profissão para manutenção das conquistas históricas da profissão e superação desses limites.

Este trabalho está dividido em duas partes. No primeiro capítulo será realizado um resgate histórico do Ensino Superior, no mundo e no Brasil, e no segundo capítulo, discutiremos a importância da universidade para o Serviço Social brasileiro, suas contradições e apontamentos ao enfrentamento das mesmas.

Afinal, se podemos afirmar que a universidade nunca esteve sob o norte de um projeto que incluísse os interesses dos setores contra hegemônicos da sociedade, quando muito atendendo interesses populares, porém de forma subordinada, também é possível afirmar que há setores que resistem dentro das universidades. Esses focos de resistência fomentam a argumentação de que é compreensível afirmar a latente necessidade de se construir um novo horizonte para a universidade que sustente a necessária formação profissional e esteja atrelada aos interesses da classe trabalhadora frente aos desafios sociais contemporâneos.

1 O Ensino Superior, origens e estruturação.

1.1 Pressupostos para entender a origem das universidades

A origem do Ensino Superior brasileiro está relacionada com a formação social do Brasil. Como instituição componente da sociedade civil⁴, espaço identificado como local aonde as classes lutam pela hegemonia⁵ (GRAMSCI apud STAMPA, 2011), o que hoje se convém chamar de universidade tem um objetivo determinado socialmente, específico e construído historicamente, alterado com o avançar das relações sociais.

A construção do Ensino Superior Brasileiro está diretamente inserida no conjunto de elementos constituintes do modelo vigente de sociedade e sua estrutura foi constantemente transformada pelos momentos históricos que afetaram o país, tal característica não se findou com a constituição da atual universidade, os elementos que afetaram historicamente a educação se encontram na estrutura social, isto é, estão diretamente relacionados à luta de classes. O que afirma a inserção do ensino superior na disputa oriunda da luta de classes e atesta que, embora para alguns “adoradores” da academia, que pelos mais diversos motivos e influências a elegendem como “um templo sagrado, onde uma corporação de sacerdotes do saber pontificam sobre todos os assunto, na plena posse da verdade”⁶, a universidade possa parecer

⁴ Sociedade Civil aqui é entendida como conceito referente à parcela constituinte do Estado que incorpora as instituições que não compõem estruturalmente o sistema estatal, mas exercem papel político-ideológico de extrema importância na manutenção societária. Para maiores esclarecimentos e aprofundamentos, ver Anderson (1986).

⁵ Hegemonia será utilizada aqui como categoria que conceitua a disputa pela direção sócio-cultural em determinado organismo, em nosso caso a Universidade, inserido no conjunto da Sociedade Civil, tendo assim um papel de consentimento ideológico à determinada direção social. Anderson (1986) e Coutinho (2011) dão as bases que utilizo nesse trabalho.

⁶ Pinto (1984, p.42)

quase uma instituição sagrada e imutável, a mesma não é uma construção atemporal à revelia do que acontece no conjunto da sociedade.

Desde sua origem colonial e dependente, e hoje como fruto de séculos de administrações e projetos pautados por interesses determinados e específicos das classes dominantes, a instituição mantém um caráter elitista e atrela-se, cada vez mais, ideológica e estruturalmente, aos princípios dominantes, funcionando, tal como a educação em geral, como instrumento de controle, dominação, legitimação e disputa ideológica, em especial com conceitos como a meritocracia, o produtivismo e o tecnicismo alienado que forma mão de obra aparentemente capacitada, descolada da intelectualidade⁷ e voltada para o mercado de trabalho, este sim, o verdadeiro norteador do ensino, e cada dia mais comprovadamente desatrelado dos interesses da classe trabalhadora.

Diante de tal cenário, e ciente de que o atual momento é de reflexão sobre o caminho que a educação superior tem tomado em tempos de neoliberalismo e mercantilização de direitos, é pressuposto que entendamos a universidade como instituição social de extrema importância para a sociedade capitalista. A mesma, mesmo quando equivocadamente é resumida à formadora de mão de obra e detentora de conhecimento, está inserida e afetada pela luta de classes, e por isso, encontra-se em disputa quando compreendemos seu potencial. Para tanto, cabe entender o papel formador de consciência e o efeito ideológico que a instituição exerce como estrutura educacional e responsável direto pela formação social, e consequentemente também da formação moral⁸ dos indivíduos, exercendo assim, função essencial no plano da vida cultural de uma sociedade.

⁷ Saviani (2010, p.19)

⁸ Severino (2006 p. 291)

Conforme Netto (2011) explanou, embora o Estado por si só não produza cultura, sua intervenção é indireta e favorece a determinado modelo que se intenta reproduzir, de acordo com o projeto societário vigente:

Salvo situações-limite de coerção quase absoluta – que acabam por se revelar historicamente efêmeras -, a política cultural, como elemento do rol das políticas sociais, tende a implementar-se como instrumento de caráter político-administrativo, corporificando-se em **operações de intervenção imediata e procedimentos imediatos** (...) Posicionado como conduto visceralmente mediador entre operações e procedimentos da política cultural está o sistema de ensino institucional: na política educacional confluem e intercorrem operações imediatas e procedimentos mediatos que corporificam a política cultural (Pg. 48, grifos do autor).

Os interesses políticos do Estado brasileiro, quando com seu olhar voltado à educação superior, trataram a universidade como local de atuação enérgica e determinante. Tal é esse o entendimento que é explícita, na literatura sobre a educação brasileira, a extrema importância de uma atuação efetiva do governo sobre o ensino para atendimento de determinados interesses, voltados à formação social de um país.

Tal funcionalidade social da educação se demonstra ainda mais no ensino superior, espaço voltado à formação de trabalhadores capacitados ao mercado de trabalho, onde o mesmo é notadamente valorizado pelos setores dominantes. Podemos exemplificar pela prática das instituições religiosas que ainda sustentam a disputa pela hegemonia política nos espaços de educação superior ao desenvolverem universidades próprias, isto é, centros de estudos, formadores, com princípios atrelados a uma visão de mundo específica e designados para uma formação ideológica compatível. Ao passo que, entendendo como essa mesma está diretamente vinculada ao cotidiano do ser social, a formação desses discentes é fortemente voltada à vinculação a um determinado modelo de sociedade, isto é, é uma formação carregada com respectivos interesses e concepções. E, não diferente

do restante do mundo ocidental, é por esse mesmo caminho que se inicia a história da universidade Brasileira.

O chamado Ensino Superior tem seu início, como protoforma do que hoje chamamos de universidade, na Europa do séc. XII sob a égide da Igreja Católica. Nessa época, locais específicos em cidades italianas como Bolonha e Nápoles acolhiam estudantes de todo o mundo que visavam ter o direito de ensinar, capacidade essa que só seria possível se advinda direto do representante de Deus na Terra, isto é, do Santíssimo Papa (Moretti *apud* Silva, 2013).

Embora fossem lecionadas principalmente, quando não unicamente, a Medicina e o Direito, é cabível, sem anacronismos, assumir essas instituições como protoformas do que temos hoje, mesmo com as poucas características que as estruturas educacionais atuais mantiveram com suas primogênitais italianas. Cabe atentar principalmente, que na maioria delas a teologia era matéria central e indispensável, o que remete ao entendimento de que a universidade medieval era submissa, mas também palco de disputas entre pensadores críticos e a Igreja, detentora de poder e influência direta no modo de vida medieval.

O processo histórico não tardou a afetar tais instituições, assim a reforma protestante e o iluminismo, movimentos históricos que afetaram não só as ideologias dominantes como também a organização social europeia e logicamente, trouxeram mudanças e avanços à educação superior.

Podemos exemplificar tais avanços por toda a Europa, mas atentemos as tendências alemãs, principalmente da escola de Berlim, que no começo do séc XIX, fortaleceu o questionamento ao ensino estático e conservador atrelado à Igreja Católica. Na Alemanha, em específico, isto se explica graças à urgente necessidade

de avanço econômico, já que o país se encontrava atrasado em relação às aquelas nações que já estavam em curso com a revolução industrial. A partir da superação do que outrora fora estático, surgiu uma universidade comprometida com a emancipação econômica e com o esforço de desenvolvimento nacional: se fortalece então o ensino da ciência e o desenvolvimento da pesquisa, deixando claro o entendimento da importância da formação para o desenvolvimento do país. (Idem)

Em outro sentido, porém também rompendo com o ensino superior atrelado à Igreja Católica, segue a universidade francesa napoleônica. A universidade medieval de Paris foi sendo alterada pela burguesia progressista que combateu o modelo da velha universidade:

Conforme assinalamos, a universidade francesa é mais um produto dos impactos renovadores da revolução industrial que um desdobramento vegetativo da universidade de Paris. Realmente, a primeira universidade da França moderna foi a empresa revisionista dos enciclopedistas que criaram um novo ideário político, uma burguesia rebelde e comprometida, com o progresso e contrária à velha universidade corporativa, fechada, eclesiástica e aristocrática. (RIBEIRO, 1969, p. 40)

O mesmo autor explica também, que cabe a esse modelo se intitular “Universidade Napoleônica”, pois foi sob o governo do mesmo que a universidade francesa se institucionalizou, alterando sua estrutura e tradição, efetivando a construção da moderna universidade francesa. Frente a urgente demanda de desenvolvimento científico da época e caracterizando-a pela presença ideológica do nacionalismo burguês francês, o desenvolvimento de tal instituição nesse país estava claramente ligado a um projeto societário vigente e em desenvolvimento.

Não há, aqui, o interesse de dissertar à exaustão sobre os modelos e o surgimento das universidades. Tendo em vista que são diversos e com especificidades que não nos cabe aqui aprofundar, já que esse não é o objetivo do

trabalho. Assim apresentaremos exemplos os quais serão de importância para apontar o paralelo entre a relação da educação superior na formação societária dos países europeus e o mesmo na formação societária brasileira. Assim sendo, devemos deixar claro que há uma extensa literatura sobre todo o processo de formação das universidades pelo mundo afora, e é grande a possibilidade de encontrarmos algum modelo de universidade que não tenha as mesmas características dos modelos alemães e franceses aqui exemplificados⁹.

Ressaltando o que já dissera Silva (2013):

O papel das primeiras universidades foi de grande importância para consolidar a revolução industrial, a revolução agrária, a revolução urbana, a revolução nacional e democrática, as quais levadas a cabo pela burguesia romperam com o Feudalismo e consolidaram o Capitalismo, um novo modelo de produção baseado na exploração do trabalho assalariado e na propriedade privada dos meios de produção. (pg. 16)

Retornando ao cenário que nos é mais próximo, isto é, a América Latina, vale ressaltar o ululante. Que devido às diferenças entre a formação europeia e a do continente americano, o cenário do ensino superior na América Latina, em especial, se diferenciou. Embora tivesse, também, influência fundamental da Igreja Católica.

1.2 A Universidade na América Latina

É de conhecimento histórico que dentre as colônias americanas ibéricas, isto é, colônias da Espanha e de Portugal, as hispânicas deram os primeiros passos na criação das instituições universitárias. Embora diversos pesquisadores e historiadores tenham trabalhado com diversas versões para explicar os motivos para

⁹ Aos interessados há estudos sobre a universidade soviética em Ribeiro (1969), mas esclarecendo que esses outros modelos, os que não tiveram uma participação ativa da burguesia ascendente e nacionalista tal como na França e na Alemanha, não são os legatários hegemônicos dos projetos de ensino superior da atualidade. Esses, quando lembrados, dificilmente encontram ecos de seus projetos dentro do modo de produção no qual estamos inseridos no ocidente.

tal, partiremos aqui da ótica de que o fato das sociedades pré-colombianas possuírem avanços científicos, em relação aos povos originais brasileiros, ocasionou na maior necessidade da imposição da educação norteadada pelos invasores, como meio de dominação. Isto é, frente à necessidade de dominar os povos colonizados, os avanços das instituições de educação serviram não só para formação da população, não necessariamente a local, mas intentava a legitimar a dominação, como também impor uma direção cultural, que submetesse ideologicamente a classe dominada¹⁰.

Em específico no México (CASAS *apud* SILVA, 2013), a dominação cultural ficou demonstrada quando aos conquistadores eram creditados os louros da guerra, não pelos aspectos da luta, mas sim pela caracterização dos nativos como povos supersticiosos, ignorantes, incultos, dentre outros adjetivos que colocavam não só o homem espanhol, como também a nação dominante como “superior” e digna de tais conquistas. Ora, era então, “trabalho da educação” mostrar aos dominados que o machado só corta a cabeça dos “inferiores”. Fazendo um breve paralelo, mesmo que em condições históricas muito distintas, com o agora, cabe ressaltar o tratamento dado a educação pelo senso comum na sociedade contemporânea, onde a educação é vista, de forma irracional, como “tábua salvadora” daqueles que em nossa sociedade, querem “ser alguém” na vida.

O senso comum diz que o homem moderno deve se diferenciar dos incultos e supersticiosos. A cultura, a educação, os avanços tecnológicos são vistos como

¹⁰ Notáveis são os avanços no controle da agricultura, escrita e arquitetura das civilizações Astecas e Maias frente aos povos nativos do território onde hoje se compreende o Brasil, mas a referência da argumentação sobre a relação da dominação cultural imposta aos povos pré-colombianos pode ser encontrada em Ribeiro (1969) e Silva (2013).

benefícios dos homens avançados, enquanto tudo que advém das classes dominadas é inculto, sem educação e nem aceitos culturalmente¹¹.

Retornando a análise histórica da construção universitária da América Latina e ainda acompanhando o trabalho de Silva (2013), as origens das universidades latino-americanas dos primeiros séculos de colonização, se deram como universidades missionárias e/ou imperiais. Quando não criadas por Bulas Papais¹², as instituições eram desenvolvidas após decretos imperiais, o que embora resultasse no desenvolvimento de dois tipos de instituições diferentes; as imperiais e as atreladas à Igreja, ambas permaneciam subordinadas a ideologia dominante da Igreja Católica. Por isso, entende-se que essas fundações, por mais que visassem à formação das elites espanholas, se orientavam pelo dogmatismo religioso, pela filosofia cristã vigente daquele contexto, que para além da disputa ideológica da consciência para com os nativos tinha como ameaça os pensamentos liberais que gradativamente ganhavam força na Europa, oriundos dos movimentos da reforma protestante e das universidades europeias a esse pensamento atreladas. (MORETI *apud* SILVA, 2013).

As universidades não se resumiam a desenvolver um trabalho meramente ideológico. Suas estruturas sempre estiveram relacionadas à necessidade de formação específica de uma determinada camada social, isto é, de uma elite. Na América Latina não foi diferente e se caracterizou pela forte influência da Igreja Católica, órgão educador dos reinos ibéricos. As elites espanholas e portuguesas

¹¹ Vide as expressões culturais mais populares no Brasil, tais como as músicas das chamadas periferias dos grandes centros econômicos (o Funk e o Rap como exemplo), que não por acaso, são também manifestações originárias de grupos sociais herdeiros dos povos escravizados e marginalizados pela elite brasileira e que são tratados de forma reacionária e preconceituosa até os dias atuais. Tal análise que faço é apenas para alertar que se faz então, mais do que urgente, a necessidade de entender que as origens dessas concepções devem ser compreendidas em consonância com a formação social e histórica do Brasil e por isso não podem mais ser desvinculadas da compreensão da importância da educação na formação social brasileira.

¹² As Bulas Papais são instrumentos da Igreja Católica, sancionados pelo Santíssimo Papa, que em formato de documentos oficiais representam modificações na ação política e doutrinária da Igreja Católica. Para maiores informações ler Castro (2000).

que aqui habitavam tinham acesso a uma formação que lhes proporcionavam estudos em Artes, Literatura, Direito, Filosofia e Teologia, em ambos os tipos de universidades, isto é, nas universidades criadas pela coroa ou pelo Papa. Em todas essas a influência da Igreja Católica não permitia que houvesse especializações avançadas nas ciências ou em qualquer outro campo de ensino aonde a autoridade eclesiástica fosse confrontada. Soma-se a isso a influência da Inquisição, e podemos compreender como o dogmatismo religioso era o fio condutor da alta sociedade colonial.

Já com os processos de independência da América Espanhola, a iniciarem-se no Séc. XIX, os esforços da elite em manter seu controle sobre as terras americanas não tiveram parcela de atenção voltada à fomentação das universidades. Pelo contrário, como tal período foi repleto de guerras e disputas territoriais, as oligarquias liberais locais optaram pela primazia do controle popular por meio da força e da privação de liberdades. A exceção do projeto de Simon Bolívar, e de poucas outras nações à época – notadamente o Haiti - que organizara seu governo revolucionário sob a promoção de direitos a todos os povos habitantes, isto é, garantia direitos também aos índios e negros, nenhum outro governo latino-americano que visava ou conseguira a independência frente ao domínio colonialista europeu, se preocupou com a liberdade dos povos então dominados. Conforme:

Para Bolívar não existiria liberdade sem igualdade. Ele dizia que '[...] sem igualdade todas as liberdades, todos os direitos perecem. Por ela devemos fazer sacrifícios', e para provar com ações seus princípios e crenças profundas, não hesitou nem por um segundo em libertar todos os escravos de suas propriedades para dar uma base social tão vasta quanto possível à luta por uma emancipação completa e irreversível do domínio espanhol. (MÉSZÁROS *apud* SILVA, 2013 p. 19).

O projeto de criação de uma grande pátria latino-americana, independente e forte, fracassou. Diversas nações independentes surgiram de seu projeto, mas vale

ressaltar que tal fato se deu em grande parte, pela ojeriza elitista das oligarquias locais ao poder popular, por meio da participação e da garantia de direitos as classes subalternas, e nesse ponto podemos ver como tal pensamento em muito se assemelhava ao pensamento dominante europeu. Assim, é cabível afirmar que a formação das elites, por mais independentes que as mesmas almejassem ser, não era em si uma formação que superava os limites sociais. Na verdade, é possível dizer que seus interesses se concentravam em tirar das mãos espanholas os lucros advindos do trabalho nas colônias, ou seja, tal momento não superou o sistema social que ali se instaurou, nem a dominação de quem outrora já era dominado. Tal fato é, que quando enfim bem sucedidas, tais oligarquias tiveram então o controle total de suas terras e não necessariamente optaram pela libertação dos escravos ou pela mudança de tratos aos nativos. Por consequência dessa mudança de controle das colônias, também se alteram os modelos vindouros da educação superior, agora uma demanda e instrumento de uma nova/antiga elite. Não mais colonial, embora ainda dependente.

Com a Revolução Francesa, o modelo francês de universidade foi adotado para as universidades da América Latina. Segundo Ribeiro (1969, p.87): “O Modelo inspirador das universidades latino-americanas de hoje foi o padrão francês da universidade napoleônica que, em realidade, não era uma universidade, mas um complexo de escolas autárquicas”.

Embora o modelo estrutural tenha sido o da universidade francesa, a função da universidade latino-americana era outra, tanto Silva (2013) quanto Ribeiro (1969), explicam as semelhanças e diferenças entre os modelos. As universidades latino-americanas, assim como a napoleônica, estabeleceram as faculdades por profissão, fortalecendo o profissionalismo e o reconhecimento dos seus discentes, isto é, das

elites, como aptos ao gerenciamento dos setores mais importantes da sociedade, por meio dos diplomas, títulos e qualificações reconhecidos agora, por essas instituições. Essa importância, em si, não era o principal foco da universidade francesa, que se caracterizava pela intenção na unificação da França, e se encontrava em uma conjuntura totalmente diferente da latino-americana.

Juntamente com esse modelo estrutural, as universidades latino-americanas de pronto adotaram os modelos positivistas de gestão e ensino, fortalecendo as oligarquias locais, buscando legitimá-las frente o sistema capitalista dependente:

Até mesmo estes valores foram degradados, já que ao serem transplantados não deram lugar a uma aceleração evolutiva, perpetuando os interesses do pacto oligárquico formado pelo patronato e o patriciado colonial. Os primeiros estavam ocupados em gerir os latifúndios e as empresas de importação e exportação [...] Os patricios, por sua vez, estavam ocupados com seus cargos e prerrogativas. Uns tiravam sua riqueza e poder da exploração econômica; os outros, do exercício de funções político-burocráticas. (RIBEIRO, 1969, p.88)

Essa visão eurocêntrica da educação superior, vanguardada pelo conservadorismo oligárquico, resultou então em uma universidade que formava os filhos dos herdeiros da elite para a administração pública e privada dos bens de produção e do aparelho estatal, enquanto, em contrapartida, a educação destinada às massas trabalhadoras era em muito ainda realizada “no plano da cultura vulgar através de técnicas desenvolvidas e transmitidas oralmente” (RIBEIRO, 1969, p.88).

Tal relação se manifestou no domínio cultural europeu das elites locais, Mariátegui (2008) explica como os modelos econômicos e políticos da América Latina afetaram as universidades. A centralidade das aristocracias coloniais impôs às instituições de ensino superior aos interesses e tutela desses, isto é, o modelo societário vigente teve influência direta na constituição da Universidade, direcionando-a. como privilégio desses setores, e carregando seu sentido com sua

perspectiva eurocêntrica. Com o tempo, a burocratização ocupou-se de reter as tentativas populares de acesso à mesma:

O objetivo das universidades parecia ser, principalmente, o de prover doutores e rúbulas para a classe dominante. O desenvolvimento incipiente e o mísero alcance da educação pública fechavam os graus superiores do ensino para as classes pobres (...). As universidades, açambarcadas intelectual e materialmente por uma casta geralmente desprovida do impulso criador, não podiam nem mesmo aspirar a uma função mais alta de formação e seleção de capacidades. Sua burocratização as conduzia, de modo fatal, ao empobrecimento espiritual e científico. (p. 124)

A ordem social então se mantinha nas mãos da elite, cada vez mais burocratizada, que em suas universidades autárquicas detinham os conhecimentos e a formação necessária para construção e fortalecimento dos Estados Latino-Americanos e transfigurava com esse movimento, o personagem símbolo da elite do coronel rural, para a figura do “doutor”, mesmo que com poucas capacitações científicas, mas cacifados para a liderança e condução social.

Contribuindo para entendermos então a consolidação da universidade latino-americana pós-independência, cabe o alerta atemporal, alerta condizente tanto no momento de tal discurso, quanto hoje, do grande herói cubano José Martí:

Como poderão sair das universidades os governantes, se não há universidades na América onde se ensine o rudimentar da arte do governo, que não é mais do que a análise dos elementos peculiares dos povos das Américas? Os jovens saem pelo mundo adivinhando as coisas com óculos ianques ou franceses, e pretendem dirigir um povo que não conhece (MARTÍ *apud* SILVA, 2013).

1.3 A Universidade brasileira: pressupostos teóricos e antecedentes.

É mister em nossa análise sobre a universidade brasileira, entender que é vasta a literatura sobre essa instituição. Por diversas óticas e intenções já se debruçaram autores e é lógico que ao objetivar esse tema, não será possível

abranjer todas as formas de interpretação possíveis da história do ensino superior do mundo e do Brasil. Isso seria uma tarefa hercúlea, digna de uma vida de pesquisa e trabalho, o que não é o foco desse trabalho de conclusão de graduação. Entretanto, há uma concordância entre alguns estudiosos da história da universidade brasileira, de que no período colonial do país, isto é, desde o desembarque dos portugueses até a transferência do comando político da então Metrópole, Portugal, para a colônia, Brasil, em 1808, a existência de instituições de ensino superior era incipiente, elitista e dependente. Como disse Ribeiro (1969, p76), o que tínhamos era um “arremedo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina a completar-se em Portugal”.

Esse modelo embrionário de universidade era de administração jesuíta, instituição cristã que por seus laços intrínsecos com a coroa portuguesa detinha centros de instrução em todas as suas colônias tanto de ensino básico, quanto de ensino superior. O fato é que devido à conjuntura e a função econômica destinada à colônia Brasil, a educação superior era destinada apenas aos filhos dos patrícios ou daqueles detentores de terras mais abastados, inclusive para que os filhos pudessem terminar seus estudos em Lisboa. A educação oferecida pela classe clerical apenas servia para a manutenção do *status quo*, principalmente no que tange a diferenciação entre os trabalhadores brasileiros desse período, isto é, os escravos e aos homens do campo, e aos senhores. Aos trabalhadores cabia apenas o ensino básico para as funções braçais que executavam. Freitag (1980) expõe bem tal cenário:

Que importância poderia ter a educação dentro de tal formação social? A monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Essa se compunha quase que

exclusivamente de escravos trazidos da África. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela **escola**. [...] A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. A escola, como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável. Restavam-lhe ainda das funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante. (p.47 grifos da autora).

Notemos que embora o foco da autora seja para além do ensino superior, também a educação básica, e não sendo esse o nosso enfoque, cabe entendermos que às escolas e colégios jesuítas cabiam cumprir a função acima destacada. Essa explicação é necessária, para que, à frente, possamos qualificar, a partir da diferenciação, a função do ensino superior em reforçar a formação dos futuros administradores coloniais.

A repetitividade em expor tal cenário é necessária para que tenhamos em mente a importância da educação na construção social da colônia. Para tal, novamente faço minhas as palavras de Freitag (1980, p.47, 48), ainda no mesmo parágrafo já citado:

Com isso a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, através dessa arma pacífica, que era a educação. Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente, sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava.

Tal explanação do cenário educacional do Brasil Colônia, explica claramente a função da educação na construção das bases sociais da dominação ideológica das elites brasileiras. Diferenciando-o do ensino básico, que se voltava para o controle ideológico pacífico da população em geral, por meio do atrelamento ideológico da moral cristã ao cotidiano da população, o ensino superior era o suporte necessário ao domínio das elites, por meio da legitimada formação acadêmica, isto é, se constituindo aqueles com acesso a academia como classe detentora de

conhecimento. A partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, um novo momento surge para a educação superior nacional e a insipiência universitária local é aos poucos superada, em função da preocupação na construção de um corpo administrativo para as novas necessidades do novo centro político, deslocado para o Brasil devido à invasão francesa à Metrópole.

Tal deslocamento administrativo do Estado Português para sua maior colônia demandou a formação de uma nova elite local, isto é, com formação que condissesse com este novo cenário. Sob a estrutura de dependência cultural, a universidade brasileira então se reforçou sob influência da universidade francesa napoleônica, que se baseava na estrutura de universidade como união entre faculdades distintas. Foi então nesse momento, que tal perspectiva teve maior relevo, quando verificamos a criação de novas e isoladas escolas de ensino superior pelo Brasil.

Embora a Igreja mantivesse seu poder e influência na área educacional de forma aparentemente sem conflitos até a I República, a influência do Estado se ampliou, consolidando o modelo de sociedade que atendia a ambos os atores dominantes e subjugará as classes dominadas por meio do domínio ideológico. O aumento da influência do Estado se centralizou no ensino superior, cabendo à Igreja a continuidade de seu trabalho na educação básica. O cenário econômico continuou focado no modelo agroexportador, demandante de pouca qualificação para a grande produção brasileira, que se sustentou até 1888 nas costas dos escravos africanos e configurava a educação básica como uma educação moral, que não intentava na formação de profissionais qualificados.

Conforme Silva (2013, p. 21):

Os Cursos criados, Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809), Direito; Academia Real de Marinha (1808); Academia Real Militar (1810) formavam a elite administrativa colonial: advogados para defender os senhores de terra, uns contra os outros; os médicos para cuidar da saúde dos ricos; oficiais para a defesa do Império e engenheiros civis e militares para cuidar do planejamento e execução de obras necessárias.

O mesmo autor argumenta que após a independência em 1822, o cenário da dependência econômica brasileira apenas muda no que tange a nação dominante. Herdamos de Portugal a condição de subalternidade para a Inglaterra, o que não alterou o cenário da educação e pelo contrário, fez com que as elites locais incentivassem a criação de escolas militares de nível superior, escolas essas que tinham a “função de reprodução dos quadros dirigentes.” Tal conjuntura principiou uma política de educação estatal, e também demonstra claramente o interesse das elites na manutenção das relações de dominação e exploração. Não há nesse momento um entendimento da educação superior como possível instrumento de promoção social; a educação superior, nesse momento mais do que nunca, estava vinculada a formação da elite, o que também resultou numa ampliação pífia das faculdades, já que não havia interesse de ampliá-las para além da influência da burguesia que se afirmava dirigente do Brasil. Assim se demonstrou, no fato de que no período da Proclamação da República, isto é, 1889, um ano após a abolição da escravatura, oitenta anos após a chegada da família real ao país, e mais de sessenta anos após a independência, apenas havia no Brasil, cinco faculdades, duas de Direito (São Paulo e Recife), duas de Medicina (Rio de Janeiro e Bahia) e uma Politécnica (Rio de Janeiro). As cinco faculdades congregavam 2.300 estudantes (Idem p.21).

A partir de então há uma abertura de espaço na educação superior para a atuação da sociedade civil, isto em muito, devido a maior influência positivista da

época. Vale ressaltar, que não há, até então, qualquer margem a superamos da condição de dependência econômica da Inglaterra, que se configura como centro fomentador ideológico e principal influenciador dos intelectuais brasileiros desse período. Atrela-se a essa condição a lenta diminuição da participação da Igreja, que já não conseguiria atender a demanda de profissionais qualificados para as constantes mudanças do mundo do trabalho, essas mudanças e avanços econômicos encontram seu auge na crise 1929, isto é, 40 anos após a Proclamação da República, que afeta o Brasil de forma única e demanda de nós uma compreensão específica para entendermos seus efeitos na educação superior brasileira.

1.4 O Ensino Superior, a Nova República e o Nacional-Desenvolvimentismo.

No período exatamente posterior à proclamação da República ocorre uma transmutação gradual da relação econômica dependente brasileira¹³. O fortalecimento da economia agroexportadora nacional favorece as oligarquias cafeeicultoras locais que, devido à integração com o mercado internacional, criam as condições necessárias para a manutenção das relações entre o Brasil e os países de capitalismo central. Tal cenário se reflete com poucas nuances diferentes nas outras ex-colônias latino-americanas e resultou, posteriormente, no desenvolvimento de um modelo de capitalismo dependente. Nesse cenário, o ensino superior brasileiro, estruturalmente concebido em função do mercado, tem características específicas, conforme:

¹³ Para conduzir e localizar economicamente nossa discussão sobre esse período, busquei suporte na produção dos autores IANNI (2009) e MARINI (2012).

A escola superior era, pois, uma prisioneira de suas funções societárias, o que a impedia de transformar-se profundamente, a partir de influências inovadoras internas ou externas. Alterações profundas só poderiam emergir e fortalecer-se através de mudanças estruturais da sociedade, que acarretassem efeitos persistentes na democratização do poder, do prestígio social e da renda. Por isso a implantação da República só ocasionou de imediato, tendências do incremento do número de privilegiados, envolvidos na formação e na circulação das **elites das 'classes possuidoras'** dominantes. Só a longo prazo e, especialmente, apenas depois da Revolução de 30, é que se esboçaram novas tendências, que liberaram, de modo parcial, a escola superior de suas antigas e estreitas funções societárias (FERNANDES, 1975. Pg. 53-54 grifos do autor).

Tal momento embora trouxesse riquezas ao setor dominante brasileiro, estabelecido basicamente pela produção agroexportadora e em menor escala pela incipiente industrialização voltada ao mercado interno, trouxe ao país reflexos econômicos que encontraram na crise de 1929 a maior expressão das limitações do modelo econômico vigente. Essa crise conduziu o país a uma guinada nas relações sociais e econômicas a partir da revolução de 1930, quando Getúlio Vargas chega ao poder, com seu projeto de avanço no desenvolvimento do capitalismo nacional com foco na política de substituição de importações almejando um lugar diferente ao Brasil no cenário capitalista mundial.

Esse novo projeto desenvolveu o capitalismo brasileiro por meio de um fortalecimento da burguesia industrial e uma proposta ideológica de conciliação entre as camadas dominadas e os setores dominantes. Vargas manteve o processo de consolidação do capitalismo brasileiro pela “via prussiana”, porém seu governo operava não apenas pela repressão explícita, mas também por meio de políticas sociais¹⁴, que sustentavam, mesmo que apenas ideologicamente, a proposta de conciliação entre classes. O Estado era então hegemônico pela perspectiva que mais atendia a interesses de uma burguesia industrial inquieta frente ao controle oligárquico cafeicultor de outrora. Essa elite encontrou suas condições de

¹⁴ Não é nosso objetivo nesse trabalho desenvolver pauta sobre o que alguns autores preferem caracterizar como Populismo.

implantação de seu modelo de produção frente à crise do mercado internacional, donde as possibilidades de seu mercado interno e seu grau de desenvolvimento se encontram com a defasagem das superestruturas político-administrativas oligárquicas.

Importante ressaltar que esse modelo não excluiu as oligarquias agroexportadoras do cenário econômico brasileiro, pelo contrário, entende-se que há um pacto de interesses e cooperação antagônica entre essas elites e a burguesia ascendente industrial (MARINI, 2009. p. 57). O momento que se desenrola a partir do período pós-revolução de 1930 e se amplia até o golpe civil-militar de 64 encontra situações de avanços políticos, tanto para a burguesia quanto para a classe trabalhadora, e embates pela disputa do projeto de sociedade, com particularidades político-ideológicas entre as camadas da burguesia (Idem).

Nesse cenário, alguns setores da burguesia estavam claramente atrelados a interesses internacionais, principalmente pós Segunda Guerra Mundial, e tais embates acerca da condução político-econômica do país fortaleceram, em parte, o processo de democratização e politização brasileira, com uma maior participação popular. Esses efeitos do gerenciamento do Estado brasileiro pela burguesia nacionalista, mas sem ruptura total com a burguesia anterior, chegou ao seu clímax contraditório pela intervenção imperialista norte-americana, que insatisfeita com a tendência nacional a fomentação de uma economia independente, inaugurou um novo período burguês com o golpe civil-militar de 1º de Abril 1964, conforme veremos adiante.

Novamente frisamos que não é nosso objetivo avançar na discussão externa ao foco do trabalho, entretanto situar histórica e economicamente o momento que

estamos analisando se faz necessário para entendermos determinadas ações tomadas pelos governos de tal período, em especial pelos dois governos Vargas e no que diz respeito aos projetos sociais e para a educação em geral. Assim, a partir do entendimento de tal cenário e acompanhando as análises de Freitag (1980 p. 51):

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.

A política de Estado instituída pós-revolução por Vargas intencionava a entrada do Brasil no cenário capitalista mundial. E por diversos motivos econômicos e conjecturais herdados do modelo oligárquico, a atuação de seu governo teve primazia no planejamento da máquina estatal que se encontrava travancada pelos antigos interesses dominantes. Tal é, que nos primeiros anos desse governo, foram criados diversos ministérios¹⁵, para as diversas demandas da organização política do Estado brasileiro. Dentre esses, o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, que visava uma reformulação do sistema educacional que concatenasse os trabalhadores às demandas do novo mercado nacional. A nova conjuntura da produção brasileira, isto é, a mudança da centralidade da atividade econômica da agro exportação cafeeira para a industrialização urbana demandava um novo tipo de trabalhador, com formação específica e ideologicamente atrelado a esse projeto.

Nesse processo, o Estado, entendendo a importância estratégica do sistema educacional, se colocou como interventor que subordinava a educação aos seus

¹⁵ Para maiores exemplos das criações das superestruturas político-administrativas desse momento, favor verificar em Ianni (2009 – p. 34 e 35). Vale notar, que entre Ianni e Freitag (1980), há uma divergência do ano de criação do Ministério da Educação e Saúde, 1930 ou 1932, o que não fará diferença nesse trabalho.

interesses, para o “bem da nação”. Essa atuação estatal não estava alheia à disputa entre os projetos das elites da época, e a Constituição de 1934, de caráter nacionalista e intervencionista (IANNI, 2009), instituiu a criação de um Plano Nacional da Educação com perspectivas que atende imposições de setores dessa disputa. É nesse momento, que se implanta a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, facultando por outro lado o ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido retirado da Constituição liberal de 1891.

Essas deliberações ativadas pelo governo, que era representado pelo Ministro da Educação de Vargas, Gustavo Campanema, demonstram que a disputa entre Estado e Igreja, que se encontrava em ampla campanha pelo aumento de influência política da época, pela educação das classes se encontra, enfim explicitamente, no seu devido patamar junto aos interesses do governo. Gradualmente, o Estado brasileiro substituiu a influência eclesiástica na formação educacional, aparelhando ideologicamente as escolas em favor do Estado (FREITAG, 1980). Esse processo de laicização irá, inicialmente, pouco afetar as universidades, porém seu impacto é deveras sentido na educação básica.

O momento de diversificação da produção brasileira exigente de maior especialização profissional é então compreendido pelo governo. Conforme as palavras do supracitado Ministro: “se faz necessário criar um ‘exército de trabalho’, para o bem da nação” (Idem). Esse “exército” claramente seria oriundo das camadas de trabalhadores urbanos que por meio dos ensinos profissionalizantes e técnicos alcançaram o patamar necessário para o trabalho na crescente indústria brasileira. O ensino superior, por outro lado e embora ampliado, permaneceu como ensino para as elites, que mantêm seu *status quo* na sociedade de classes, sociedade essa

onde a burguesia consolida sua posição com os avanços econômicos desse período.

Refletindo sobre o papel do Ensino Superior desse período, entendemos que este permaneceu nas mãos das elites nacionais, fomentando a formação de seus técnicos, agora mais do que nunca, visando à participação no projeto de Estado. Com a criação de novos campos burocráticos de atuação, o próprio Estado e sua máquina administrativa demandavam novos profissionais para seu projeto. Além disso, o avanço da economia burguesa nos centros urbanos oportunizou a expansão de profissionais liberais. O mercado estava aberto às novas empreitadas da burguesia. Assim, o processo de elitização do ensino superior, não só não foi rompido, como se agravou, mesmo com as mudanças no sentido de ampliação quantitativa.

Durante todo o período entre as 1930 e 1945, diversas concepções a cerca da universidade se colocaram em debate. O entendimento oriundo do governo da Nova República é que a ampliação do Ensino Superior é a principal demanda do período, independente das estruturas universitárias. Tal compreensão se manifestou na legalização das universidades e na elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931:

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, organizava o ensino superior em todo o país e vigorou durante 30 anos. Estavam previstas duas formas de organização do ensino – em universidades e institutos isolados -, além de estabelecer que o ensino devesse ser pago, inclusive nas instituições oficiais (CUNHA *apud* PEREIRA, 2011 p. 77).

É nesse período e sob essa perspectiva, por exemplo, que surge a Universidade do Distrito Federal, no RJ, que encontrou como maior entrave a autonomia frente o próprio governo e sua forma de tratar as políticas públicas

(FÁVERO, 2006. p. 25 e 26), e a USP, de caráter estadual e condizente com a tentativa de “rearticulação das oligarquias paulistanas” (idem). Mas a criação de novas universidades durante a Era Vargas, pouco apresentou de mudanças reais à estrutura da sociedade, mantinham-se ideologicamente atreladas aos interesses das elites que lhes demandavam, e viam nas instituições o local digno da “civilidade”, da “razão” e do “progresso” (FERNANDES, 1975).

A universidade se encontrava em disputa pelos projetos da elite e o projeto vigente advinha de um conceito de universidade imposto pelo governo. Pereira (2011) explica que os movimentos de disputa centralizavam concepções autoritárias de “ensino superior para a formação das elites” e liberais com um perfil que defendia a “universidade para a construção da democracia e fim do ensino pago” (idem p.78) pela constituição das universidades brasileiras. Fávero (2006) aponta que os debates sobre a função que a universidade deveria exercer se polarizava, desde antes de 1930, se manifestando na disputa pela direção do ensino superior brasileiro:

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova. (p. 22-23)

Os interesses dos setores das forças dominantes sobre as instituições de ensino superior se sobrepunham as principais reivindicações acerca da universidade por toda a década de 1930. Essas reivindicações estavam principalmente pautadas na revitalização das estruturas universitárias, como o fim da cátedra e na defesa da produção acadêmica independente e autônoma, frente ao

governo centralizador, e traziam também o debate entre o ensino público e o privado. Porém a perspectiva estatal entendia que a demanda de maior importância a ser atendida era a ampliação do ensino superior, que foi traduzida em um processo de aglutinação de escolas superiores e outras instituições, tratando todas as outras reivindicações somente na reforma de 1968.

Logo, devemos ter em mente, que a consolidação da universidade brasileira no período pré 2ª Guerra Mundial era contestada internamente, por setores formados em sua maioria por intelectuais e docentes que disputavam a direção do projeto de educação nacional, e a mesma se manifestava contraditória em sua estrutura, pois se apresentava em consonância com um projeto de integração nacional, porém resultara em conglomerados de escolas superiores, que não possuíam “substância própria, nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico.” (FERNANDES, 1975. p. 56). Coincidindo assim com a afirmação de diversos autores de que a construção da universidade se deu tal como um remendo de instituições descoladas entre si e centralizadas pelo governo.

Por todo o período que estamos analisando, as mudanças no ensino superior quando demandadas, eram frutos de disputas internas da universidade, de setores que não se vinculavam a classe trabalhadora e, portanto, agiam com pouco apoio popular, já que a imensa maioria da classe trabalhadora se encontrava excluída da universidade, mesmo com a ampliação do ensino superior¹⁶.

A partir de 1945, a mudança no cenário político-econômico mundial começa a reverberar no cenário brasileiro. O Pós Guerra conduz a bipolaridade entre as potências armamentistas e econômicas dos Estados Unidos da América (EUA) e da

¹⁶ Para maiores informações sobre as concepções em disputa na educação brasileira, consultar Lombardi (2014).

União Soviética (URSS). Nesse cenário, o Brasil, ainda economicamente sustentável devido a todo o período de substituição de importações da Era Vargas, tende a se posicionar no bloco pró-EUA no cenário político mundial. Isso devido à política imperialista norte-americana, o chamado pan-americanismo da doutrina Monroe, que historicamente reforçou os elos da dependência econômica brasileira. Essa guinada condizente com os interesses da burguesia internacionalista afeta a educação superior diretamente no que Castro (2000) chamou de “boom universitário”, isto é, há um incentivo dos EUA para o aumento de universidades nos países da América Latina, e tal é condizente com uma demanda de mercado internacional que buscava uma mão de obra tecnicamente qualificada e ideologicamente atrelada aos interesses do bloco capitalista, visando integrar e aperfeiçoar o capitalismo nos países dependentes.

Essa ampliação, iniciada já antes da 2ª Guerra Mundial, foi marcante. Para termos uma ideia do movimento de ampliação do Ensino Superior. No ano de 1950 o Brasil já contava com 600 cursos em 15 universidades, num total de 37.548 estudantes, e em 1960 eram 100 mil estudantes universitários, aumentando para 155.781 em 1965. (SILVA, 2013. p. 21-22).

Esse desenvolvimento de formação especializada se deu principalmente nas áreas das Ciências Sociais e sob forte influência norte-americana, trazendo perspectivas que poderiam, ideologicamente, enfrentar o avanço da esquerda no país. (p. 134 e 135). Há de se ter em mente que tal influência e planejamento não são imediatos e sem disputas: setores burgueses nacionalistas, refletidos no projeto do nacional-desenvolvimentismo ainda resistem a uma dominação econômica e cultural dos norte-americanos. Tal resistência incomoda não só ao EUA como também a setores da burguesia nacional contrários ao projeto em andamento:

O processo se completou com a renúncia da burguesia a levar a cabo uma política de desenvolvimento autônomo. O assédio dos capitais estrangeiros, que se intensifica nos anos 1950, coincide com a dificuldade das economias latino-americanas em obter uma flexibilização de sua capacidade de importar mediante a expansão das exportações tradicionais (...). A entrada desses capitais – sob a forma de investimentos diretos e, cada vez mais, em associação com empresas locais – constituía uma solução conveniente para as duas partes: para o investidor estrangeiro sua maquinaria obsoleta permitiria lucros similares aos que poderiam ser obtidos com um equipamento mais moderno em seu país de origem, em virtude do preço mais baixo da mão de obra; e para a empresa local, se abria a possibilidade de conseguir uma mais-valia extraordinária com a nova maquinaria. (MARINI, 2009. p. 61-62)

As pressões das camadas burguesas¹⁷ aos governos pós Segunda Guerra Mundial (principalmente os de viés nacionalistas) pela manutenção de seus lucros internacionais e contrários a intervenção estatal que outrora alicerçara seus empreendimentos, mas agora deveria apenas servir de suporte econômico, afetaram o projeto do governo. Inicialmente, de forma mais “leve”, como no golpe de 1945 que retirou Vargas do poder (IANNI, 2009. p. 87), mas posteriormente de forma mais incisiva, como no último ato político do mesmo quando após retornar ao governo com amplo apoio popular não resistiu às pressões externas e suicidou-se. Em ambos os momentos, os interesses imperialistas norte-americanos tiveram papel fundamental no auxílio a setores da burguesia ao que se afiliavam na disputa pela hegemonia do Estado brasileiro.

Nesse cenário podemos, logicamente, entender que a disputa entre os blocos hegemônicos do pós-guerra não se deu apenas no campo econômico. O período chamado de “Guerra Fria” compreendeu esforços múltiplos e em diversas áreas, para criação e fortalecimento dos blocos de poder hegemônicos, tanto pelos EUA, quanto pela URSS. Assim, ao que nos cabe, os EUA faziam o uso de políticas bilaterais com seus parceiros, dentre esses o Brasil, para fortalecimento dos

¹⁷ Novamente em IANNI (2009 – p. 114)

interesses comuns. Tais políticas eram orientadas pela mesma lógica da política estadunidense de intervenção militar nos países que estivessem sob a “ameaça do comunismo” e tinha o aporte do Banco Mundial, parceiro estadunidense. O que podemos validar, tendo em vista como essa política foi o estopim de diversas guerras do período. Era prática desse projeto norte-americano o fortalecimento, principalmente por meio de suporte financeiro, dos setores sociais burgueses que compartilhassem de seus interesses e tal projeto e suas consequentes ações foram claramente pautadas pela chamada Doutrina Truman¹⁸, isto é, pela política imperialista de domínio e disputa ideológica e econômica dos países de capitalismo dependente frente ao cenário de disputa maior, com a URSS.

Essa política de intervenção norte-americana encontrou espaço na América Latina como um todo, mas, precisamente no que concerne a educação brasileira foi parceira e guia dos setores que defendiam a diminuição da atuação do Estado nas políticas educacionais. O modelo estadunidense de educação (reacionário e privatista) ecoava nas disputas nacionais pela educação, onde a Igreja e a iniciativa privada disputavam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MACIEL DE BARROS *apud* FREITAG, 1980. p. 56), com a outrora, burguesia nacionalista (ou populista como alguns autores preferem chamar). A LDB era uma demanda oriunda da Constituição de 1946 – ainda sob o governo Vargas – que somente foi sancionada em 1961, já no governo de João Goulart. A mesma se tornou um emblemático exemplo da disputa de concepções e interesses sobre a educação brasileira, o disputado processo de construção do texto, colocou frente a frente,

¹⁸ A primeira doutrina norte americana de intervenção na América Latina é datada de 1823, reconhecida como Doutrina Monroe. Essa visava à ampliação da dominação do norte sobre o sul no continente americano, com o discurso de pan-americanismo. Sua influência afeta a América Latina principalmente quando próximo ao final do Séc. XIX, com um primeiro momento de forte expansão sob a América Central, vide anexação de Porto Rico e a “descolonização” cubana. (CASTRO, 2000). Já no período pós-guerra, diferentemente do período da Doutrina Monroe, a política interventiva internacional norte-americana visava combater o avanço do comunismo. Em momento algum, essa alterava o caráter imperialista da política expansionista norte-americana, pelo contrário, ampliava tal perspectiva, pois a mesma se manifestava principalmente sob planos de recuperação econômica dos países em crise no pós- guerra em específico, o Plano Marshal. (HOBBSAWN, 2006, P.270).

interesses de uma fração burguesa que não era, ou nunca fora, nacionalista e se colocava em nome da defesa dos interesses da educação privada, e do outro lado, o governo nacional-desenvolvimentista que, pressionado por parcelas da sociedade, vê a necessidade de efetuar uma reforma estrutural no Ensino Superior, expandindo-o de forma pública e gratuita. Esta questão urgia e ao sair das discussões dos fóruns acadêmicos, ecoava popularmente se colocando no bojo das reformas de base de Jango (SILVA, 2013. p. 22).

A disputa pelo texto da LDB foi motivo de análise de diversos especialistas em história da educação brasileira. Para entendermos essa disputa, vale ressaltar que o projeto nacionalista-desenvolvimentista encontra entre 1945 e 1950, período de intenso debate, um aprofundamento da perspectiva da educação como alicerce para ascensão social. A lógica desenvolvimentista e a centralidade da indústria na produção se refletiam pela aplicação da lógica científica nas relações sociais. Há um aumento da valorização do trabalho científico, e, por conseguinte um aumento na procura pelo ensino superior:

Naquela direção, foi possível no final da década de 1950 e início dos anos 1960 – no contexto de esgotamento do populismo, à medida que a capacidade de incorporar demandas da classe trabalhadora e camadas médias foi-se tornando incompatível com o projeto desenvolvimentista-associado – o surgimento de mobilizações por uma educação nacional, baseada nos valores culturais das massas, e que fosse um instrumento de transformação social” (PEREIRA, 2008 p. 92)

Cabe-nos aqui ressaltar apenas que durante o longo período de debate sobre a mesma, três anteprojetos foram propostos e os interesses de classe expostos em cada um deles, o que culminou em um projeto que visou unificar interesses. Isto é, embora tenha logrado êxito nas intenções governistas da extensão da rede escolar gratuita e equivalência dos cursos de nível médio, permitiu ao setor privado o direito de ministrar o ensino em todos os níveis, inclusive com suporte econômico do

Estado. Assim, como expõe Freitag (1980, pg. 58): “A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira”. Embora tenha sido motivo de disputa árdua entre educadores da época, tal modelo já era, na prática, uma realidade, mas se aprofundou claramente nos anos seguintes, devido ao golpe militar.

A reforma educacional, e aí incluímos a universitária, assim como todas as reformas de base, não tiveram nem a chance de serem analisadas ou testadas, antes disso a burguesia internacionalista, junto aos militares, já se armara e preparara o golpe.

1.5 O Ensino Superior durante a Ditadura Militar

A consolidação do sistema educacional elitizado e conservador brasileiro encontrou a partir de 1964 um novo ânimo com o ambiente perfeito que se instaurou. A LDB discutida e aprovada ao longo das décadas anteriores, citada anteriormente, serve de exemplo para demonstrarmos as visões dos projetos societários em disputa quando no momento do golpe militar, a burguesia temia pela ameaça que o aumento da participação popular na política brasileira representava frente ao seu projeto na sociedade de classes, modelo esse que já se encontrava caracterizado e representado historicamente no sistema educacional. A pressão dos interesses populares no projeto do governo trabalhista, até então resistente às investidas conservadoras golpistas¹⁹, e nos partidos de esquerda da época,

¹⁹ A literatura (e porque não também o cinema brasileiro?) que se debruça sobre o período Pré-Golpe e sobre o período da Ditadura no Brasil é detentora de diversos trabalhos extremamente qualificados sobre tais momentos. Para nortear o leitor, cabe explicar que especificamente para esse momento e com esse recorte (educação) estou utilizando, de forma quase abusiva, as obras de NETTO (2011), IANNI (2009) e FERNANDES (1975), mas que fique aqui registrado a importância de análise tanto do período da ditadura militar quanto das investidas civis no que se refere ao golpe contra as forças populares. A campanha da legalidade é o maior exemplo de resistência do governo trabalhista frente às investidas golpistas, representadas

fortalecidos e radicalizando-se pela politização crescente das classes trabalhadoras, fez com que a burguesia de interesses internacionalistas, que defendia um projeto mais dependente e atrelado ao capital internacional, personificada principalmente nas camadas dominantes herdeiras das antigas oligarquias agroexportadoras, buscasse refúgio junto aos interesses imperialistas do capital norte-americano e aos setores ideologicamente mais conservadores que viam nos avanços democratizantes do governo Goulart uma ameaça ao sistema capitalista brasileiro a seus lucros. Dentre esses aliados, havia importantes setores das forças armadas brasileiras, que já se encontravam em alianças estratégicas, políticas e ideológicas com os EUA desde o fim da Segunda Guerra Mundial, resultando assim no golpe civil-militar de 1º de Abril de 1964 que perdurou até 1985 sob o regime da autocracia burguesa / ditadura empresarial-militar (NETTO, 2011).

Tal período foi crucial para o fortalecimento do ideário modernizador e conservador e dos interesses do capital estrangeiro e nacional que o apoiava. Ocorre uma alteração nos rumos da sociedade brasileira no sentido da consolidação do capitalismo monopolista e para tal era então necessária “uma reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica uma reordenação das formas de controle social e político.”²⁰. Esta deveria trabalhar em prol de uma reforma estrutural que trouxesse maiores lucros e segurança a burguesia nacional.

Para entendermos como isso influenciou a educação superior devemos primeiramente compreender o que Netto (2011, p. 44) expõe como sendo um dos principais interesses da autocracia burguesa: o controle cultural do país. Devemos também explicitar o cenário de disputa entre projetos societários que marcou o

em seu ápice nesse período pela renúncia de Jânio Quadros em 1961 e todo o período posterior a esse golpe até o retorno de João Goulart ao seu lugar de direito constitucionalmente assegurado.

²⁰ CARDOSO, F.H e FALETTTO, E. *apud* FREITAG (1980 p.75)

período pré-golpe, isto é, o clima precedente a tomada do poder por parte dos militares.

Segundo Ianni (2009):

“Tanto o governo de Quadros como o de Goulart tiveram dificuldades para propor e resolver os termos da contradição entre as duas estratégias políticas possíveis para o desenvolvimento econômico brasileiro. Por um lado, colocavam-se as condições políticas e econômicas, bem como ideológicas, favoráveis à formação de um sistema capitalista de tipo nacional. E, por outro, colocavam-se as condições políticas e econômicas, bem como ideológicas, favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo associado, isto é, favoráveis à reelaboração das relações e estruturas de dependência” [...] Foi no âmbito dessa contradição que se desenvolveu o antagonismo entre as forças favoráveis à expansão do capitalismo (forças essas que reuniam elementos das duas correntes mencionadas) e as forças políticas de esquerda, favoráveis à transição pacífica para o socialismo.” (Idem p. 188).

Em meio a esse conflito ideológico, as diferenças entre classes e projetos se manifestaram mais agudamente, e inicia-se a materialização da guinada que a sociedade brasileira estava em vias de tomar.

Conforme supracitado, para além dos setores burgueses golpistas, as forças populares se encontravam em avanço político, pressionando o governo de Quadros e posteriormente de Goulart. Tal movimentação e a preocupação dos setores burgueses são sintetizadas por Marini (2012) com exemplos:

A ascensão do movimento de massas, que podia ser percebida desde o fim do governo de Juscelino Kubitschek e se acelerara com a crise de agosto de 1961, refletira-se no cenário político de maneira perturbadora. O movimento de esquerda – que se dividia, até 1960, entre o Partido Comunista e a ala esquerda do nacionalismo – sofreu várias rupturas desde 1961. (p. 101).

O autor cita que a partir de 1961 há o surgimento de movimentos e partidos de esquerda que reivindicam uma atuação mais radicalizada do PCB e do governo frente aos dilemas sociais da época, Dentre esses estão a ORM-POLOP (Organização Revolucionário Marxista – Político Operária), criada em 1961, o

Partido Comunista do Brasil em 1962, mesmo ano em que surge o Movimento Radical Tiradentes e posteriormente, de uma ruptura desse, a Ação Popular. Completa o espectro da esquerda que surge em tal período as lideranças populares de Brizola (Então governador do Rio Grande do Sul e ator de grande importância na Campanha da Legalidade) e Arraes (Governador de Pernambuco) ²¹.

Assim sendo, prossegue Rui Mauro Marini na descrição dos atores históricos desse momento:

O aumento dos movimentos de massas e a polarização que se consumava em sua representação política repercutiam imediatamente sobre as classes dominantes. Protestando contra a ameaça da Reforma Agrária, os latifundiários, sob a direção da Sociedade Rural Brasileira, começaram a armar milícias. Apareceram formações urbanas desse mesmo tipo – como o Grupo de Ação Patriótica (...), as Milícias Anticomunistas (...) e a Patrulha Auxiliar Brasileira (...) -, enquanto os industriais de São Paulo e do Rio formavam uma ‘sociedade de estudos’ – o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) – que se destinava a reunir fundos para a atuação contra o governo. A Intervenção estadunidense tampouco tardou em se revelar. Como declarou publicamente o subsecretário Thomas Mann, as verbas da Aliança para o Progresso se dirigiam, sem passar pelo governo federal, àqueles governadores ‘capazes de sustentar a democracia’; apenas o governador Lacerda recebeu, entre 1961 e 1963, 71 milhões de dólares por essa via. (MARINI, 2012. p. 101, 102)

O autor segue em sua análise para destacar a atuação estadunidense, defensor dos interesses do capital internacional parceiro da burguesia e das forças armadas nacionais, no Golpe:

(...) não pretendemos negar a existência e a importância da influência estadunidense nos acontecimentos (...) através da política de vinculação das forças armadas entre os dois países (assinado em 1942 e ampliado em 1954), a padronização dos armamentos (1955), a criação de organismos continentais, como o Colégio Interamericano de Defesa (1961), as missões de instrução e de treinamento, tudo isso criou progressivamente uma elite militar inclinada a focar os problemas brasileiros a partir da perspectiva dos interesses estratégicos dos Estados Unidos. Através de um centro de irradiação – a Escola Superior de Guerra (...) foram difundidas teorias como a da ‘agressão comunista interna’ e a da

²¹ Marini (2012)

‘guerra revolucionária’, criadas pelos franceses em sua campanha militar na Indochina. (MARINI, 2012. p. 108 - 109)

Com esses alicerces históricos é possível agora compreendermos qual setor da sociedade brasileira, e estrangeiro, chegou ao poder com o golpe militar de 1964 e assim, podemos pensar qual foi o modelo educacional que os governos militares buscaram atender.

Netto (2011) se debruça sobre a política educacional no período militar e a coloca no seu devido grau de importância quando conscientemente expõe a necessidade dos poderes dominantes de controlar ideologicamente o conjunto da sociedade civil em meio à crise do capitalismo, e coloca que o ensino superior é “parte integrante e elementar do relacionamento do regime autocrático burguês com o mundo da cultura (p. 54)”. A política educacional no período do regime militar ficou marcada pela reforma educacional enviesada e mesmo assim obteve avanços estruturais, de viés liberal, em suas deliberações contraditórias. Ao mesmo tempo em que a demanda de uma reforma no que concerne o modelo educacional superior, e também no básico e no médio, se fazia constante e já pressionava os governos anteriores ao governo militar, as decisões para resolver tais questões não poderia vir de encontro aos interesses que alavancaram e possibilitaram o golpe. Portanto, a educação dessa época é guiada pela intencionalidade governamental de ser um instrumento não só de formação, mas, principalmente, que prezasse pela manutenção da ordem modernizadora do modelo econômico. Isto significa que a educação tem seu caráter formativo colocado à revelia em função do fortalecimento do caráter de controle, disciplina e dos interesses econômicos da classe dominante. Prática já comum com que as elites sempre trataram a questão educacional. Novamente Netto (2011) resume bem os movimentos que o projeto ditatorial efetuou nesse sentido:

Em termos breves, há como que uma espécie de unanimidade em reconhecer pelo menos dois momentos no enfrentamento da ditadura com a educação: um, entre 1964 e 1968, caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que se vinham desenvolvendo; outro, a partir de 1968 – 1969, marcado pela intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto ‘modernizador’. (p. 54)

Um exemplo do tratamento às questões educacionais se coloca na iniciativa explícita da lei 4.464 de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Almeida. Esta lei proibia a UNE (União Nacional dos Estudantes) de exercer suas funções²², colocando toda a organização política dos estudantes, conseguida após anos de lutas, na clandestinidade.

Segundo Freitag (1980) e Pereira (2011), já em 1965 foi formada uma comissão de especialistas para elaboração de um estudo do cenário da universidade brasileira, que deveriam propor uma nova estrutura de funcionamento às mesmas. Essa comissão foi constituída por membros da USAID (United States of America International Development – Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América), setor responsável pela intervenção norte-americana em projetos internacionais²³ e brasileiros diretamente relacionados com o MEC (Ministério da Educação e Cultura). Isto é, a USAID representava os interesses norte-americanos no desenvolvimento do capitalismo dependente dos então chamados países de 3º mundo, e teve participação ativa no período militar brasileiro. O alinhamento do governo militar brasileiro com a USAID refletia a relação promíscua do alto escalão do mesmo com o alto-escalão governamental norte-americano e se afirmava na visão disciplinadora e repressiva aos movimentos

²² Freitag (1980 p. 80)

²³ Destaque para o projeto norte-americano Aliança para o Progresso. Para maiores informações ver Marini (2012).

populares em face a política internacional de combate ao comunismo²⁴. Um exemplo de tal está na fala do então Ministro da Educação, Suplicy de Almeida que dizia que “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar (Não fazer política)”. Assim, a supracitada comissão de especialistas formulou um conjunto de recomendações²⁵, que afetaram diretamente no projeto de lei de 1968 que concentrou os interesses governamentais de racionalização dos recursos destinados a educação e de controle dos setores estudantis.

Essa lei de reforma do ensino superior (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) foi claramente baseada no modelo universitário Norte-Americano e na racionalidade empresarial que pensava o ensino por uma perspectiva modernizadora, que direcionou o ensino ao tecnicismo demandado pelo projeto de desenvolvimento dependente, atendendo de forma subordinada a algumas demandas sociais:

Estrutura o ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – (Art. 17, b); adota o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria e propõe a avaliação em vez de notas por menções. (...) dissolução da cátedra (Art. 33 1º) e departamentalização (Art. 11, b), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, § 1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) (...) Mantêm-se a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) e a obrigatoriedade de frequência do ensino para professores e alunos (Art. 29).

Assim analisa Freitag:

Introduz-se para os professores o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva (Art. 34). Assegura-se formalmente aos estudantes participação nos grêmios universitários e a constituição de diretórios estudantis (Art. 38 § 1 a 3). Introduz-se o vestibular unificado e classificatório (Art. 21). Cria-se a instituição do monitor (Art. 41). Sugere-se um sistema de bolsas para alunos e uma forma hierarquizada de pagamento de taxas de estudo. (1980 p. 85)

²⁴ Para mais informações sobre a relação do governo militar brasileiro e a política internacional norte-americana, ver Marini (2012).

²⁵ Relatório Meira Matos (PEREIRA, 2011 p. 113).

A autora explica também que o formato dessa lei se deve ao cenário imediato pós-golpe. Entre 1964 e 1968 houve um aumento significativo no número de alunos inscritos para o vestibular, o que ocasionou um novo problema na questão educacional. Já essa defasagem de vagas, pode ser explicada, em parte pela ausência de participação popular na construção do projeto educacional nacional no final da década de 1960, e pelo perfil da maioria desses estudantes. Oriundos de setores da classe média, esses identificavam, no ensino superior, a possibilidade de melhoria nas suas condições materiais de viver, necessidade essa, ocasionada devido à alteração do foco produtivo, a nível mundial, da época²⁶, e também, pelo reflexo do aumento das contradições específicas do capitalismo dependente brasileiro.

O problema da alta demanda de vagas pela classe média, que visava melhorias nas condições de trabalho, somou-se a constituição gradativa de organizações estudantis, em muito devido ao momento vivido pelos estudantes desses mesmos setores. O movimento estudantil universitário se colocou a frente de inúmeras reivindicações e demandas e fortaleceu o questionamento gradativo ao governo. Essa postura colocou o movimento estudantil como “potencial catalisador” contra o regime, automaticamente demandando uma intervenção mais enérgica do mesmo; isto é, a prática organizada dos estudantes alterou o grau de prioridade da questão educacional²⁷. A solução dada a nível legal e institucional para esse problema foi, por um lado, o fortalecimento do ensino profissionalizante, que por favorecer o acesso mais rápido ao mercado de trabalho também diminuía a procura pelo ensino superior, e a criação de normas referentes à expulsão e “jubramento” do estudante. Com o Decreto-Lei nº 477 se atribui às autoridades universitárias a

²⁶ Também Netto (2011, p. 55) explica essa centralidade da possibilidade de mobilidade social na perspectiva das classes médias urbanas.

²⁷ Freitag (1980 p. 57).

possibilidade de desligamento e expulsão dos estudantes que estivessem “envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas” (FREITAG, 1980 p. 88). Mantendo assim o controle sobre a universidade, local que por sua autonomia conquistada sempre foi palco de disputas ideológicas.

Esse foi, segundo Freitag (1980) o caráter contraditório do projeto para o ensino superior do período militar que, se por um lado, avançou em algumas demandas anteriores, em momento algum apresentou qualquer oportunidade de ruptura com o outrora modelo conservador de ensino, pelo contrário se instituiu como modelo modernizador sem que ameaçasse as estruturas presentes.

Pereira (2011) disserta diretamente sobre os rumos da política educacional do regime militar e a influência norte-americana na estruturação das universidades desse período:

A política social de forma ampliada subordinou-se ao processo de modernização conservadora desencadeada no pós-64, configurando-se como uma fértil fonte de recursos para a acumulação capitalista em curso, como já apontado. Em relação às políticas sociais setoriais – particularmente a política educacional -, constata-se um verdadeiro reordenamento, operado pelo Estado, de toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, objetivando sua adequação ao processo de aceleração modernizadora no país [...] O modelo universitário exposto na Lei nº 5.540/68, sob forte influência estadunidense, foi implantado sem serem criadas as condições concretas para a sua efetivação: assim, se a reforma universitária constituía-se como uma aspiração antiga da sociedade civil de vertente progressista, com a defesa da extinção da cátedra, percebeu que seria possível reformar a universidade e modernizá-la, sem ameaça ao *status quo*. Assim, modernizou, conservando, a universidade, moldando-a de forma funcional ao padrão de desenvolvimento então implementado e, com diversas medidas legais e repressivas, despolitizando-a por meio de sua tecnocratização. (2011. p. 115)

A lei que citamos aqui demonstra como esse projeto educacional representava o perfil da reforma universitária autocrático-burguesa, isto é, visava à racionalização da educação, tal como o pensamento empresarial burguês, com uma proposta de formação qualificada (devido ao avanço da produção tecnológica e do

capital internacional que se ampliava no Brasil) dentro da ideia de tecnicização modernizadora, com o mínimo de custos possíveis e atuante no sentido da manutenção estrutural do sistema de classe, ampliando o acesso à universidade e, ao mesmo tempo mascarando, de democratização do ensino superior, o aumento da participação privada na educação, visando à ampliação de um mercado para o empresariado, e condizente com interesses de setores que visavam um contingente de profissionais qualificados e a disposição no mercado. Isto é, havia interesse no fortalecimento de um exército de reserva, e por isso a ampliação era extremamente necessária:

Mas a política educacional da ditadura para o ensino superior não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num ‘grande negócio’. A assim chamada livre iniciativa encontrou aí um dos seus vários paraísos, estabelecendo as suas universidades – o que não impediu, por vários canais, que nelas fossem injetados vultuosos recursos públicos -, preferencialmente frequentadas (e pagas) por alunos oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores. (NETTO, 2011. p. 62)

Enfim, podemos concluir que se mantém a supremacia dos interesses burgueses, o que se manifestou, na preocupação com a quantidade de formados (mão de obra), atrelando a qualidade do ensino a padrões de mercado em detrimento de um ensino crítico, e pela ampliação das instituições de ensino privadas o que resultou no aprofundamento de uma condição educacional nacional subserviente aos interesses econômicos, consolidando um sistema de coerção ideológica que estratificou, e estratifica até hoje, o estudante. Dando assim, condições reais de qualificação social apenas aos que, de alguma forma, se identificam com o que as elites dominantes desejam.

O período posterior à lei 5.540, isto é, a “segunda etapa” que foi exposta anteriormente²⁸ serviu de período de consolidação desse projeto educacional. Tal momento foi o que atrelou com sucesso a educação superior ao modelo econômico ditatorial:

A resultante global serviu à consolidação do regime autocrático burguês basicamente porque, provendo o mercado de trabalho com um fluxo de qualificados e semiquilificados formais que assegurava tanto a oferta da força de trabalho necessária quanto da excedente (vale dizer: mantendo a alimentação do respectivo exército de reserva) ao mesmo tempo garantiu eficientemente a **neutralização do sistema educacional** como **topus de problematização e crítica societária**. (NETTO, 2011, p.64, grifos do autor).

Obviamente que a história não foi travada de forma mecânica: havia resistência e conflitos, e o projeto golpista, quando não por meio institucional por meio da força, instituiu seu devir à custa de liberdades individuais. No caso da universidade, a perseguição aos estudantes e aos docentes que ainda mantinham suas aspirações democráticas terminou por conseguir retirá-los dessa peleja contra o sistema, renovando o quadro de profissionais do ensino superior com aqueles que mantinham suas aspirações políticas limitadas aos interesses do regime. Assim, aos poucos, a universidade se afastou das demandas mais populares, se neutralizando e alinhando-se com o projeto educacional burguês que apenas a colocava responsável pela formação demandada pelo mercado e da legitimação ideológica do sistema vigente.

A formação de reflexões teóricas que contestassem o regime se restringia ao espaço acadêmico, tutelado pelo projeto autocrático burguês, e de forma insipiente, o que somado ao afastamento dos movimentos populares da universidade atendia a concepção de modernização conservadora onde a instituição de ensino superior

²⁸ Já expomos essa expusemos anteriormente as datas que NETTO (2011, p.54) achou por bem diferenciar. Não se trata, porém de momentos com concepções distintas entre si. Apenas que são momentos de atividades diferentes, ambas correlacionadas e com a mesma intencionalidade.

deveria, devido à impossibilidade do Estado de reprimir todas as possíveis manifestações teóricas críticas, se configurar como o espaço qualificado para o debate. Isolado e desatrelado de uma prática contrária ao sistema. Estava nas universidades instaurado o controle e a repressão culturais, fortalecendo a “tara elitista”, isto é, ampliando o histórico de vinculação intelectual brasileira ao poder dominante e o afastamento da mesma das camadas populares, mantendo os movimentos intelectuais críticos ao regime, configurados como “oposição legal de caráter puramente intelectual”. Seus objetivos alcançaram assim, a “domesticação” da universidade. Seu ápice se configurou na “existência (...) de um discurso teórico formalmente de esquerda que só pagava um preço para sobreviver: não conjugar a reflexão (...) com a intervenção prático-social dela decorrente” ²⁹, isto é, a ditadura conseguiu efetivar o rompimento de carga histórico-crítica que a universidade trouxe dos movimentos contestadores anteriores ao golpe, e desestruturou a mesma de sua função como espaço de criação e formulação autônoma, causando um retrocesso em toda a construção política que se fortaleceu na década de 1950. Conduzindo enfim o espaço acadêmico como instrumento de controle ideológico, e formador de intelectuais legitimadores do projeto vigente.

Soma-se a isso o fato de que a política educacional do período militar atrelou-se definitivamente aos interesses empresariais, de modo que a política de Estado para a ampliação das universidades se deu, por influência norte-americana, prioritariamente no financiamento e suporte as universidades privadas em detrimento das universidades públicas, exemplo disso é que de 1962 para 1984 o número de matrículas nas instituições de ensino superior caiu de 60% para 25% nas

²⁹ Netto (2011, p. 67).

universidades públicas³⁰. E então possível, verificarmos que na contemporaneidade muitas das mudanças efetuadas nas políticas educacionais desse período se mantiveram e se fazem presentes no ideário da educação superior quase de forma intocada. Após a abertura democrática em 1985, os movimentos de resistência e populares pressionavam por uma mudança na educação brasileira, e a pauta da reforma universitária mais uma vez se fez presente.

1.6 A Educação Superior sob o Neoliberalismo

A partir da década de 1970 uma nova e persistente crise do capital impõe à necessidade de um novo modelo econômico, alternando toda a conjuntura do capitalismo. O neoliberalismo emerge como a fórmula da manutenção do lucro internacionalista, integrado ao sistema econômico mundializado. Segundo essa nova fórmula o modelo de outrora é um atraso devido à sustentação que o Estado burguês dos centros econômicos mundiais dava ao *Welfare State*.

Aos olhos dos defensores do neoliberalismo, o *Welfare State* e sua conduta de validação de demandas históricas conquistadas pela classe trabalhadora, consumia o suporte econômico que o Estado deveria prover aos capitalistas em crise; portanto a saída dessa crise estava em desonerar o Estado de suas funções mais custosas e das quais não obtivesse retorno, principalmente as vinculadas à garantia de direitos. O cerne de sua atuação deveria mudar então para que o mesmo pudesse e desviasse sua atenção para salvar a iniciativa privada. Soma-se a isso a globalização e a reestruturação do modo de produção e temos o que Behring *apud* Pereira (2008) apontou como “reação burguesa” para tal período.

³⁰ PEREIRA (2011.p. 119)

No Brasil, a abertura democrática e a crise do modelo autocrático civil-militar que perdurou mais de duas décadas no Brasil trouxeram um novo cenário, com condições específicas para o capitalismo brasileiro. Ideologicamente, o período militar termina seu processo de neutralização cultural nacional e combate das ideologias de esquerda e das forças populares com imenso sucesso e, apoiado na crise da União Soviética que culminou na queda do muro de Berlim em 1989, ingressa o Brasil no período de alinhamento com o neoliberalismo mundial. Se o “milagre econômico” terminou de forma deprimente, seu efeito foi perfeito para a consolidação da burguesia nacional, do capitalismo moderno, e de suas relações de exploração ainda mais exacerbadas no país.

As classes dominantes brasileiras se fortaleceram utilizando o Estado como patrono de seus interesses, e embora, como efeitos da crise pós-ditadura, o sistema econômico nacional estivesse em crise nos últimos anos da década de 1980, como por exemplo, no período da alta inflação que acompanhou o governo Sarney, o mote do discurso burguês da época era a constatação “irredutível” de que o Estado era mal administrado e atrasado frente ao mercado. Dentro desse raciocínio, a valorização do individualismo, da livre-iniciativa à sociedade civil e da lógica empresarial deveriam pautar o gerenciamento da máquina pública, dando “mais espaço” na mesma para a sociedade civil e seus representantes.

É também nessa lógica que surge o discurso de que o Estado deveria ser apenas o órgão regulador das relações no âmbito da sociedade enquanto o próprio mercado iria mediar às relações entre as empresas. Essa perspectiva, fortemente divulgada nos principais meios de mídia e discussões políticas de todas as camadas sociais, se revelou o discurso ideológico do neoliberalismo brasileiro.

Esse movimento afetou diretamente o ensino, principalmente o superior, pois a compreensão de “Estado Mínimo”³¹ focou diretamente o giro do tratamento dos direitos sociais pelo Estado para a iniciativa privada. Essa mudança, pautada pela lógica de produção de lucros, ocasionou no desmonte das políticas sociais, tratadas pelos expoentes neoliberais como perda de capital e prejudicial à economia do Estado. Assim sendo, já na década de 1980 o ataque aos direitos sociais, conduzido pelo avanço neoliberal, começou a consolidar a concepção de que esses direitos (saúde, educação, previdência e etc.) deveriam ser de responsabilidade do mercado, isto é, os direitos sociais deveriam ser mercantilizados e transformados em mais uma forma de renda aos capitalistas:

O debate sobre a universidade brasileira, sua organização e os contornos que esta assume, a partir do quadro de avanço do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, impulsionados por um pensamento pós-moderno esvaziado de criticidade, deve estar articulado à lógica de financeirização da economia e à imposição das determinações econômicas dos organismos internacionais que colocam a educação definitivamente na pauta do capitalismo monopolista (...) (SILVA, 2010. p. 412).

Mesmo com o cenário nacional de disputa política alavancado pela reabertura democrática, o que ocasionou vitórias da classe trabalhadora na constituição de 1988, em 1989 o Consenso de Washington, assinado pelo Banco Mundial e FMI, dentre outras organizações, instituiu uma série de reformas nas pautas regentes das políticas econômicas, a nível mundial, que visavam orientações para um ajuste de equilíbrio a países de capitalismo não central (PINTO, 2014)³².

Tais recomendações visavam à busca por novos mercados a serem explorados pelo capital. Aliada à lógica de diminuição do Estado, resultaram em um processo de ocupação privada de determinados setores que o Estado outrora

³¹ Guerra (2013, p.239)

³² Nesse mesmo tópico a autora elenca 8 tópicos que caracterizam a vinculação da educação ao desenvolvimento capitalista. Fica a recomendação aos leitores mais interessados.

gerenciava, atendendo assim, aos interesses burgueses específicos de ampliação de seus mercados.

No bojo dessas orientações, a educação tal como estava posta anteriormente não era interessante, era necessário adequar a educação aos critérios econômicos reformulados e não havia nenhuma tentativa de transformação concreta da educação no que concerne a formação social. O interesse do capital, mais uma vez, se colocou a frente do processo de reforma educacional, agora de uma forma que não iria alterar sua estrutura, mas reformá-la ao que interessasse às forças dominantes.

Ainda que a educação seja concebida juridicamente com um direito social e garantia fundamental, temos, a partir da década de 1990, uma definitiva abertura da educação para o mercado como um serviço, intensificando a sua dimensão privada e produzindo um rebaixamento do ensino superior público de caráter universitário. Ocorre, então, uma série de processos que 'reestruturam' a organização da educação superior, que para além da possibilidade de outras modalidades de exploração desse serviço, como o ensino a distância, cursos sequenciais e a flexibilização dos currículos. Além disto, torna-se possível a utilização de recursos públicos para garantir o financiamento da educação privada. (SILVA, 2010 p. 409).

Entretanto, a participação da iniciativa privada em setores que envolviam disputas mais desgastantes entre o projeto burguês e os interesses dos trabalhadores, e também direitos fundamentais, foi mediada e parcial, tendo a participação do Estado ocorrendo em **conjunto** com a iniciativa privada, de forma a subsidia-la, quando necessário. Seja por meio de políticas de financiamento educacional, ou por incentivos fiscais a instituições de ensino privadas.

Portanto, podemos afirmar que a educação é tida como um dos setores de participação mista, isto é, tanto do empresariado, quanto do Estado. Esse processo de mercantilização da educação se consolida, principalmente, depois da metade dos anos 1990 e vem no bojo de outro processo: o de precarização do serviço prestado

pelo Estado nesse setor. Embora seja considerado um setor de participação mista, se por um lado, desde o regime militar, há um incentivo à participação do empresariado na educação, o que se deu em todos os níveis da educação e no ensino superior com uma ampliação intensa do número de instituições de ensino privadas, por outro lado o Estado não acompanhou tal movimento de aumento de instituições de ensino superior público.

A penetração do capital privado na educação, fortalecida ao final da década de 1980 e durante todo o período de 1990, pelas constantes crises do capital em busca da manutenção e ampliação de seus lucros, fez com que o setor educacional se alterasse drasticamente ao redor do mundo. Esse aporte teve efeitos devastadores nos países dependentes, isto é, de fora do centro hegemônico mundial. Para esses, as medidas desenvolvidas pelo Banco Mundial, parceiros dos ideários neoliberais e dos EUA, referentes à educação nesses países passava a ser levada em conta quando necessário em algum acordo econômico. A Educação se mercantilizou e virou também moeda de troca, conforme aponta Pereira (2011):

Nessa direção, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram um acordo comercial em 1995 – o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) –, com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significou a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado, como parte dos direitos sociais (como educação, saúde, meio ambiente, saneamento, dentre outros), resultado de anos de luta e conquistas da classe trabalhadora, e seu reordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição. Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação, tratada não mais como direito social, mas serviço mercadológico. (p. 64)

Saviani (2011) em sua apresentação na conferência de abertura do evento de comemoração aos 25 anos do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) explícita de forma clara a história do Brasil e as tendências de inovação pedagógica que atravessaram a educação nacional ao

longo do tempo. Para ele a tendência educacional vigente desse tal período, fortalecida a partir dos 1990 é trespassada diretamente pelo principal elemento da sociedade capitalista, a mercadoria. Esse é o período de mercantilização da educação, principalmente nos níveis superiores, local de atrelamento direto com outros grupos da iniciativa privada, e ideologicamente legitimado pelo massificado discurso de ineficiência do Estado. A universidade brasileira tomou a partir desse período um perfil produtivista e tecnicista, o que era ressaltado pela teoria do “Capital Humano”, onde o homem era considerado como parte do capital, “portanto converteu-se em recurso humano para a produção” (SILVA. 2011. p. 24).

Guerra (2013) relata que a reforma do Estado brasileiro efetivado pelo governo FHC colocou em pauta os ajustes estruturais que o capital estrangeiro exigia, dentre eles a concepção da Universidade como organização social donde era possível a maior ingerência privatista. A iniciativa privada encontra então cenário mais do que propício para o avanço de suas atuações na educação e continua seus avanços durante o governo de Luiz Inácio da Silva.

O processo histórico de privatização da educação encontra suportes qualitativos no governo Collor, quando já se haviam projetos e leis que fortaleciam a inserção das empresas na educação, principalmente na superior³³, e continuidade nos governos FHC, onde teve sua base montada e legitimada com a LDB de 1996 e com a efetivação de medidas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o CREDUC (Sistema de Crédito Educativo), que fora criado durante o regime militar como um programa, e posteriormente institucionalizado. No governo Lula tal linha de tratamento a educação permanece: neste ressalta-se o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que promove financiamento a estudantes para inserção

³³ Pereira (2011), PG.142, 143.

no ensino superior da iniciativa privada, parcelados por longos períodos, ao modelo dos incentivos norte-americanos. A isso se soma a promoção de incentivos fiscais a essas instituições privadas³⁴ e medidas como o REUNI, que afeta as universidades públicas, vinculando produtividade a incentivo financeiro, precarizando universidades públicas que não alcançam as metas de conclusão de curso, por exemplo.

O REUNI impõe as mesmas, metas e perspectivas meritocráticas reguladoras comuns na lógica empresarial do mercado capitalista, e estas estão vinculadas a demandas internacionais para qualificação econômica do país, ou seja, o avanço privado não é só uma questão de projeto burguês nacional, mas a continuidade de uma relação burguesa de dependência histórica, o que afeta principalmente os países não centrais do capitalismo mundial.

São inúmeras as formas de desregular e liberalizar o setor privado para que ele se expanda sem constrangimentos e riscos. Nesse sentido tem sido favorecido por iniciativas e mecanismos que dão cobertura aos seus empreendimentos, a exemplo de isenção tributária, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, isenção do salário educação, financiamento de alunos carentes, via programas focalizados como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e o Programa Universidade para Todos – PROUNI e empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o BNDES. (AMARAL, 2007 p.16)

Vemos abaixo como essas políticas se legitimam frente às medidas impostas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM)³⁵ e a UNESCO. Em 1994, o BM desenvolve quatro estratégias específicas para a reforma da educação na América Latina, Ásia e Caribe:

- A diversificação das IEs (Universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, com cursos politécnicos, curso de educação à distância e cursos de curta duração);
- A diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de mais fundos privados para o ensino superior, o apoio aos estudantes qualificados que não podem custear os estudos

³⁴ Braz e Rodrigues (2013, p. 264) e também maiores informações específicas sobre esse programa em Guerra (2010).

³⁵ Mais informações sobre as recomendações do BM em Pereira (2011).

superiores e a melhoria da utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições;

- A redefinição das funções do Estado: de um executor da política de ensino superior para a de um agente facilitador de um novo marco político e jurídico que garanta as diretrizes privatizantes da educação superior;
- A diversificação de uma política de “qualificação” do ensino superior, concebida a partir do eficiente atendimento aos interesses do setor privado.

Em 1998 a UNESCO organizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior, que em seu documento final apresentou propostas para esse nível de educação muito próximas daquelas emitidas pelo BM em 1994. O documento da UNESCO reafirma: (i) a necessidade de integração entre educação e esfera produtiva, com a adequação os países à lógica de reordenamento mundial do capital; (ii) as diretrizes de financiamento privado como bases para a produção de conhecimento; e (iii) a fundamental diversificação do IES, com a flexibilização do contrato do trabalho docente e da formação profissional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, apud PEREIRA 2011 p. 66)

Se em 1998 a UNESCO organizou as linhas fundamentais da reforma educacional, necessárias aos interesses burgueses, em 2002 em diante, o governo brasileiro tratou de “dar corpo” a essas linhas gerais, dando continuidade às políticas neoliberais anteriores. A ampliação da rede privada no ensino superior foi acompanhada claramente pela precarização das condições de trabalho do corpo docente e técnico, atrelando a isso as medidas produtivistas comuns às empresas, tal como a terceirização e o contrato temporário. Em 2003/2004 foram criados instrumentos como o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) que se somaram ao GED (Gratificação pelo Exercício da Docência, criado no período do governo FHC), o que estabeleceu os critérios de produtividade que “faltavam” aos docentes. Também data de 2003 o parecer 301/MEC (Ministério da Educação e Cultura) que institucionaliza a oferta das IES³⁶ ao EAD (Ensino a

³⁶ Aqui vale ressaltar que as organizações acadêmicas podem ter diferentes categorias, conforme: Universidade, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, para verificar suas diferenças, consultar em Pereira (2011, p. 188).

Distância)³⁷. Fica latente a lógica de fazer da educação não só um produto, mas um produto rentável aos seus investidores.

Faz-se necessário compreendermos esse movimento em torno da educação, não só no Ensino Superior, como a resposta/resultado da atuação do capital monopolista em busca de novos mercados, onde o mesmo possa gerar novas possibilidades de lucro e intervenção expansiva em prol da manutenção da hegemonia de seu modo de produção, assim, concluímos: a educação assume papel estratégico ideológico e econômico em época de avanços neoliberais.

É nessa direção, tratando a educação e os demais direitos sociais como um mercado a ser conquistado, que o capital encontra ainda uma sobrevida frente à crise nesse padrão de acumulação, tal que esse processo de fortalecimento do setor privado de educação é ainda vigente, e ainda mantém o Estado como seu principal apoiador financeiro. Sob o discurso de democratização do ensino, é realizado o aumento do número de vagas em instituições de ensino superior, de forma que o Estado brasileiro alavanca o ensino privado como modelo de principal interesse do projeto societário dominante, efetivando tal democratização de forma subordinada aos interesses do capital e vinculando a educação superior nacional diretamente as imposições das instituições internacionais, conforme vimos anteriormente.

O processo de mercantilização do Ensino Superior se configurou institucionalmente pelos contratos onde as empresas gerenciadoras dessas IEs passaram a possuir benefícios fiscais (tal como isenções de tributos àquelas que aderem ao PROUNI), e promulgações de leis que incentivaram a ampliação de mercado e o ensino descolado da pesquisa e da extensão. Além disso, há, nesse

³⁷ Lewgoy e Maciel e Reidel (2013, p. 96)

mesmo processo legal e supostamente democrático uma busca por novos mercados refletida em iniciativas como a ampliação dos cursos de modalidades EAD (Ensino a Distância), que na lógica da formação que afirmamos acima terminam transformando as universidades privadas em verdadeiras “fábricas de diplomas”, sem ao menos possuírem ensino presencial.

O ciclo se completa com a precarização das relações trabalhistas na docência, tanto pública quanto privada, que abre margem para maiores lucros. O resultado é que governo brasileiro enfim está consolidando o ensino superior como um lucrativo nicho de atuação de determinados grupos empresariais, alguns com ramificações ou origens internacionais, que terminam por disponibilizar a formação universitária no mercado como mais um produto para atender uma demanda criada nessa conjuntura específica de crise do capitalismo. Essa conjuntura se reflete de forma impactante nos cursos de Serviço Social e, conseqüentemente, na formação profissional da categoria, pois a forma como esse avanço atua não é aleatória nem desprovida de influências sociais.

As áreas de atuação da iniciativa privada em expansão são focadas exatamente nos cursos de “menor custo operacional”, isto é, há preferência por criação e investimentos por parte dos empresários, de cursos que não envolvam materiais custosos, como laboratórios e maquinários, que demandam manutenção ou profissionais de “alto valor” no mercado de trabalho³⁸. Logo, esse direcionamento afetou principalmente cursos na área de Educação e Ciências Sociais, que se caracterizam, pela estrutura dos mesmos, por atividades curriculares focadas no ensino, isto é, aprendizado direto com o professor e, portanto, sem demandas diretas com laboratórios ou manipulação de equipamentos.

³⁸ Freitag (2011. p. 112)

É nesses critérios que tais “investidores” colocam o Serviço Social, ignorando a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão, reduzindo a formação ao ensino como repasse de conhecimento. Tal se dá pela estrutura das chamadas Instituições de Ensino Superior, que não se configuram como Universidades, mas também pela não obrigatoriedade do mesmo segundo as alterações feitas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, conforme veremos mais a frente.

Mas para tal, é preciso entender a história da relação entre ensino superior e Serviço Social; É o que veremos a seguir.

2 O Ensino Superior e O Serviço Social: A formação dos Assistentes Sociais

Todo esse levantamento histórico da constituição universitária no Brasil serviu para basear-nos neste trabalho. Partiremos, a partir desse momento, à análise da vital inserção do Serviço Social no Ensino Superior, e, veremos como as discussões que efetivaram o projeto de formação profissional atual se realizaram no bojo da ampliação da organização da categoria a nível nacional e em meio à conjuntura do avanço neoliberal de 1990, tendo como norte a reformulação da direção política da profissão e das associações de ensino e pesquisa em Serviço Social, ocasionado pelo ascenso da participação da classe trabalhadora pós reabertura democrática.

Essa influência dos interesses da classe trabalhadora na rearticulação da sociedade no pós-ditadura civil-militar e a vinculação do projeto profissional a uma direção social crítica obteve resultados, no projeto de formação profissional, que se consolidaram na contramão da direção hegemônica da universidade. Essa contradição resulta assim, mais uma vez, na afirmação que fizemos outrora, de que mesmo a universidade hegemônica como instrumento de dominação das classes dominantes, há, e possível haver, resistência a tal direção devido a inerente influência da luta de classes no interior da mesma.

Objetivando assim entender como tal cenário político-social e a estrutura universitária se relacionaram com o processo de reformulação da categoria e com o resultado apontado, vejamos como tal se deu, a partir do resgate histórico do projeto de formação profissional:

No Brasil, a configuração da 'questão social', no bojo da economia capitalista, deu-se a partir de 1930, refletindo o avanço da divisão social do trabalho, vinculando-se, portanto, à emergência do trabalho assalariado. É nessa época que surgem as primeiras escolas de Serviço Social em São Paulo (1936) e Rio de Janeiro (1937). [...] A formação dos assistentes sociais como profissionais, dado o seu caráter interventivo, privilegiou fundamentalmente o aspecto técnico-operativo, em detrimento da produção de conhecimento. A reforma educacional, instaurada pela ditadura militar, refuncionaliza o sistema educacional, principalmente no que concerne ao ensino superior, adequando-o ao modelo econômico, no que se refere ao Serviço Social. Nesse sentido, a refuncionalização e expansão do ensino superior passam a oferecer, em todo o país, cursos de Serviço Social, ocasionando a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário. A produção de conhecimento na área de Serviço Social iniciou-se a partir dos anos 70, quando foram criados os primeiros cursos de pós-graduação na área de Ciências Sociais e, especificamente, em Serviço Social. (KAMEYAMA, 1998. p. 34)

2.1 A consolidação do Serviço Social brasileiro

Para refletirmos sobre a formação do assistente social e a parcela que cabe à universidade nesse tema é agora necessário fazermos um resgate histórico da relação entre a Educação e o Serviço Social, da inserção do mesmo no modo de produção brasileiro, seu desenvolvimento junto ao avanço do capitalismo e suas perspectivas de atuação. É de compreensão comum na literatura crítica sobre o Serviço Social brasileiro, que o mesmo se institui como profissão demandada e socialmente inserida no mercado de trabalho com o avanço das forças produtivas capitalistas nacionais³⁹, consolidando-se no marco do capitalismo monopolista brasileiro.

Datadas das primeiras décadas do século XX, tal demanda de intervenção social é condizente com o período de ampliação das forças produtivas capitalistas e a reformulação do mercado nacional, que intentava no sentido da industrialização do

³⁹ Não é objetivo, desse trabalho, discutir a função do Serviço Social na reprodução social, ou como o mesmo se insere no modo de produção capitalista.

país, período esse de consolidação da luta de classes e agravamento da “questão social”:

O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o *desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana*, processos esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes – a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial – e das modificações verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas históricas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada ‘questão social’, a qual se torna a base da justificação desse tipo de profissional especializado. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008. p. 77 grifos das autoras).

A “questão social” não é um fenômeno único, nem datado, no/do cenário de expansão do capitalismo brasileiro. Conforme Netto (2011) explicita, as primeiras visualizações sobre a “questão social” são datadas dos avanços produtivos da Inglaterra sob o avanço do capitalismo industrial-concorrencial do século XVIII. Remetia-se a essa terminologia as manifestações mais claras do pauperismo da classe trabalhadora no conjunto da evolução da produção, isto é, as contradições eminentes do aumento do acúmulo de riqueza advinda da exploração das classes subalternas e suas condições precárias em uma sociedade que experimentava o aumento da produção nunca antes alcançado.

A “questão social” se tornou um problema à manutenção da ordem burguesa, pois a contradição explícita das condições sociais entre a burguesia e a classe trabalhadora, demonstrada nas manifestações como a fome, desemprego, desigualdade e outras, efetuou o salto de compreensão necessário ao entendimento da impossibilidade da colaboração entre classes, que compreendido no período pós 1848 efetuou “a passagem, em nível histórico-universal, do proletariado da condição de *classe em si a classe para si.*” (Idem p.156).

Frente à conjuntura e a ameaça que é a organização dos trabalhadores, o projeto das classes dominantes lida, conforme seus interesses, com as manifestações da “questão social”. Quando a repressão aos trabalhadores, vinculando a “questão social” a “questão policial”, já não era suficiente, a tratativa das classes dominantes à “questão social” passou pela tentativa de amenização das contradições inelimináveis do modelo social vigente.

Entretanto, para o pensamento das classes dominantes, tais intervenções, cabíveis e necessárias, não poderiam de forma alguma alterar o *status quo* conquistado. Tal era, que o discurso dos intelectuais burgueses sobre tal contradição tratava de vincular as manifestações da “questão social”, isto é, a fome, a miséria e outros exemplos, diretamente as condições individuais daqueles que se encontravam em tal situação. Tal tratamento destinado a “questão social” marcou o Brasil, onde historicamente a “questão social foi tratada como questão de polícia”.

Por mais que as manifestações da mesma se alterassem de acordo com as conjunturas e regionalidades da sociedade capitalista, o centro da “questão social”, sua origem e problematização estão na estrutura do próprio capitalismo. De tal modo, o Serviço Social, como profissão inserida no conjunto de atividades de tratamento a essa contradição se sustenta e alavanca no bojo da evolução do capitalismo, sendo também afetado pelos diversos atores que participam da disputa da hegemonia da sociedade, muitas das vezes disputando a direção que a atuação sobre a “questão social” deve tomar. Por meio dessa análise, podemos compreender a participação ativa da Igreja na intervenção sobre as manifestações da “questão social”, em especial no Brasil.

As bases da prática dos assistentes sociais brasileiros foram, inicialmente, pautadas pela atuação dos movimentos católicos, que frente ao avanço do modo de produção capitalista e objetivando o aumento da autoridade política da Igreja, isto é incentivado pela disputa de hegemonia ideológica no período pós Revolução de 1930, efetivavam atividades de caridade e proteção social, tendo assim, uma prática profissional atrelada às perspectivas do movimento conhecido como “Ação Católica”.⁴⁰. Carregada de intenções objetivas, essa atuação atendia a uma determinada tática política desse nicho específico da classe dominante e se realizava como movimento de legitimação e ampliação do pensamento social católico por meio de intervenção de seus fiéis leigos, o laicato católico, junto aos trabalhadores afetados pelas manifestações da “questão social”, conforme explicado.

Conforme Castro (2000), a intervenção do laicato católico seguiam preceitos instituídos diretamente pelo centro político da Igreja, isto é, pelo Vaticano, que por meio de documentos próprios tratava questões sociais e políticas de interesse da instituição eclesiástica. Dentre esses, os principais norteadores da prática sobre a “questão social” eram datadas do fim do século XIX, e por meio das bulas papais, em especial a *Rerum Novarum*, pontuavam a “questão social” como contradição inerente ao ser humano. Assim, a bula exemplificada, não apontou para o rompimento do modelo capitalista, pois seu conteúdo individualizava tal imbróglio, imputando a responsabilidade aos burgueses gananciosos. Esse mesmo documento fortaleceu a compreensão de “propriedade privada”, e criticou a, então crescente, perspectiva socialista acerca da “questão social”:

⁴⁰ Idem a citação. Iamamoto; Carvalho (2008).

Para remediar estes males, os 'socialistas', depois de estimular entre os pobres o ódio aos ricos, pretendem liquidar com a propriedade privada, substituindo-a pela coletiva, em que os bens de cada um sejam comuns a todos, respondendo por sua conservação e distribuição os que acreditam solucionar o mal presente com esta transferência dos bens particulares para a comunidade, repartindo-o e dividindo-os de forma perfeitamente aos cidadãos. Por isto se vê que o princípio socialista – segundo o qual toda propriedade há de ser comum – deve ser absolutamente rechaçado, porque prejudica aqueles que pretende socorrer, conflita com os direitos naturais dos indivíduos e perturba os deveres do Estado e a tranquilidade comum. Fica claro, pois, que, quando se procura a maneira de aliviar os povos, o que é principal, fundamento de tudo, é isto: *deve-se preservar a propriedade privada (RERUM NOVARUM apud CASTRO, 2000 p. 53).*

E analisa Castro sobre a encíclica:

Resumindo: a encíclica é uma clara resposta à situação da classe operária e à agudização da luta de classes. Eis como a Igreja se encontrava na urgente necessidade de fixar uma posição que reforçasse a coesão ideológica da sua hierarquia e dos seus membros. Daí que a encíclica assumisse a forma de um documento de caráter eminentemente político, tentando se constituir numa proposta de exploração da classe operária e apelando à reflexão dos capitalistas e do Estado sobre os riscos morais e políticos da sua conduta voraz. A encíclica é, também, uma resposta ao pensamento e às propostas de ação socialistas, mediante a qual se busca colocar o discurso religioso acima das classes sociais, recorrendo à autoridade suprema da religião e fazendo um apelo para que as coisas terrenas dos homens se submetam ao poder divino. A encíclica, finalmente, traça formas de ação para as classes e o Estado e, em particular, para a própria estrutura organizativa geral da Igreja, sustentando a colocação da reforma social como instrumento político para enfrentar os problemas da época. A partir dela, por consequência, pode-se distinguir não só a matriz ideológica, mas ainda o perfil de práticas concretas de intervenção social que, como o Serviço Social, a educação etc., iriam encontrando em suas premissas a forma e o sentido da sua orientação. (Idem p.59)

Portanto, é correto afirmar que inicialmente, eram práticas carregadas pelos preceitos morais advindos da perspectiva católica, e logicamente, vinculadas ao conservadorismo da mesma. Diferentemente do que hoje é a perspectiva hegemônica da profissão, essa atuação era basicamente influenciada pelo pensamento do Serviço Social francês, mas carente de formulações teórico-críticas⁴¹

⁴¹ Netto (2011, páginas 124 e 125) explana que a inserção do Serviço Social na Universidade, e sua atuação concreta como formador intelectual, data do período da autocracia burguesa (ditadura), embora já houvesse escolas de Serviço Social isoladas, principalmente nas proximidades dos centros urbanos mais ativos do começo do século XX e até o golpe de 64.

e, norteadada fortemente pela noção de que tal agir profissional seria uma “missão”, ou “vocação” pessoal do agente de caridade.

Essa concepção inicial, da prática do Serviço Social vinculada à devoção e a moralidade católica, comprometia a mesma a critérios humanistas e de cunho fortemente individualizado, que concretizava uma prática focada no “consertar” da integridade moral da “clientela”.⁴² isto é, adequar o trabalhador a perspectiva moral hegemônica, sem contradizer a estrutura social, o que agradava aos interesses tanto da Igreja Católica, quando do empresariado e dos setores estatais.

Tal consolidação ideológica na profissão, que manteve o viés conservador hegemônico até meados da década de 1970 (momento que iremos tratar adiante), se deu em muito devido à construção histórica da relação entre a Igreja e o Estado, parceiros intrínsecos durante o período da República Velha, e parceiros de ocasião durante a Era Vargas.

Nos primeiros anos da revolução de 1930 a Igreja se encontrava em um primeiro cenário, onde disputava poder político no projeto societário, em enfrentamento direto com o governo varguista, e suas atividades por meio da Ação Social⁴³ foram fortalecidas pelo atrelamento desse setor do clero junto à burguesia que não apoiava o governo. Tal atrelamento, principalmente em São Paulo fortaleceu o Serviço Social vinculado à prática católica e pautou a atuação desses primeiros atores sobre a “questão social”.

(PEREIRA, 2008, p. 104), essas eram fortemente influenciadas pela perspectiva da Igreja Católica e estavam em sua maioria sob essa direção, não sendo portanto fomentadoras de maiores produções teóricas específicas.

⁴² lamamoto (2013, p.33).

⁴³ Compreende-se como Ação Social o movimento do laicato da Igreja em direção a uma maior influência política da mesma, direcionada para a disputa de hegemonia da sociedade. Já a Ação Católica é um movimento de influência direta sobre o Serviço Social de origem européia, que dentro da mesma lógica de atuação anterior influenciou diretamente o Serviço Social brasileiro. Para maiores detalhes, ver lamamoto; Carvalho (2008).

Entretanto, se em um primeiro momento essa atuação estava mais atrelada a determinados setores do que sobre a influência direta do Estado, já na segunda metade de 1930, com a reformulação dos aparelhos estatais de Vargas, há uma mudança no paradigma da relação como o Estado trata a “questão social”: o mesmo passa a ser o principal empregador dos assistentes sociais. O que outrora era reconhecido, apenas, como “questão policial”, era agora revisto sob a ótica tática do projeto de criação de um consenso popular, isto é, passou-se enfim a discutir determinadas manifestações como “questão social”. Não cabia mais, frente ao modelo social que se almejava e as alternativas sociais que se colocavam influenciadas pela organização da classe trabalhadora ao redor do mundo, apenas o uso de aparelhos repressivos do Estado como forma de contenção das classes subalternas.

Foram necessárias certas “concessões”, resultantes do esgarçamento da luta de classes, o que também resultou no reconhecimento da necessidade da profissionalização dos agentes da intervenção social. O Estado passa então a buscar nos setores atrelados à Igreja, os primeiros profissionais de intervenção. Mesmo não sendo a Igreja, à primeira vista, uma aliada de Vargas, este por sua vez sempre a identificou como necessária parceira para disciplinar as camadas mais populares⁴⁴ e por isso proveu concessões que interessavam ao clero brasileiro.

Assim, com os instrumentos atrelados à Igreja e com a criação dos primeiros instrumentos estatais de políticas sociais frente o avanço da atuação cristã e também da iniciativa privada, temos o processo de onde emerge o Serviço Social. Sendo o mesmo considerado um importante instrumento para a manutenção da ordem burguesa e tendo em mente que essa necessidade fora ocasionada devido

⁴⁴ Iamamoto e Carvalho (2008) apresentam um capítulo inteiro sobre a relação entre a Igreja e o Estado nesse período.

aos embates cada vez mais constantes com as crescentes organizações dos trabalhadores, obviamente, a formação desse profissional deveria estar então vinculada à perspectiva que rechaçasse qualquer questionamento ao modelo burguês, e assim, demandavam-se profissionais que intervissem de forma a educar as classes trabalhadoras por um atrelamento ideológico com a consolidação da perspectiva burguesa de sociedade:

O Serviço Social surge num momento em que a o modo de produção capitalista define a sociedade em que a Igreja se insere. É também um momento em que a ideologia das classes dominantes não é mais a da Igreja. Não é mais ela quem cria e difunde a ideologia dominante. Esta passa a ser produzida e difundida por outras instâncias da Sociedade Civil e Política, que são monopolizadas e controladas pelos grupos e classes que mantêm o monopólio dos meios de produção. O tom do discurso das encíclicas sociais, que orientam a ação do apostolado laico, já é em si, claramente, pró-capitalistas e opõe-se radicalmente ao socialismo. A crítica ao capitalismo limita-se aos “excessos” e não se atém à essência do modo de produção e a seu caráter histórico. Esses excessos ou abusos se originariam do homem e podem, portanto, ser corrigidos através da correção do homem (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008. p. 230).

Nesse conjunto de interesses e demandas surgem as primeiras escolas de serviço social nas décadas de 1930 e 1940, caracterizadas pelo seu viés conservador e atrelamento ao pensamento social católico:

A articulação entre Estado, Igreja Católica e empresariado marcou a criação das primeiras ESSs: mesmo onde houve a ação direta da Igreja Católica, o Estado participou por meio da disponibilização de fundos públicos, [...] Portanto, o movimento de criação das ESSs naquelas duas décadas deve ser apreendido também no contexto de reaproximação entre Estado e Igreja Católica – na luta da Igreja de conquistar espaços mais alargados, principalmente no âmbito educacional -, além da participação do empresariado, cujas elites locais e regionais também se organizavam e disputavam hegemonia. Como já apontado, o Estado varguista passou a tratar a “questão social” por meio da dupla repressão-cooptação, isto é, por meio da formação de consenso na sociedade civil e também da ampla repressão. Assim este foi o momento para a emersão da profissão de Serviço Social, cujo profissional, desde seu início, atuou primordialmente como um intelectual difusor da ideologia dominante, necessária à manutenção daquela ordem, atuação com inserção privilegiada junto à classe trabalhadora e cuja funcionalidade apontava para a conformação do trabalhador as novas exigências

postas pelo projeto modernizante e industrializante após a década de 30 (PEREIRA, 2011. Pag. 81).

Conforme Iamamoto e Carvalho (2008) analisaram, a partir dos escassos documentos de encontros católicos da época (principais encontros de discussão sobre a intervenção social), essa ampliação do número de assistentes sociais demandados pelo Estado, embora ampliasse o quadro de profissionais, não possibilitou a entrada de qualquer pluralismo teórico às perspectivas tradicionais. Pelo contrário, a influência da atividade católica e sua perspectiva vinculada ao Serviço Social franco-belga se consolidaram de forma a fortalecerem-se com a criação das primeiras entidades formadoras de profissionais do Serviço Social da época⁴⁵.

Podemos concluir que a vinculação teórica da prática profissional era desatrelada das análises formuladas pelas Ciências Sociais, sendo a formação dos assistentes sociais, ainda erigida sob os preceitos da devoção, do voluntarismo e da missão da salvação espiritual pela prática de ajuda, fortalecendo o conceito de comunitarismo cristão como cerne do Serviço Social:

No que toca a um entendimento mais amplo da sociedade, o discurso é essencialmente doutrinário e apologético. [...] O nível de desenvolvimento das forças produtivas, as contradições particulares do capitalismo no Brasil, assim como a intensidade e as formas que assume o antagonismo entre as classes não são consideradas enquanto elementos determinantes para a análise da sociedade. (IAMAMOTO; CARVALHO 2008. p. 203)

Na mesma obra, os autores explicam, resumidamente, o pensamento vigente da formação profissional surgida na primeira metade do século XX e a negação das análises das Ciências Sociais:

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 –

⁴⁵ Para detalhes específicos da influência Franco-Belga e a perspectiva católica sob a profissão, ver Iamamoto; Carvalho, 2008.

metodologicamente – a validade de qualquer formulação teórica anterior à observação e experimentação empírica. A realidade é circunscrita aos contornos imediatos em que se situam os problemas, devendo-se partir, para o seu conhecimento, não de ‘ideias preconcebidas’, mas da descrição morfológica, pois seria ‘hipócrita pretender reformar a vida da sociedade a partir de teorias’. (idem, p. 204).

À formação técnica do Serviço Social apenas cabia entender como agir no sentido de combater os males sociais, legitimando os profissionais como “Modernos agentes da Justiça e da Caridade”.⁴⁶ Tal concepção era exatamente condizente com o caráter de classe que as primeiras assistentes sociais brasileiras possuíam, isto é, as origens de classe dessas condiziam com o relacionamento entre a prática profissional e a influência europeia católica identificada anteriormente.

Tal perspectiva só pode ser efetivada no Brasil, pois encontrava aqui, terreno propício, já que refletia características ideológicas de interesse dos setores dominantes nacionais, tendo em vista que nesse momento eram grandes as tensões políticas e o movimento católico efetivava os interesses dominantes na tentativa de amenizar os conflitos oriundos da “questão social”. Assim, a prática profissional intentava atuar “atenuando os conflitos de classe” e “objetivamente servindo à manutenção e reforço do domínio de sua própria classe e/ou das classes à que se alia”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008 p. 215 -217)

Embora essa concepção ideológica profissional coubesse perfeitamente no cenário consolidado da hegemonia burguesa e tenha permanecido assim por um longo tempo, pois atendia, principalmente, a demanda de controle e disputa ideológica anticomunista para com os trabalhadores brasileiros, há uma alteração no caminhar da profissão a partir da Segunda Guerra Mundial. Tal perspectiva de prática persistiu hegemônica mesmo com as mudanças nos projetos de governo da

⁴⁶ Iamamoto; Carvalho (2008 p. 213).

classe dominante pós Vargas, entretanto, o avanço do capitalismo monopolista mostrou como o projeto profissional da época se mostrava limitado frente o movimento das classes trabalhadoras e os avanços da sociedade civil, que cada vez mais, impunham aos profissionais, novas perspectivas, modernizadoras, porém que, mantivessem a profissão em sua funcionalidade de manutenção do *status quo* burguês.

Para entendermos esse movimento, reflexo de uma maior intervenção do Estado na “questão social”, exemplificamos aqui o fato de que a atividade profissional carecia, até a década de 1950, de um devido respaldo legal, e é somente a partir da organização da categoria, isto é de avanços coletivos e do movimento de entendimento do Serviço Social como profissão inserida no mercado de trabalho, que essa legitimidade é alcançada.

Com o aumento da participação do Estado no Serviço Social, na conjuntura do avanço do capitalismo brasileiro, e a ampliação da organização política da categoria, a legislação sobre a obrigatoriedade do diploma para o profissional do Serviço Social é enfim consolidada. Essa é datada de 1957, e o reconhecimento do Serviço Social como profissão de nível superior é de alguns anos antes, 1953.⁴⁷ Sobre esse ponto, é interessante notar que a primeira instituição de ensino de Serviço Social, o CEAS (Centro de Estudos e Ação Social), foi criada no começo da década de 30, para ensino técnico-especializado⁴⁸, e essa já era oriunda da necessidade de tecnicização desse profissional, o que revela que, mesmo estando essa prática inserida nos interesses políticos da Igreja, havia sim a necessidade de superação da prática profissional vinculada a “vocação” e sem capacitação técnica.

⁴⁷ Conforme nota de rodapé nº 10, do 2º capítulo da obra *Ditadura e Serviço Social de Netto* (2011, p.120).

⁴⁸ Os primeiros quadros formados para o Serviço Social eram oriundos da iniciativa da Igreja Católica neste Centro de Estudos e formados no primeiro curso para a prática da Ação Social, o “Curso Intensivo de Formação Social para Moças”, conforme Ortiz (2010, p. 117).

Ressaltemos aqui que essa particularidade do relacionamento Estado – “questão social” – Igreja, favoreceu a sustentação, por um longo período, desse norteador prático conservador e seu desenvolvimento teórico condizente com a ideologia dos grupos aos quais esses assistentes sociais se vinculavam⁴⁹. Somente sob os avanços de organização da categoria e com a influência crescente das Ciências Sociais na formação profissional, há movimentação significativa de mudança na perspectiva conservadora cristã hegemônica na prática profissional, entretanto a mesma segue no sentido de se adaptar as novas demandas do momento histórico-social.

O período que se inicia nos anos de 1940, com centralidade no pós Segunda Guerra Mundial e que se encerra no golpe militar de 1964, foi um período de muitas mudanças sociais. A “Era de Ouro”⁵⁰ do capitalismo foi um período de consolidação das políticas sociais e do *Welfare State* na Europa. No Brasil, a perspectiva nacional-desenvolvimentista e a disputa entre as concepções burguesas de sociedade, com a opção socialista “correndo por fora”⁵¹, deu o tom da disputa pelo projeto societário. É nesse cenário, que a profissão se fortalece, tendo em vista que no primeiro congresso da categoria, datado de 1947, são 14 as representações de cursos de serviço social, oriundos da formação fornecida, em grande parte, pela Igreja⁵², mas legitimada pelo Estado que, já na segunda metade da década de 1940 opera mudanças em relação ao Serviço Social, conforme:

Se o Serviço Social surge no seio do movimento católico, o processo de profissionalização e legitimação da profissão encontra-se estreitamente articulado à expansão das grandes instituições socioassistenciais estatais, paraestatais e autárquicas, que surgem especialmente na década de 1940. [...] O surgimento dessas

⁴⁹ Iamamoto e Carvalho (2008, p 216) descrevem a origem de classe das assistentes sociais pioneiras.

⁵⁰ Termo utilizado por Hobsbawm (2006) para os momentos históricos do capitalismo no séc XX.

⁵¹ Ianni (2009).

⁵² Iamamoto e Carvalho (2008, p.186).

instituições representa uma enorme ampliação do mercado de trabalho para a profissão, tornando o Serviço Social uma atividade institucionalizada e legitimada pelo Estado e pelo conjunto dominante [...]. Em suma, o Serviço Social deixa de ser um instrumento de distribuição da caridade privada das classes dominantes, para se transformar, prioritariamente, em uma das engrenagens de execução da política social do Estado e de setores empresariais. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013. Págs. 33 a 35).

O Estado consolida o movimento de institucionalização do Serviço Social, movimento esse que se dá principalmente pela ampliação lenta, porém gradativa, da demanda de profissionais para a área vinda desde a década de 1940. Somado ao enfraquecimento da influência da Igreja e a organização da categoria, com a criação de suas entidades e a luta pela sua legislação regulamentadora, cria-se o cenário básico para que entendamos a mudança, porém ainda não desatrelada do olhar dominante, da perspectiva hegemônica profissional, nas décadas seguintes.

No pós 1945 alavanca-se o movimento por uma forte concepção modernizadora e tecnicista, culminando em processos de revisão da prática no interior da profissão, isto é, inicia-se um lento processo de crise do tradicionalismo profissional que perpassa a tendência modernizadora conservadora e alcança seu ápice ao fim da década de 1960, quando há o aporte também dos movimentos sociais e de concepções políticas contra hegemônicas, uma efervescência política que, condizente com o cenário da Guerra Fria e suas manifestações, afetam diretamente o Serviço Social:

Até a década de 1940, a formação dos assistentes sociais brasileiros tinha forte influência do Serviço Social franco-belga, com uma abordagem baseada fundamentalmente na doutrina católica e no neotomismo, cuja ação profissional restringia-se ao plano microscópico. Entre os anos de 1941 a 1957 – como parte da política estadunidense de hegemonização latino-americana -, diversas assistentes sociais receberam bolsas de estudos nos Estados Unidos. Elas assimilaram técnicas do Serviço Social estadunidense (Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Desenvolvimento e Organização de Comunidade) e trouxeram, como corpo teórico, a perspectiva funcionalista, aliando-se ao neotomismo

cristão, presente no serviço social europeu. (AGUIAR *apud* PEREIRA, 2011).

Além das legislações supracitadas, é no período pós Segunda Guerra Mundial que datam a criação de entidades profissionais e o primeiro Código de Ética da profissão (1947), reflexo do aumento de organização da categoria, influenciado também pela influência nacional-desenvolvimentista, manifestada nos documentos dos encontros e congressos da profissão de tal período. Essa perspectiva se encontrava fortalecida pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial, nos anos 1950-1960 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008).

Vale ressaltar que a evolução da perspectiva do Serviço Social, se manifesta no ensino desse período pela influência norte-americana sobre a América Latina que conduz um influxo de teorias das Ciências Sociais no sentido de, sob o discurso de efetuar o necessário suporte técnico-científico à profissão influenciando em direção à superação das bases doutrinárias da influência católica, qualificar a prática de forma condizente com a perspectiva dominante de sociedade capitalista moderna.

O caráter operacional-instrumental da profissão sofre um processo de racionalização, atrelado a lógica modernizadora desse período, o que significa que o viés hegemônico da profissão passa a ser o de atuar entendendo as manifestações da “questão social” como “problemas sociais” (NETTO, 2011b) conciliando interesses conservadores e modernizadores sob a tendência *empiricista e pragmática* da profissão. (IAMAMOTO, 2013 p. 34).

Esse direcionamento da prática profissional obviamente não estava descolado do momento de pressão das camadas subalternas e ampliação das perspectivas socialistas e comunistas ao redor do mundo frente à latente crise do capitalismo desse período. Assim, para as classes dominantes se fez necessário uma maior

atenção à atuação do Serviço Social que, compreendido pelo Estado como importante instrumento de intervenção às reivindicações populares, estivesse direcionalmente atrelado ao projeto societário vigente, subordinando a profissão ao caráter doutrinador e controlador demandado pela burguesia temente à organização popular.

Esse contexto de demanda profissional subordinada à crise do capitalismo, onde o Estado priorizou a atuação na economia em detrimento ao setor da educação, resultou na ampliação das instituições de ensino privadas, concretizando um aumento dos centros formadores vinculados ideologicamente a Igreja e ao empresariado, parceiros ideológicos do Estado brasileiro. Pereira (2011) explana sobre como essa mudança no “principal empregador” do Serviço Social e a ingerência do setor clerical e empresarial nas instituições de ensino superior afetou a disputa pela formação do profissional, em vias de reformulação da perspectiva tradicional. O aumento das ESSs e o contexto de disputa política entre Igreja, Estado e Empresariado se refletiu no perfil das escolas criadas até 1964, inseridas na disputa pela hegemonia dos instrumentos ideológicos do Estado:

A maior preocupação direta da Igreja e do empresariado na criação de ESSs expressa à preocupação destes segmentos com o acirramento da ‘questão social’ e a necessidade de mantê-la sob o devido controle. Uma das formas de controlá-la era por meio da formação de intelectuais difusores de uma ideologia consensual – sendo o assistente social um destes intelectuais -, à época baseada no nacional-desenvolvimentismo. (p. 102) [...] Ao ‘radiografarmos’ os dois períodos analisado, podemos constatar que o crescimento de ESSs seguiu um ritmo muito aproximado: 14 ESSs (1936 a 1945) e 20 ESSs em 17 anos (1946 a 1963), com a Igreja Católica como principal sujeito criador. Mesmo nas situações em que escolas foram criadas pelo empresariado e/ou Estado, a direção didático-pedagógica baseava-se, majoritariamente, na Doutrina Social Católica (...). A partir da década de 1960, o ritmo de crescimento de ESSs e seus sujeitos criadores serão bastante alterados, o que acarretará fortes transformações no interior da profissão, atravessadas pelas transformações macroscópicas operadas após a década de 1960. (Idem. p. 103)

Esse movimento ideológico que se reforçou sobre influência norte-americana, conforme dissemos, rompendo com a perspectiva clássica, mantém seu vínculo cultural com a mesma. Ambos se baseavam em concepções oriundas do positivismo, no pragmatismo e empiricismo. Entretanto, diferente da perspectiva oriunda do catolicismo europeu, a visão norte-americana não negava os avanços do capitalismo; pelo contrário, não havia nenhum elemento crítico ao modelo capitalista, pois, o cerne dos problemas dessa sociedade seria de origem moral. Essa linha desenvolveu um projeto de intervenção com caráter extremamente reformista e prática vinculada a uma determinada lógica ético-moral, o que em momento algum contradisse a perspectiva hegemônica anterior da profissão, e por isso foi facilmente assimilada, sob uma aparência até de modernização da profissão, sincretizando os projetos reacionários sob o discurso filosófico neotomista de busca do bem comum, por meio da correção social que visa repor a clientela ao padrão de integração social alcançado pelo capitalismo. A forte moralização dessa perspectiva evocava também assistentes sociais que tivessem um perfil ético-moral condizente com o interesse em “fazer o bem”. Essa característica sincrética do Serviço Social clássico (vinculado a perspectiva católica europeia) e do Serviço Social tradicional (modernizado pela influência norte-americana) foi funcional ao momento histórico de implementação de políticas sociais do Estado e do empresariado frente ao avanço das perspectivas contestadoras ao capitalismo. Era necessária uma atuação que fortalecesse o controle ideológico das classes dominantes, tratando os “problemas sociais”, a fim de eliminá-los, sem comprometer a estrutura social.⁵³

A ampliação da crise do capital dos anos 1960 alavancou os movimentos de questionamento do modo de produção capitalista, e tal se manifestou também no

⁵³ Barroco (2010, p.91 – 94) e Netto (2011b, p. 122).

Serviço Social brasileiro, condizendo com a ampliação de uma tendência geral do continente latino-americano – principal área de atuação das intervenções norte-americanas -, de revisão da profissão.

O chamado Movimento de Reconceituação trouxe questionamentos às antigas teorizações e práticas, tendo sido o principal responsável pela ampliação da perspectiva marxista e de outras linhas progressistas das Ciências Sociais nas discussões no interior da profissão. Essas discussões acerca da profissão encontraram terreno devido ao descrédito que a concepção tradicional do Serviço Social trazia, e, conjuntamente com o cenário de crise do capital, foi permeado por perspectivas mais críticas, resultando em um exercício de questionamento da racionalidade burguesa que tratava a prática profissional como prática técnica e conservadora:

No século passado, a transição da década de 1960 para 1970 foi de fato, assinalada em todos os quadrantes por uma forte crítica ao que se pode, sumariamente, designar como ‘Serviço Social Tradicional’: a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da ‘questão social’ sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável. (NETTO, 2005. p.6)

Essa perspectiva estava claramente atrelada à conjuntura de lutas da época, como explica Faleiros:

Nesse contexto, a formulação de um pensamento crítico no serviço social, vinculado à luta de classes, não foi obra de nenhum ‘iluminado’, mas o resultado de um processo histórico complexo de lutas, de resistência ao imperialismo e à ordem dominante, de organização das classes subalternas e de construção de um projeto político de aliança de intelectuais com os dominados, explorados e oprimidos, na luta por mudanças profundas. (2005, p. 25)

Soma-se a essa conjuntura a inicial e crescente organização da categoria e a mobilização do movimento estudantil, que embora a ingerência norte-americana sobre a América Latina tenha interrompido o avanço desse movimento, logrou

influência da Reconceituação no fortalecimento à crítica da prática profissional tradicional. Tal se deu por meio da fomentação da discussão sobre a interlocução das ciências sociais com o Serviço Social e a ausência de fundamentações próprias à profissão encontrou, no fortalecimento da teoria crítica, alicerces para a recusa ao perfil de um assistente social meramente executor:

A principal conquista da Reconceituação, porém, parece localizar-se num plano preciso: **o da recusa do profissional de 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 a 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 cientistas sociais (os 'teóricos') e assistentes sociais (os profissionais 'da prática'). (NETTO, 2005 p. 12 grifos do autor).

Podemos então, afirmar que o processo de crítica ao Serviço Social tradicional encontra seu marco no movimento de Reconceituação na conjuntura supracitada e tal influência obteve conquistas em seu propósito de repensar o Serviço Social, mas também obteve limites. A influência marxista na categoria, mesmo de forma contraditória e atabalhoada⁵⁴ se principia a partir desse movimento, entretanto o golpe militar de 1964 suprime tal avanço de perspectiva crítica no Brasil, o que embora tenha atrapalhado o andamento da superação do Serviço Social tradicional, não impediu que a essa perspectiva conservadora da prática se enfraquecesse ao ponto de, nas décadas posteriores, mesmo na conjuntura de consolidação da autocracia burguesa e de sua forte repressão, ser superada pelo movimento que mais tarde Netto (2011) chamou de "Intenção de Ruptura", já na crise do modelo militar, como veremos a seguir.

⁵⁴ Netto (2005 p. 13) utiliza o termo "confusionismo histórico" para esclarecer esse primeiro influxo da teoria marxista da Reconceituação no Serviço Social.

2.2 O papel central da Universidade para o Serviço Social na Ditadura

Conforme elucidamos no primeiro capítulo, o período de modernização do capitalismo brasileiro se deu sob o lustro da intervenção golpista militar, atendendo a interesses burgueses nacionais e internacionais, principalmente norte-americanos, e frente à perspectiva de fomentação da participação popular nos governos do começo da década de 1960. O regime ditatorial brasileiro, que foi o mais longo do continente americano, durando 21 anos, efetivou de forma vitoriosa as condições para a concretização do sistema capitalista dependente e internacionalmente subordinado, isto é, logrou sucesso em subjugar economicamente e ideologicamente o Brasil as ordens imperialistas das potências do ocidente, em especial dos EUA.

Nesse momento, a educação superior enfrentou reformas e alterações estruturais que trouxeram novidades ao ensino do Serviço Social. A conjuntura de ampliação da acumulação de capital trouxe também uma ampliação das manifestações da “questão social”, o que complexificou o campo de atuação e demandou ainda mais profissionais para atuar nas políticas sociais, estas se encontravam em aumento durante os primeiros anos do regime, funcionais, pois também atendiam aos interesses burgueses de um pressuposto estrutural de estabilidade para com a classe trabalhadora e para a chegada tranquila do capital internacional. Nesse sentido a política de educação, que teve forte ampliação da influência norte-americana com os acordos MEC-USAID, se influenciou de perspectivas racionalizantes e modernizadoras do ensino superior, isto é efetivou-se com grande proximidade ao modelo educacional vigente na América do Norte.

Essa relação íntima de reforma educacional com a influência imperialista estadunidense priorizou a contenção de despesas nos programas educacionais, e trabalhou também na ampliação da rede privada de ensino, o que em conjunto com a constante repressão aos movimentos populares, em especial aos estudantis e aos movimentos críticos que surgiam nos períodos anteriores, serviu para um processo de “amansamento” da universidade. No campo legal foi efetivada a reforma educacional pelo projeto de lei 5.540/68, que fortaleceu a perspectiva de modernização conservadora da educação e refletiu no mesmo sentido dentro da profissão, fazendo frente na disputa com as primeiras ameaças de renovação da prática, explicadas anteriormente, emergentes durante a década de 1960.

Já era anterior ao golpe militar a demanda de um profissional “moderno” para atuação no Serviço Social. Desde a reformulação do centro empregador da profissão, de instrumento majoritariamente vinculado a Igreja Católica para profissão demandada pelo Estado burguês industrial e desenvolvimentista, o cenário que trouxe aos profissionais a consolidação do trabalho como atividade assalariada e legitimada também demandou gradativamente uma ampliação do quadro profissional.

Esta demanda adveio vinculada a perspectiva racional-burguesa vigente da época e que ao se atrelar ao ensino superior condissesse com uma tecnicização da prática e uma produção teórica específica, que desse suporte aos novos profissionais que se formariam fora do eixo da Doutrina Social da Igreja, já deslegitimada.

Assim, a guinada no eixo da prática profissional e na mudança do perfil profissional, isto é, o deslocamento do laicato católico para o profissional laico, se

consolidou com o avanço do capitalismo monopolista e se manifestou na formação profissional, conforme explica Netto:

A racionalidade burocrático-administrativa com que a ‘modernização conservadora’ rebateu nos espaços institucionais do exercício profissional passou a requisitar do assistente social uma postura ela mesma ‘moderna’, no sentido da compatibilização do seu desempenho com as normas, fluxos, rotinas e finalidades dimanantes daquela racionalidade. [...] O **efeito global** dessas exigências engendrou precisamente um vetor de erosão do Serviço Social ‘tradicional’: implicou um dimensionamento técnico-racional – quer no nível da legitimação das práticas, quer no nível de sua **condução** – que derruía os comportamentos profissionais impressionistas, fundados conseqüentemente em supostos humanistas abstratos e posturas avessas ou alheias às lógicas da programação organizacional. (...) exige-se um assistente social ele mesmo ‘moderno’ – com um desempenho onde traços ‘tradicionais’ são deslocados e substituídos por procedimentos ‘racionais’. Está claro que produzir este profissional ‘moderno’ implicava uma profunda rotação nos mecanismos vigentes da **formação** dos assistentes sociais – e dela encarregou-se a política educacional da ditadura. (2011 p. 123 - 124)

Fica claro que o processo de institucionalização, e conseqüente renovação, da profissão afetou diretamente a relação da mesma com sua perspectiva clássica, desenvolvendo um processo necessário à superação dessa perspectiva para a consolidação de um Serviço Social renovado. O Estado ditatorial atuou estrategicamente no aumento das instituições de ensino de Serviço Social, conforme, é claro, os princípios norteadores da política educacional do regime, Netto explica que em pouco mais de uma década isto é, de 1960 até 1971, o número de cursos de Serviço Social ampliou-se enormemente, tendo alcançado um patamar de 6.352 estudantes onde haviam 1.289 originalmente⁵⁵.

Tais se encontravam majoritariamente alinhados com a perspectiva modernizadora da época, que refletia a racionalidade e a ética liberal-burguesa e

⁵⁵ Idem. Pag. 124. Vale colocar aqui uma análise do autor que fica no rodapé dessa mesma página: “Vale indicar aqui que a política expansionista da ditadura para o ensino superior incidiu sobre o Serviço Social de maneira peculiar (...). 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.” (Netto, 2011. p. 124, grifos do autor)

essa ampliação dos centros formadores possibilitou a disputa pela hegemonia da profissão, pois abriu possibilidades do retorno do questionamento quanto à prática profissional no único ambiente possível dentro da conjuntura repressora do governo militar. A autonomia universitária, mesmo limitada, e somada à pesquisa acadêmica, possibilitou brechas na discussão sobre a concepção da profissão. Isto é, a potencialidade do ensino superior foi fundamental e sustentou o movimento de alteração dos paradigmas profissionais de outrora, a universidade atuou de forma essencial.

Assim, podemos afirmar que a relação entre o Ensino Superior e a renovação do Serviço Social foi intrínseca e os espaços de reflexão da universidade, mesmo quando dominados e coagidos, possibilitaram avanços na análise da prática, demanda que historicamente já se constituía, fortalecendo a carente elaboração teórica da profissão, tanto para perspectivas legitimadoras e atreladas ao modelo vigente de sociedade quanto para perspectivas críticas ao mesmo⁵⁶.

A efetiva incorporação da formação profissional pela academia altera o ensino que já, conforme afirmamos, se encontrava em processo de superação dos traços tradicionais da mesma. É na Universidade que se configura os elementos necessários para fortalecimento da disputa das ideias que refletem a busca de determinados setores pela hegemonia da profissão e da produção teórica para a mesma. Nesse momento, há uma vinculação concreta de produção acadêmica voltada à pesquisa, fortalecida pelo cenário de disputa política e refletida na discussão sobre a profissão, fundamental nas teorizações próprias do Serviço Social.

⁵⁶ Para uma compreensão melhor de tal cenário, os impactos do mesmo na formação e a mudança da perspectiva da profissão, ver Netto (2011). Em especial, o capítulo 2.2, onde nas páginas 128 e 129 o autor explica de forma clara e concisa o efeito da renovação da prática profissional.

O necessário suporte técnico que se foi demandado pelo mercado buscou suas fontes nas Ciências Sociais e encontrou eco na organização coletiva dos profissionais, espaços fortalecidos de discussão ativa da época, quando superado o maior momento de repressão, isto é, já no descenso da ditadura, pois nos primeiros 10 anos do regime, o processo de organização coletiva foi afetado diretamente pelo aumento da repressão política, pela diminuição das liberdades no cenário nacional e pelo o aumento de demanda profissional tecnicizada.

Esse movimento de fomentação das instituições da profissão e aumento condizente do exercício de reflexão sobre a prática, complexificou-se e se expressou nas perspectivas em disputa pela direção profissional. Um setor específico foi influenciado pela influência remanescente da Reconceituação, e encontrou no espaço acadêmico a possibilidade de ampliação de sua perspectiva crítica, fomentado pelos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto isso, no outro polo de disputa pela hegemonia, havia setores dispostos a discutir a modernização da profissão por via de modernizá-la de forma funcionalista, mantendo-a atrelada ao projeto dominante, ou até pela recapitulação da perspectiva conservadora de outrora⁵⁷. Podemos dizer que há um avanço nas manifestações da luta de classe nesse período e que isso teve influência direta sobre a mudança no perfil da profissão.

Conforme mostra a literatura da profissão, “Em 1976, o curso de Serviço Social já era ofertado em todo país, entre universidades ou faculdades, públicas e privadas”⁵⁸, dando centralidade à inserção do Serviço Social nas universidades, com importante participação da Pós-Graduação, criada em 1972 e responsável por

⁵⁷ O que Netto (2011) chamou de “reatualização do conservadorismo”, sob a influência da fenomenologia.

⁵⁸ Santos, *et al.* (2010).

fomentar maior pluralismo teórico, político e melhores análises sobre investigação e pesquisa, necessários à profissão (NETTO, 2007, p. 135-136).

É importante ressaltar aqui, que o exemplo acima citado é uma das demonstrações da possibilidade concreta de resistência dos interesses dos trabalhadores frente ao viés elitizado e burguês da Universidade brasileira. Tal se dá devido ao fortalecimento da classe trabalhadora frente à luta de classe, que se materializam nesse cenário específico nos momentos de discussão da categoria, congressos e encontros. Estes foram, também, imensuravelmente importantes para a disputa de concepções acerca do Serviço Social brasileiro, pois eram nesses que se manifestavam as perspectivas que seguiam na vanguarda da prática profissional, conforme sintetiza Pereira (2011), se baseando em Netto (2011b):

Naquele contexto, a política educacional da ditadura militar possibilitou o ingresso do Serviço Social, no plano da formação, em instituições universitárias e laicas (públicas e privadas), o que tornou possível a constituição de segmentos de vanguardas inseridos na vida acadêmica, com a produção de pesquisa e sem as necessidades imediatas da intervenção técnico-operativa. Tais segmentos possibilitaram a quebra da homogeneidade e da ausência de debate até então vigente na profissão, instaurando-se um pluralismo profissional e germinando as condições para a perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional já no final dos anos 1970. O processo de renovação profissional foi analisado pelo autor supracitado, que apontou três momentos e direções diferenciados:

- 1) A perspectiva modernizadora, localizada no início do regime militar;
- 2) A perspectiva de re-atualização do conservadorismo, na década de 1970;
- 3) E a perspectiva de intenção de ruptura, que eclodiu no final dos anos 1970 e se desenvolveu já na década de 1980. (p. 129 e 130).

Assim na década de 1960, a hegemonia da perspectiva modernizadora cumpria o papel de superação do ideário clássico de outrora, trazendo elementos que entendiam o Serviço Social como um elemento integrante da sociedade que deveria trabalhar para o funcionamento correto da mesma. Essa perspectiva foi adotada e alavancada pelos setores da profissão que se atrelavam ao regime militar

e encontrou no começo do mesmo um fortalecimento e apoio, pois não oferecia riscos à hegemonia da autocracia burguesa. Já na década de 1970 surge no seio da academia, com um destaque para a experiência oriunda da PUC/MG⁵⁹, a perspectiva que Netto (2011) cunhou de “Intenção de Ruptura”. Essa se fortaleceu no bojo das possibilidades de autonomia universitária, que mesmo limitada efetuou um trabalho sem precedentes no desenvolvimento de reflexões sobre a profissão que em seus princípios teóricos, rompiam com o tradicionalismo e buscaram suporte na tradição marxista, influenciados diretamente pela Reconceituação e seu movimento anterior ao regime militar.

Conforme explicado, mesmo com limites conjunturais, essa perspectiva conseguiu evoluir até efetivar sua inserção nos espaços da prática profissional, isto somente, após longos períodos de disputas internas na profissão e já na proximidade do fim da década de 1970, quando da crise do regime ditatorial (Crise essa que já vinha se consolidando devido ao aumento das contradições do avanço da acumulação capitalista). Localizada entre essas duas principais vertentes, a perspectiva de reatualização do conservadorismo agia como uma “terceira via”, mas seu viés era principalmente contra as tendências marxistas que já se mostravam no interior da profissão de forma insipiente, porém evolutiva e que, conforme veremos, culminaram na perspectiva da intenção de ruptura.

Vale citar aqui que a disputa de hegemonia e a guinada na profissão se demonstram claramente nos documentos oriundos dos encontros realizados durante o período militar. Daí o papel principal dos intelectuais e da formulação teórica para a profissão. Os seminários de teorização da categoria, realizados pelo CBCISS (Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais), em 1967 e

⁵⁹ Através da experiência do chamado Método BH

1970⁶⁰ demonstram em suas resoluções a hegemonia da perspectiva modernizadora. Já em 1978 e 1984, a guinada para a perspectiva da reatualização do conservadorismo é emergente frente aos avanços da influência marxista na profissão que somente se desvelam no congresso da profissão em 1979, reconhecido na historiografia do Serviço Social como o “Congresso da Virada”.

Netto explica sobre a importância da Universidade do período militar para o avanço intelectual do Serviço Social em todas as perspectivas:

(...) a perspectiva modernizadora, beneficiando-se da supressão política dos suportes que sustentavam vetores eversivos da crítica (implícita) ao tradicionalismo, pôde desenvolver-se com o subsequente aporte de uma universidade burocratizada e ideologicamente neutralizada; a reatualização do conservadorismo seria bastante problematizada sem o contributo que lhe forneceu a expansão dos veios irracionistas, intimistas e psicologistas na cultura tolerada pela autocracia. A intenção de ruptura seria impensável sem a tendencial hegemonia cultural das correntes progressistas e de esquerda até 1968/1969, sem o desenvolvimento do “marxismo acadêmico” e sem as marcas do novo irracionismo que irrompe quando já ia avançada a crise da ditadura. (2011. Pág. 163)

O autor expõe claramente que a tradição do Serviço Social era insuficiente no que concerne a produção teórica, o que também já expusemos nesse trabalho, e que a Universidade em momento algum esteve sob controle de qualquer grupo político que não a elite dominante respectiva do período em análise, o que atrelou toda a parca teorização acerca do Serviço Social aos interesses desses setores.

Assim, se pensarmos de forma mecânica as relações entre os setores da profissão que tensionavam no sentido da ruptura e a Universidade, não haverá espaço para compreensão de tal cenário, que não pode ser concebido à revelia da luta de classes. Para compreendermos esse momento, é necessário ter em mente a conjuntura da autocracia burguesa e a noção de refuncionalização da profissão, que

⁶⁰ Especificamente, os documentos de Araxá e Teresópolis. Sobre esse tema, ver Netto (2011).

já explicamos como uma imposição do próprio empregador do assistente social. Frente à repressão desse cenário, a crescente organização da classe trabalhadora fomenta a possibilidade de, no âmbito da universidade, surgirem condições “minimamente favoráveis, na conjugação de pesquisa e extensão, o atendimento de necessidades de elaboração e experimentação – e esses eram absolutamente **imprescindíveis** ao projeto de ruptura” (NETTO, 2011 p. 251).

As condições de pesquisa e extensão proporcionadas ao Serviço Social em âmbito acadêmico nesse período permitiram que fossem feitas análises e sistematizações que fortaleceram a perspectiva de intenção de ruptura e que superou qualitativamente as discussões originais de caráter crítico do movimento de Reconceituação (FALEIROS, 2005. p.17-18). A ligação dessa perspectiva crítica com a universidade era tal, que os setores que se opunham a mesma, a acusavam de ser uma perspectiva teoricista, isto é, deslocada da realidade prática. Tal aparência se deu em parte, pois tais formulações e aportes teóricos dificilmente conseguiriam serem postos em prática, sem que a repressão militar intervisse.

Assim, a universidade se manifestou como um campo de atuação profissional e política aos profissionais do Serviço Social, sendo então, essa opção pelo trabalho acadêmico⁶¹, a via que, mesmo que com repressão constante efetivou a disputa da direção da profissão. Também podemos considerar que tal fato também ocorreu como uma opção concreta para a sobrevivência dos profissionais contrários ao regime, à repressão do governo militar.

Há de ressaltar que em momento algum, tais intelectuais encontraram acolhimento fraternal na universidade. É óbvio que os avanços teóricos alcançados

⁶¹ Netto faz questão de frisar a opção de alguns profissionais. (2011, p. 252)

pela profissão, que culminaram com a ruptura do tradicionalismo profissional, só se deram possíveis, em nível de atuação profissional, quando houve conjuntura histórica propícia para tal:

É somente a partir da segunda metade dos anos setenta, quando a ditadura começa a experimentar a sua erosão, que se fazem sentir no Brasil as ressonâncias das tendências que, na Reconceitualização, apontavam para uma crítica radical do tradicionalismo – e essas ressonâncias reverberam tanto mais quanto avançam as forças democráticas na cena política nacional, com claríssimas implicações no interior da categoria profissional. A passagem dos anos 1970 aos 1980, com a reativação do movimento operário-sindical e o protagonismo dos chamados **novos sujeitos sociais**, abriu novas perspectivas para os assistentes sociais que pretendiam a ruptura com o tradicionalismo. E estes assistentes sociais investiram fortemente em dois planos: na reorganização da categoria profissional e na formação acadêmica. No primeiro deles, em pouco tempo fortaleceu-se uma articulação nacional que tornou os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais um fórum maciço e representativo da categoria profissional; quanto à formação acadêmica, instituiu-se um currículo de âmbito nacional e consolidou-se a pós-graduação (mestrado e doutorado). (NETTO, 2005, p. 18)

Os avanços das lutas pela redemocratização no final da década de 1970, a maior politização da sociedade e os intensos movimentos dos setores populares, estudantis (com ênfase na atuação intensa e importantíssima do movimento estudantil de Serviço Social) e sindicais, principalmente no período de descenso do regime militar, propiciaram um resgate das perspectivas progressistas, que já surgiam na profissão desde antes do golpe de 64 e haviam sido rechaçadas pelo fascismo militar brasileiro, que até o momento propício para tal atuação mais incisiva, as vanguardas políticas dessa perspectiva encontravam-se nas disputas dos espaços acadêmicos.

Mesmo sob a argumentação da “autonomia universitária” como direito, a repressão militar agia sistematicamente no interior das universidades, perseguindo e calando quaisquer opositores ao regime, portanto, quaisquer atividades contrárias,

somente se consolidariam ou surgiriam quando houvesse alguma possibilidade concreta para tal. Assim explica também Netto (2011):

[...] Vale dizer: a opção estratégica pelo espaço acadêmico só se revelou palpavelmente produtiva quando se tornou possível – para além da vontade subjetiva dos atores – contar também com conjunturas determinadas e particulares que, aproveitadas com inteligência e coragem, operavam no contra sentido das orientações predominantes na universidade e na sociedade. E é forçoso que tais conjunturas não foram numerosas. (p. 253)

Na mesma linha, conclui Pereira (2011):

Tal levantamento histórico até aqui demonstrado é fundamental para que possamos entender o papel da universidade no Serviço Social, tendo em vista a formação histórico-social da profissão e sua atual perspectiva. Podemos agora compreender que a crise do capitalismo brasileiro sob a ditadura, que culminou em seu término na metade da década de 80, foi de fundamental importância na consolidação da virada na profissão, que se consolidou nessa década com diversos acontecimentos norteados por essa nova perspectiva, dentre eles, destacam-se o Código de Ética de 1986, que reconheceu a 'dimensão política da prática profissional' e a criação de seis novos cursos de Serviço Social entre 1986 e 1989 que embora dentre estes o avançar empresarial tenha permanecido - quatro destes eram de natureza privada – “nenhum dos cursos era confessional, o que confirma o interesse crescente do empresariado nos CSSs. (p.133 - 134).

Podemos concluir então, que a universidade exerce papel fundamental no que concerne a formulação da direção social da profissão no momento de maior intenção de ruptura com o tradicionalismo da prática profissional. Momento esse que possibilita o aporte de teorias de tendências críticas ao regime militar, com influências marxistas, às produções intelectuais da categoria, porém tal processo não é possível de ser entendido de forma singularizada, isto é, não é puramente um resultado da vontade da categoria⁶² e esta foi afetada e expressão de uma conjuntura de ascenso da classe trabalhadora na luta de classes, influenciada diretamente por um movimento anterior, que se manifestava por toda a América Latina e pelas lutas pela redemocratização vigentes na época.

⁶² Netto (2011, p.255)

2.3 Importância do Ensino Superior para a consolidação da direção social do Serviço Social brasileiro.

A virada da direção social norteadora da profissão ao fim da década de 1970 faz com que a intervenção do Serviço Social passe a ser influenciada e compreendida dentro de concepções de influência marxistas que se tornaram fundamentais para a mudança supracitada. Esta guinada é fruto de um processo de luta pela hegemonia da profissão onde a mesma se fortaleceu teoricamente, legitimando-se, a partir da possibilidade de uma análise profícua da prática profissional, passando, a partir desse olhar, a entender a profissão como prática de ação direta sobre as expressões da “questão social”, isto é, sobre as reverberações da contradição inerente do avanço do capitalismo, por um viés crítico ao modo de produção capitalista⁶³, o que efetuou um salto teórico na profissão, capaz de superar as concepções vinculadas ao conservadorismo do Serviço Social tradicional, de influência norte-americana. Tais avanços teóricos somente poderiam encontrar suporte na teoria marxista, que fundamentaram a compreensão, da relação entre a ampliação das manifestações da “questão social”, fenômeno consolidado no momento de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, e as lutas da classe trabalhadora no período de crise da autocracia burguesa.

Nesse sentido, a identidade do Serviço Social como profissão foi cunhada pela apropriação de um saber específico, tornando-se uma prática institucionalizada, socialmente legitimada, legalmente sancionada e claramente vinculada à ‘questão social’. Desta forma, podemos relacionar o surgimento do Serviço Social com as sequelas próprias da ordem burguesa, em especial àquelas concernentes ao binômio industrialização/urbanização, tal como se revela a partir do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo. (NETTO *apud* KAMEYAMA, 1998).

⁶³ Iamamoto (2013)

É importante fortalecermos o entendimento adquirido de que o Serviço Social está inserido no mesmo cenário contraditório do modo de produção capitalista de onde é demandado, e por isso não há um avanço sequer dentro da profissão que seja alheio as transformações oriundas do movimento das relações sociais dessa mesma sociedade de classes. A profissão sofre influência das características existenciais do capitalismo, sendo mediada por essas determinações e categorias, como a divisão social do trabalho, o avançar das forças produtivas e os diferentes níveis de consciência social o que, no contexto da ditadura, se manifestou pela influência direta dos movimentos que lutavam pelo fim do regime, e a mediação entre essas lutas e as vanguardas acadêmicas da intenção de ruptura.

Este foi o principal fator que propiciou e legitimou seu avanço teórico, em uma “via dupla”, dada a necessidade da, até então, “produto universitário” (NETTO, 2011 p. 251) de efetuar experiências práticas que a legitimassem. Esse encontro de possibilidades nesse momento histórico, somado a extensão e pesquisa da recém-criada pós-graduação de Serviço Social, proveu sustentabilidade à prática e permitiu a efetivação da direção política profissional:

A importância da efetiva inserção dos cursos de Serviço Social no circuito acadêmico – mais exatamente: a inscrição da formação (graduação e pós-graduação) do assistente social no âmbito universitário – foi avaliada por nós como um dos vetores significativos que intervieram de forma decisiva no processo de renovação da profissão no Brasil; nossa argumentação pretende ter patenteadado que esta inserção influiu poderosamente nos rumos das perspectivas renovadoras brasileiras. Entretanto, um exame mais cuidadoso das várias vertentes indica, sem deixar margem a dúvidas, que nenhuma delas vinculou-se tão umbilicalmente à universidade como a da intenção de ruptura. (Idem p. 249)

A partir dessas influências foi possível desenvolver argumentos salutareos para subsidiar a disputa pela hegemonia da perspectiva da profissão, como por exemplo, argumentos sobre a discussão acerca da falsa dicotomia entre teoria e prática, Esse

discurso foi o utilizado pelos principais críticos da perspectiva da Intenção de Ruptura para deslegitimar a mesma, concluindo que tal perspectiva seria a representação da prevalência descolada desses.

Essa falácia foi desmistificada com o avanço das propostas concretas e da aplicação das propostas de intervenção social oriundas de tal perspectiva, o que hoje nos permite afirmar que a perspectiva modernizadora, além dos elementos sócio-políticos externos, foi rechaçada pelo avanço substantivo de apropriação teórica e dos alicerces teóricos marxistas.⁶⁴

Portanto, foi no terreno do ensino superior, com influências determinantes da conjuntura social, que surgiram subsídios teóricos para a ampliação da crítica ao *modus operandi* da profissão e para a formulação do projeto ético-político da profissão, entretanto, é a conjuntura social da luta dos trabalhadores que possibilita a mudança de paradigma profissional, quando os próprios profissionais fazem reverberar as demandas por democracia, incorporando o pensamento crítico marxista na disputa pela direção social da profissão.

Netto (1999, p. 11-12) demonstra como a influência da pós-graduação, iniciada no Serviço Social próximo ao fim da década de 1979, serviu para acúmulo teórico que reforçou a constituição do novo projeto profissional, que se conformou com a alcunha de “Projeto Ético Político”,⁶⁵ e que efetivou a ruptura com a hegemonia conservadora na produção de conhecimento sobre a profissão.

Sob essa perspectiva teoricamente fortalecida, e em conjunto com a influência concreta da luta pela democratização do país, o debate sobre a formação

⁶⁴ Netto (2011) debate sobre a falsa dicotomia teoria x prática.

⁶⁵ Netto (2007) diz sobre o projeto ético político: o termo adotado não era o hoje comumente usado. Ao Invés de projeto ético-político, o autor preferiria que se chamasse “novo projeto profissional”.

profissional demandou então uma reformulação de seu projeto, consolidando o currículo mínimo em 1982, como resposta a essa demanda:

Todos os esforços foram dirigidos no sentido de adequar à formação profissional, em nível de graduação, às novas condições postas seja pelo enfrentamento, num marco democrático, da “questão social” exponenciada pela ditadura, seja pelas exigências intelectuais que a massa crítica em crescimento poderia atender. (Idem, p. 13)

O autor continua em sua análise, explicando que nesse processo de disputa do novo projeto profissional foram “ressignificadas modalidades prático-interventivas” e o ensino foi redimensionado na tentativa de construção de um novo perfil profissional, que estivesse alinhado com esse novo projeto ético político da profissão, norteador crítico e direcionado socialmente para com os interesses da classe trabalhadora, que culminou na reforma do código de ética da profissão, cuja revisão se encerrou com a criação do código de 1996.

Ortiz (2010, p. 197) relata que nessa mesma conjuntura se consolidou a reformulação dos ordenamentos jurídico-políticos que, além de reformular o Serviço Social brasileiro, materializaram esse projeto ético-político, resultado concreto dos diversos fatores já elencados. São eles: a Lei de Regulamentação do Exercício Profissional número 8.662/93, as Diretrizes Curriculares de 1996 e o Código de Ética de 1993.

Assim, sem dar margem a qualquer confusão, vale entender que a necessidade histórica desse acúmulo teórico se faz presente no processo de consolidação do novo projeto profissional, tendo sido causado somente pelo avanço da luta de classes e seus efeitos no interior da profissão. Ressaltemos que não é unicamente a inserção universitária da profissão o principal efeito de mudança na direção social da mesma. Esse movimento é dialético e a mudança na direção social da profissão teve influência direta da maior participação da categoria na produção de

conhecimento dentro da universidade, o que forneceu suportes teóricos para a consolidação da perspectiva crítica para um novo perfil profissional.

Conforme vimos, a discussão sobre essa direção social não se deu de forma mecânica e tranquila, pelo contrário, a mesma encontrou (e ainda encontra) desafios, principalmente quando se questiona sobre o desafio da manutenção do pluralismo, isto é, desde a guinada da profissão existiam debates sobre como sustentar a diversidade de opiniões no interior da profissão. Nesse debate entende-se a importância do pluralismo profissional, inclusive o mesmo é defendido no projeto profissional do Serviço Social por meio do Código de Ética da profissão, como a defesa da garantia da diversidade de posicionamentos, aplicados de forma condizente com a direção social ao qual a profissão se vincula, ou seja, a seus valores ético-políticos.

Diferentemente da influência ideológica liberal, o pluralismo aqui concebido não é a aceitação de toda e qualquer categoria ou teoria, a isto se identifica o ecletismo, mas é a possibilidade de debate e formulação dentro da formação e da profissão. Assim trata Carvalho (1993, p.27) sobre tal polêmica e demonstra a influência da disputa de hegemonia no projeto de formação profissional:

No final da década de 70 e nos anos 80, no contexto de rearticulação da sociedade civil brasileira e de avanço do processo de redemocratização do país, começa a se expressar no interior do Serviço Social, cada vez com maior intensidade, a diversidade de posicionamentos e posturas no tocante ao projeto profissional expressando de forma específica e peculiar à luta pela hegemonia. Esta luta hegemônica de posicionamentos e tendências está explícita hoje nos cursos de Serviço Social ao nível do corpo docente e discente, revelando-se com clareza nos debates e discussões no processo de redefinição da formação profissional. Tem-se claro como premissa analítica em termos de concepção da formação profissional que o processo é, de fato, uma luta pela hegemonia, afirmando-se, pois, na definição da direção do curso, a tendência que se mostrar hegemônica.

Netto (1999), novamente, esclarece a questão do pluralismo, elencando princípios que, contidos no Código de Ética da profissão, representam valores éticos e políticos a serem defendidos pela categoria:

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da **liberdade** como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativa concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional **se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero**. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (p. 15-16, grifos do autor).

A recapitulação histórica até aqui, visou mostrar a importância da Universidade na reformulação da profissão e, portanto, no projeto de formação profissional. Entretanto, essa relação se torna mais forte quando avançamos na discussão específica sobre o projeto de formação profissional e a construção das diretrizes curriculares, realizada em substituição do currículo mínimo para formação na metade da década de 1990⁶⁶. Reflexos dessa nova perspectiva se fazem ver, quando, por exemplo, se pontuam, na discussão sobre a essência da prática profissional, a noção de que toda prática é uma prática política. Essa, que pode parecer uma mudança de menor importância, é uma drástica mudança sobre a compreensão da profissão, tendo em vista que, na vinculação ao Serviço Social tradicional, as análises sobre a profissão excluía qualquer discussão sobre a dimensão política da mesma⁶⁷ ou seja, sobre a direção social da prática.

Tal influxo de análise marxista da realidade, isto é, de uma Teoria Social Crítica, aprimorou o debate sobre a necessidade de o profissional ser capaz de, por meio de um caráter investigativo demandado pela própria prática, realizar as

⁶⁶ Ortiz (2013 p. 12) cita também as revisões curriculares de 1982, 1970 e 1962.

⁶⁷ Wanderley (1993, p. 16)

mediações necessárias para a compreensão da realidade social como essa afeta os usuários, fortalecendo o caráter de apreensão teórica e técnica necessária à prática profissional. Ainda nesse sentido, é sobre esses mesmos alicerces que se fortalece o debate da importância de concepção do Serviço Social como profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, isto é, se configurou como essencial para o entendimento do projeto profissional a noção de que a profissão é originada como uma resultante de uma malha de relações sociais que a determinam e a demandam de forma específica, isto é, localizada sócio-historicamente e perpassada por determinações de um projeto de sociedade:

(...) há que se refletir sobre a contradição que a própria razão de ser do Serviço Social porta, qual seja, o processo de institucionalização da profissão é uma decorrência necessária dos interesses e demandas das classes sociais que se antagonizam no processo produtivo capitalista. Aqui, a contradição se localiza no fato de que o Serviço Social, embora se constituindo em estratégia de enfrentamento do Estado no tratamento das questões sociais e explorados, tem a sua gênese vinculada à produção desse mesmo segmento populacional. A mesma lei geral que produz a acumulação capitalista, para o que, necessariamente tem que produzir e manter uma classe da qual possa extrair um excedente econômico, cria os mecanismos de manutenção material e ideológica dessa classe, dentre eles o Serviço Social. (GUERRA, 2010 p. 153)

Assim, para a formulação de um projeto de formação profissional que forme um perfil de assistente social específico, se compreende que é necessário um avanço nos estudos sobre a categoria trabalho visando assim, uma total compreensão do caráter interventivo da prática e das condicionantes societárias relativas à profissão.

Podemos assim, concluir que a discussão sobre a prática ficou norteadada pela constante intenção de superação das teorizações tradicionais, empiristas e racionalizantes da prática profissional. Há, explicitamente, a necessidade de uma formação reformulada, porém sem em momento algum renegar o passado da

profissão e pelo contrário, entendendo assim, que o projeto de formação deve aprofundar os estudos sobre a história do Serviço Social, para que sirvam a compreensão da evolução da profissão. Isto representa a mudança na direção do projeto de Serviço Social, que ao se atrelar aos interesses da classe trabalhadora, faz uma “mediação necessária” para a ruptura definitiva com as perspectivas modernizadoras e conservadoras (GUERRA, 2010 p. 176):

Ao relegar as discussões sobre o significado social e político da profissão a segundo plano, em detrimento das formas de realizar a intervenção, ao conceber as relações sociais entre sujeitos envolvidos neste processo, como neutras, ao não atribuir a devida importância às formas de representação que informam a profissão – a sua razão de conhecer -, os assistentes sociais suprimem o conteúdo social de suas ações e incorporam (acriticamente) o conteúdo funcional e tradicionalmente atribuído pela ordem burguesa. (Idem, p. 150)

Esse avanço teórico sobre a concepção da prática é apenas um dos tópicos da discussão sobre formação profissional que se deu ao fim do séc. XX. O que devemos entender aqui é que tal mudança resultou na modificação do entendimento (e do direcionamento) sobre a formação do assistente social.

A conclusão de tais debates e influências marxistas culminou na constituição de um projeto de formação profissional, que condissesse com a direção da prática alinhada com o projeto ético-político, isto é, ciente da ação política e vinculado aos interesses da classe trabalhadora, e da emancipação humana. Dentro dessa lógica contraditória entre direção social da profissão e ordem vigente se concebe a formação do assistente social, conforme:

A atuação dos assistentes sociais dá-se **no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado** no enfrentamento das múltiplas expressões da ‘questão social’, sendo a **política social** uma mediação fundamental do exercício profissional voltado para a sua formulação, gestão, avaliação e financiamento, assim como para a assessoria dos movimentos sociais. Desenvolvemos uma ação educativa na prestação de serviços sociais, viabilizando o acesso aos direitos e aos meios de exercê-los e contribuindo para que

necessidades e interesses dos sujeitos de direitos adquiram visibilidade na cena pública e possam ser reconhecidos. Afirmamos o compromisso com os direitos e interesses dos usuários, na defesa da qualidade dos serviços sociais.” (IAMAMOTO, 2014 p. 618).

Analisando os textos sobre o projeto de formação profissional⁶⁸, podemos ver como a universidade cumpre papel protagonista no ensino teórico necessário à prática e é reconhecida durante todo o processo de discussão do projeto como espaço constituído proficuamente para pesquisa e extensão capacitada. É possível ver nos documentos que a formação profissional é pensada de forma crítica a realidade da universidade, e assim, a disputa da mesma é apontada como tão essencial para superação das contradições da instituição quanto o aprofundamento de disciplinas necessárias ao curso⁶⁹.

O alcançado entendimento da universidade como instituição e local onde se “configura as condições objetivas para o desenvolvimento do projeto educacional de Serviço Social”. CARVALHO (1993, p. 22) nos permite afirmar que durante todo o processo de formulação do projeto de formação profissional a conjuntura contraditória da Universidade já fora, outrora, identificada como um fator influenciador sobre a formação profissional para o Serviço Social. Podemos afirmar então, que já fora outrora identificado o fato de que a Universidade tem efeito influenciador direto na direção social da formação profissional.

Tal se dá por meio das diferenças entre os princípios e valores ético-políticos que permeiam a prática profissional. Com o entendimento da importância da universidade, e das contradições que essa impõe, também podemos compreender a histórica e necessária participação dos discentes, docentes e profissionais do Serviço Social na militância no setor universitário. Em especial cabe ressaltar a

⁶⁸ CARDOSO, I. C. C., *et alii*. (1997)

⁶⁹ *Idem*, p. 55

importância do movimento estudantil de Serviço Social caracterizado pela sua participação ativa⁷⁰.

Nessa mesma linha, Netto (1996), expõe sobre tal assunto:

Em primeiro lugar, a instituição básica da formação profissional – não é a única, mas é a básica – que é a universidade, encontra-se e vocês vão me perdoar, vou repetir aqui um lugar-comum, um chavão, numa crise terrível. Não posso discutir a formação do assistente social, a docência e a discência em serviço social, se não discutir a crise universitária que o país vive hoje. (p. 44)

Para o mesmo, é óbvio que o enfrentamento dos problemas da formação profissional passa pela disputa pela universidade, que deve ser transformada em uma arena de luta (Idem), aonde se deve haver o enfrentamento intelectual. Portanto, é notável que nesse momento de avanço da consolidação da perspectiva hoje hegemônica da profissão, muitas eram as análises que apontavam a privatização da educação, processo gradual desde o regime militar, como um dos desafios a serem superados pela organização da categoria e dos estudantes, seguindo rumo a uma formação profissional capacitada e politicamente alinhada.

Compreendemos que essa preocupação encontra lugar na disputa pela direção da profissão, onde o esforço de superação dessa universidade contraditória e burguesa se mostrou como uma manifestação da direção social de influência crítica e marxista. Isso revela também, a contradição das limitações, desafios e contradições da mesma configurada como elemento central na formação profissional.

Todo esse movimento demonstra como a participação da categoria nas discussões sobre os rumos da profissão foi crucial para a disputa pela concepção da mesma e os suportes teóricos fornecidos pelos avanços da pesquisa universitária no

⁷⁰ Carvalho (1993)

campo do Serviço Social conduziram a instrumentalidade necessária para moldar o perfil de prática e, conseqüentemente, da formação profissional atual, consolidando assim a direção social da profissão em todos os níveis referentes ao exercício profissional, de sua reformulação teórica até os princípios norteadores da prática, perpassando obviamente pela formação profissional. Não podemos deixar de notar, que tal participação se demonstra um reflexo da formatação da luta de classes que se manifestava nessa conjuntura. Essa era uma atuação coletiva que estava principalmente influenciada pelos processos de abertura democrática e luta política do fim do regime militar e depois sob as transformações econômicas da década de 1990 e o avanço do neoliberalismo.

Vale ressaltar que tais avanços de concepção da profissão somente foram possíveis pelo trabalho efetivado pela ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social), principalmente a partir de 1979. Trabalho esse, conduzido em meio à mudança de paradigmas da profissão que se consolidou nos 20 anos posteriores, e afetou todos os instrumentos legitimadores da profissão por esse período:

Em 1982, é regulamentado o Currículo Mínimo para os cursos de Serviço Social do país, a partir da proposta discutida desde 1979. Essa nova proposta curricular representou, juntamente com o Código de Ética de 1986, uma profunda renovação profissional, signo 'daquelas conquistas políticas e teóricas cujo lastro de crítica visava a recusa da base filosófica tradicional, predominantemente conservadora que informava o Serviço Social'. O centro da revisão curricular de 1979/1982 foi a conexão das lutas dos trabalhadores. (BEHRING; RAMOS, 2009 p. 2)

É nesses encontros de Conselhos e Associações, breve destaque aqui para o trabalho contínuo da ABESS/ABEPSS⁷¹, que surgem os apontamentos para a consolidação dos instrumentos necessários (seminários, oficinas, congressos, entre outros) à realização do direcionamento do currículo mínimo da formação para

⁷¹ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Institucional – Quem Somos em: <http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1> Acesso em: 02 de Março de 2015

alinhamento com a direção social da profissão e seu projeto ético-político. Abramides (2006, p.30) afirma que é na década de 1990, e fruto dessa organização coletiva, do suporte acadêmico e dos constantes congressos e encontros profissionais que se consegue transformar o avanço crítico do projeto profissional em um conjunto de “leis e regulamentações que dão sustentabilidade, legal ao projeto de profissão”. Dentre esses, as Diretrizes Curriculares e o Código de Ética, de 1996 e 1993, respectivamente, serão aqui discutidos com o sentido de entendermos estes sob a luz da concepção norteadora que até aqui discutimos e como esses afetam a formação profissional.

Tais instrumentos são concebidos para serem minimamente capazes de conduzir os assistentes sociais em formação à capacidade de analisar criticamente o cenário social, isto é, das condições históricas, econômicas e políticas da sociedade e suas contradições para que os mesmos possam atuar de acordo com o projeto ético político ao qual a categoria se vincula e ao perfil profissional pretendido.

Ainda sobre essa “formação crítica”, as análises seguem no sentido de que a mesma deve ser mais do que simplesmente capacitar tecnicamente o profissional, conforme os pressupostos até aqui elencados. A formação “ideal” deve ser capaz de para além de sintetizar o acúmulo teórico sobre as estruturas edificantes da profissão e da sociedade, ter no horizonte a ruptura com o histórico conservadorismo e tecnicismo da profissão.

A manutenção da apreensão histórica conquistada pela categoria e sua relação com a trama social, campo de atuação do serviço social, serviu de influência para a renovação das Diretrizes Curriculares, que se sustentou na Teoria Social Crítica de influência marxista de forma a objetivar a formação de uma consciência

crítica da atuação profissional condizente com os horizontes da categoria⁷² e superar a prática como execução técnico-operativa burocrática limitada às demandas do capital. Assim, por esse mesmo viés, é esclarecido o perfil profissional da profissão, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS:

Profissional que atua nas expressões da 'questão social', formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do assistente social. (ABEPSS, 2007, p.227)

2.4 Formação profissional, instrumentos e debates.

Vimos como as Diretrizes Curriculares e o Código de Ética servem de instrumentos para, respectivamente, construção e fortalecimento do profissional conforme o perfil formulado pela ABEPSS. O supracitado currículo mínimo de 1982 foi de fundamental importância para a consolidação da direção social profissional nas diretrizes que mais tarde seriam construídas, em 1996 e homologadas em 2001. Já expusemos aqui como foram longos os debates e oficinas realizadas na década de 90, esses tiveram o pluralismo e a democracia como alicerces de uma construção coletiva desse projeto curricular, que se efetivou como uma das manifestações concretas do projeto ético-político.

Também já expusemos, como, para consolidação de tais diretrizes curriculares, foi deveras importante à atuação da ABESS, posteriormente ABEPSS

⁷² ORTIZ, 2013. p. 13

(Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) nesse período. Como entidade responsável por “coordenar e articular” a formação profissional, fato já dado a partir de 1979, junto com a participação da CEDEPSS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social) que fora criada para auxílio aos programas de Pós-Graduação a partir de 1972. Essas entidades, que em conjunto conduziram a pauta tais debates, primaram pela a defesa do processo de formação que mesmo sendo limitado pelas impositivas Diretrizes Curriculares governamentais, deveria abarcar as preocupações sentidas pelos próprios profissionais e a demanda de reformulação do projeto de formação profissional objetivada pela Lei de Diretrizes Básicas de 1996, dentro dos princípios ético-políticos.

Esse processo resultou no material ao qual recorreremos aqui, idealizados, a partir, da segunda metade da década de 1990, quando se consolidaram os ENPSS (Encontros Nacionais de Pesquisadores de Serviço Social) e as Convenções Nacionais.⁷³ Que, em mais de 200 oficinas locais, 25 regionais e 2 nacionais, com participação ativa das entidades nacionais – CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social), concluíram os principais documentos da profissão sobre esse as Diretrizes Curriculares⁷⁴.

É então, sob a responsabilidade da ABEPSS, que a renovação das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social foi concebida, sendo essas diretrizes efetivadas em 8 de novembro de 1996, com pressupostos para a formação profissional influenciados pela perspectiva crítica da profissão, se configurando da seguinte forma:

⁷³ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Institucional – Quem Somos em: <http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1> Acesso em: 02 de Março de 2015

⁷⁴ ABEPSS (1997)

Os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional que informa a presente revisão curricular são os seguintes:

1 – O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

2- A relação do Serviço Social com a questão social – fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.

3- o agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.

4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1997, p. 60)

Se esses pressupostos ainda não parecem o suficiente para revelar a influência da teoria marxista na direção social da profissão, vejamos os princípios que fundamentam as diretrizes curriculares, segundo o mesmo documento:

Estes princípios definem as **diretrizes curriculares** da formação profissional, que implicam **capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa** para a:

- 1- Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
- 2- Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
- 3- Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- 4- Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado;

5- Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (Idem, grifos do autor).

Tal “dever ser” profissional e o perfil profissional, já explicitado, demonstram como as diretrizes curriculares vão ao encontro ao que Netto (1989. p. 98-99) já explicitava como possibilidades de avanços necessários ao Serviço Social, advindos da aproximação com a teoria marxista. O autor afirma que a “interlocação entre setores do serviço social e a tradição marxista” ofereceria elementos “cruciais” para a profissão, tais como uma melhor: “Compreensão do significado social da profissão”, “Iluminação da intervenção socioprofissional” (no sentido de avanços na compreensão da realidade, campo de intervenção profissional) e “Dinamização da elaboração teórica dos assistentes sociais”. Assim, prosseguimos na análise da proposta de diretrizes gerais, focalizando sobre os núcleos de fundamentos da profissão, onde se manifestam esses avanços. São eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Tidos como um “conjunto de conhecimentos indissociáveis”, tais núcleos são concebidos com uma função inovadora no cerne da estrutura universitária:

À medida em que estes núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do 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 reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão. Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma

exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. (ABEPSS, 1996)

Esse resgate demonstra como a perspectiva historicamente oriunda dos meios acadêmicos, fortalecida por uma conjuntura de ascenso da luta de classes e consolidação da participação coletiva na renovação da profissão, afetou o direcionamento do Serviço Social até seu modelo de formação profissional, o que demonstra, além da consolidação da hegemonia dessa perspectiva, o projeto de manutenção de tal viés, que se originou e se consolidou na formação pelo espaço da universidade.

As discussões da categoria conduziram a formação profissional entendendo a Universidade como “lugar de ensino, pesquisa e extensão”, aonde as demandas do mercado pelas profissões devem ser respondidas e que, para além da instrumentalidade profissional, é nesse mesmo espaço que se deve articular projetos educacionais que fomentem o conhecimento e a capacidade de análise do profissional (WANDERLEY, 1998, p. 16), isto é, nesse movimento a formação profissional se torna mais um movimento na disputa pela hegemonia, não só profissional, como também da própria universidade, onde modelos de formação são postos em disputa.

Mesmo a universidade limitada e precarizada, conforme vimos, estando sob constante crítica, essa é o campo de fomentação das discussões necessárias à formação profissional atrelado ao “dever ser” que explicitamos, em especial devido à importância que o espaço da pós-graduação, como estrutura fundamental do Ensino Superior para a formulação de pesquisa:

De fato, os cursos de pós-graduação constituem-se em espaços privilegiados para a produção de conhecimentos, mas não são suficientes na medida em que grande parte dos projetos de pesquisa é realizada individualmente, e também na medida em que o ensino

na pós-graduação (nível mestrado) é concebido, antes de tudo, para formar recursos humanos para a docência (ensino) e, subsidiariamente, para a pesquisa. No entanto, as atividades de pós-graduação estão intrinsecamente ligadas à produção e reprodução da comunidade científica e técnica, que têm nas universidades o seu espaço privilegiado, uma vez que no Brasil as instituições de pesquisa são ainda reduzidas. (KAMEYAMA, 1998 p. 34)

Ainda que reforcemos o fato de que a influência da teoria marxista é óbvia nas diretrizes curriculares, não podemos esquecer o que já expusemos: assim como a universidade, a profissão também está afetada e é modificada pelas relações sociais do modo de produção capitalista. A disputa entre projetos de classe se manifestam em todos os níveis das relações sociais, em menor ou maior escala, e quando se colocam sobre disputa de hegemonia de determinados setores de importância, mais ainda.

O que estamos dizendo é que as diretrizes acima, resultado de um amplo diálogo exaustivamente discutido e de um projeto profissional, não foram simplesmente aceitas conforme foram preconizadas. Seu norteamento crítico se colocou frente à estrutura burocrática do Estado que o legitimou, sob o julgo do projeto educacional do governo, sendo então alterado na letra final da lei que a regulamenta:

Já o texto legal **das diretrizes curriculares**, homologadas em 4/7/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto [MEC-Sesu, 1999], sofre **forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social**. Assim, por exemplo, **no perfil do bacharel em Serviço Social** constava 'profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social', o que foi retirado e substituído por 'utilização dos recursos da informática'. (IAMAMOTO, 2014 p. 617, grifos da autora).

As supressões realizadas pelo MEC colocaram frente-a-frente o projeto de formação profissional e estrutura hegemonicamente burguesa da educação brasileira, a nível estrutural. A disputa de concepções ficou explícita, "fica claro que

não consiste objetivo do Estado brasileiro a partir da atuação do MEC formar profissionais críticos” (ORTIZ, 2013, p. 16-17), na supressão de partes referentes às competências e habilidades descritas nas Diretrizes, tais como, “Apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade” e “Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país”.

Já no que concernem os princípios da formação profissional, a supressão dos princípios relativos à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a compreensão da ética como princípio que perpassa a formação, revela um movimento favorável às faculdades isoladas, instituições de ensino privadas e ao EAD, ao retirar a obrigatoriedade do elemento da prática formuladora por meio da pesquisa e da extensão, atendendo aos interesses dos atores supracitados que em sua maioria não dispõem de estruturas para manter esse tipo de atuação e, já no segundo caso, demonstra um claro ataque a concepção crítica de uma formação profissional que tenha valores contestadores à sociabilidade hegemônica (Idem, p. 19).

Outras mudanças na letra das Diretrizes demonstram a diferença de concepção profissional do MEC e da categoria. Não iremos expor todas nesse trabalho, vale aqui ressaltar que o perfil que o MEC entende como necessário ao profissional de Serviço Social condiz com a limitação exclusiva da profissão a função de executor de políticas sociais⁷⁵, retirando do profissional seu caráter crítico e contestador.⁷⁶

⁷⁵ Netto (2011)

⁷⁶ Para maiores informações sobre todas as supressões feitas pelo MEC, ver Ortiz, 2013.

Mesmo com todos os limites que lhe foram impostos, as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social apresentam elementos deveras importantes e condizentes com os princípios ético-políticos da profissão. Se por um lado à disputa entre projetos de classe impõem limites ao avanço da perspectiva contra hegemônica, por outro, esse embate demonstra como uma formação profissional crítica, com princípios éticos e políticos atrelados ao projeto da classe trabalhadora e, por isso, contestador do sistema capitalista se faz necessário e antagoniza concretamente com o projeto societário vigente.

Assim, esclarecemos aqui que resolvemos destacar tal instrumento, anteriormente ao Código de Ética, não por qualquer ideia valorativa de um instrumento sobre o outro, mas porque este demonstra de forma mais objetiva como os princípios ético-políticos da profissão se manifestam na formação profissional. Entretanto, cabe aqui ressaltar, que o Código de Ética é também fundamental na formação profissional, tal qual pedra basilar na apreensão dos fundamentos críticos para o exercício profissional a partir da apropriação dos valores desse projeto da categoria.

Legítimo norteador da prática, o Código de Ética Profissional carrega em sua letra o esforço de expor os princípios construídos no alicerce das teorias apreendidas, demandadas pelas lutas sociais refletidas no bojo da reformulação da profissão, conforme já explicamos. Assim como tal processo foi constituinte do projeto ético-político da profissão, este por sua vez se consolidou o Código de Ética de 1993 como o instrumento de maior representação do mesmo e orientador do “dever ser” ético profissional. Se no projeto de formação profissional, as diretrizes curriculares cumprem o papel de fomentar o aprendizado da prática, atrelada a esses valores, quando no processo de formação do estudante, o Código de Ética é o

documento guia de tal prática futura, e também é a base para tais diretrizes que visam habilitar os futuros profissionais ao exercício da prática profissional conforme um dever ético. Nesse processo, identificamos a universidade como espaço institucional destinado a tal, papel fundamental para capacitação teórica, política, técnica, metodológica e, conseqüentemente, **ética** do futuro assistente social, tendo em mente que é nesse espaço que a maioria dos estudantes tem seu primeiro contato com o código de ética profissional.

2.5 Projeto Ético-Político, Formação Crítica e os limites da Universidade.

A construção da ética profissional não é exclusividade da vontade progressista da reformulação da profissão. Conforme podemos ver com as análises históricas da profissão, o direcionamento do Serviço Social foi hegemonizado até o fim da década de 1979 por perspectivas conservadoras e positivistas. Tais se refletiram nos Códigos de Ética dos anos de 1965 e de 1975 (BARROCO, 2010 p. 122) e somente com a mudança na direção social da profissão ocorre a reformulação do Código de Ética, com primazia do caráter político em sua estrutura:

A construção de uma nova moralidade profissional, nos anos 60 e 70, está atrelada a uma participação política, donde sua configuração nesse período, como um *ethos* militante, em oposição ao tradicional, em suas formas antigas e reatualizadas, o que aponta para a peculiar origem da nova ética profissional: sua subordinação imediata à opção política (BARROCO, 2010, p. 143)

Primeiro em 1986, por meio de um processo de influxo da militância de esquerda advinda tanto da influência dos movimentos sociais quanto da ativa esquerda católica da época, e devido em grande parte a recém-saída da ditadura

militar⁷⁷, e posteriormente em 1993, a perspectiva crítica da profissão e o projeto ético-político, se consolidam no código datado desse ano. Conforme seguia o movimento do conjunto profissional no período, assim como a ABESS/ABEPSS teve importância crucial para a formulação das Diretrizes Curriculares, o conjunto CFESS/CRESS também se fez partícipe, em muito pela sua alteração interna que também propiciou uma mudança na direção e na imagem dessas entidades⁷⁸, e pela atuação nos momentos de debates, já que tais reformulações somente se deram após longas discussões no interior da profissão:

Diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no campo dos direitos sociais, o conjunto CFESS/CRESS desencadeia debates para impulsionar a reformulação de uma profissão voltada para os princípios da equidade social e da defesa intransigente de direitos. Desta maneira, é a partir da década de 1990 que o projeto ético-político do Serviço Social começa a tomar forma, tendo como marco o novo Código de Ética Profissional (1993) e a nova Lei de Regulamentação da profissão (1993), mas sem esquecer que possui suas bases ineliminavelmente ligadas à 'intenção de ruptura' (...). (SANTOS, 2010 p. 152)

Portanto, é a partir das mesmas reverberações conjunturais do avanço da classe trabalhadora no contexto das lutas pela redemocratização do país, que o Código de Ética emerge como instrumento que materializa os princípios ético-políticos constituintes da direção social da profissão. E posteriormente, já sob os avanços das políticas neoliberais o mesmo se consolida no Código vigente até a atualidade. Essa possibilidade estrutural da conjuntura do fim da década de 1980, efetivou princípios que estavam em disputa no conjunto da sociedade, tais como Liberdade, Democracia e Cidadania, atrelando-os ao novo projeto profissional, este pautado por um viés contra-hegemônico e legitimado pelos avanços teóricos proporcionados pelo aporte acadêmico, influenciado diretamente pela teoria marxista, na profissão.

⁷⁷ Barroco (2010, p.151)

⁷⁸ Ramos (2006)

Cabe aqui dizer, que as características do projeto neoliberal acerca desses valores já estavam postos em 1980, entretanto estes seguiram no sentido de fortalecimento da lógica de mercado, do individualismo, da mercantilização e da reificação das relações sociais, se hegemonizando principalmente nos governos Fernando Henrique. Podemos dizer, que se efetua, portanto, uma disputa ideológica pela apropriação de valores hegemônicos, assim, tal como Liberdade que é concebida como livre comércio de força de trabalho e de exploração da mão-de-obra de outrem, e Democracia que é tratada meramente com método de execução burocrático para legitimação de um determinado sistema (RAMOS, 2006 p.17-18), a mudança ética da profissão direciona a compreensão de Liberdade e Democracia, como expostos no Código, por uma perspectiva decorrente em um movimento de associação com um “compromisso de classe por uma sociedade emancipada”, onde esses valores fossem conduzidos sob outra lógica, dialeticamente voltadas a formação de uma consciência crítica dos profissionais e assim superando o caráter superficial das relações sócio-econômicas que velam as contradições do projeto societário capitalista.

Portanto, essa construção social do Código de Ética o situa em uma constante disputa interna e contradição externa, isto é, com o sistema social que demanda a profissão:

A dinâmica social capitalista é limitadora da liberdade coletiva; restringe a democracia, a cidadania, a níveis que permitem perpetuar sua lógica excludente e desrespeita constante e barbaramente os direitos humanos como uma das estratégias para a manutenção da sua dominação ideológica e moral. Configura-se, desse modo, uma tensão permanente, pois sabe-se que, sob o signo da sociabilidade do capital, não é possível conquistar a efetivação radical de tais princípios. (RAMOS, 2006, p.16)

Essa contradição põe aos assistentes sociais a discussão sobre a consciência crítica demandada pelo projeto ético-político ao profissional. Se o código de ética

materializa e expõe concepções de princípios em disputa, é função da formação profissional, que em si deve ter esses mesmos princípios e valores, possibilitar o salto de consciência do estudante em formação para uma consciência crítica, que entenda a posição da profissão em tal disputa.

Esse salto é a necessária compreensão do caráter ético-político da profissão, o que embora esteja expresso formalmente no Código, não se constitui como condizente com os valores hegemônicos da sociedade burguesa. Assim, pode ser compreendido então que cabe ao processo de formação profissional conduzir o estudante à capacidade de entender e se posicionar criticamente, isto é, em uma direção específica, dentro de uma disputa de valores e concepções que fundam a direção social do projeto da profissão, mas também são partes do projeto hegemônico burguês, porém por outro viés.

Essa disputa se dá diretamente relacionada com a posição de classe assumida pelo projeto ético político. Ao assumir um direcionamento atrelado aos interesses da classe trabalhadora, este coloca à profissão o desafio de um direcionamento ético contra hegemônico, demandante de um projeto societário de ruptura com a sociedade capitalista, entendida aqui como o cerne das mediações sociais aos quais os seres humanos, e neste caso, os estudantes-, estão inseridos:

O Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social possui um claro vínculo com um projeto que aponta para a construção de outra sociedade, daí a ênfase em sua dimensão **ética** e **política**. Tal direcionamento aponta para a defesa estratégica dos direitos sociais como mediação para a emancipação humana, o que contribui para a formação de uma consciência de classe. (SILVA; MUSTAFÁ, 2011 p. 194)

Concluimos assim que se impõe como desafio ao projeto profissional a formação de uma consciência crítica. Esta formação deve estar sempre, baseada nos princípios contra hegemônicos do projeto da profissão e ter a Teoria Social

Crítica como suporte teórico à prática profissional. Portanto, entendendo a universidade como campo privilegiado para o exercício de tal projeto de formação nos permite encontrar diversos limites e ter como principal contradição à inserção dessa formação no contexto de hegemonia dos princípios burgueses, mais fortemente consolidados no período neoliberal, solidificados na estrutura da educação brasileira, em especial da Universidade, onde avança tal perspectiva pelo domínio privado e mercantilizado da mesma.

Todos os valores aqui expostos demonstram como a direção social da profissão possui elementos de disputa pela hegemonia de projetos de sociedade, o que em seu esforço por essa direção delimita uma formação crítica que quando não apreendida em sua complexidade pode facilmente confundir ou não ser assimilada corretamente pelo profissional em formação. Essa posição contra-hegemônica desafia concretamente a formação profissional, pois perante as contradições estruturais do processo de ensino a mesma deve ser capaz de efetivar a superação da cotidianidade das relações sociais dos estudantes, isto, de forma inserida no marco da sociedade capitalista. Por isso salientamos aqui os limites de tal no bojo da universidade como está.

Conforme visto ao longo do trabalho, o Ensino Superior exerceu, e exerce relação direta entre a formação do profissional e seu atrelamento ao projeto ético, sendo cabível a afirmação que tal instituição tem papel fundamental na construção da consciência do assistente social, e que esta é condição *sine qua non*, para a prática qualificada caracterizada pela capacidade de interpretar a realidade desvelando suas contradições, isto é, em sua totalidade, por metodologia atrelada politicamente com a classe trabalhadora e com fundamentos críticos. A esse modelo

de prática conscientemente crítica, convencionou-se por consolidar a necessidade da formação de uma consciência crítica no assistente social.

A necessária superação da sociedade capitalista imbutido na direção social da profissão e seu atrelamento aos interesses da classe trabalhadora exige não só uma consciência crítica, essa que pode ser adquirida por meio de aprofundamento dos suportes teórico-críticos e metodológicos da formação, mas também necessária uma consciência de classe.

A materialização do Projeto ético-político no cotidiano profissional requer o reconhecimento dos elementos concretos, teóricos, políticos e de luta pelos quais as/os profissionais vivenciam. Assim, somente a formação de uma consciência crítica diante da realidade (direcionamento proposto pelas diretrizes curriculares) por si só não garantem um profissional comprometido, podendo até gerar um sujeito competente teoricamente, mas tendente ao imobilismo, diante de tantos limites reais. [...] Estamos assim diante de uma relação dialética entre o Projeto Ético-Político, a formação da consciência de classe e um Projeto Societário, pois este contribuiu para a constituição daquele que, por sua vez, incorpora e ao mesmo tempo supera a própria dimensão da profissão, apontando para a construção de outra sociabilidade. (SILVA; MUSTAFÁ, 2011 p. 196-205)

Por esses fatores, comprovamos aqui, a existência da diferenciação entre consciência crítica e consciência de classe nos limites do projeto de formação profissional. As Diretrizes Curriculares, como instrumento de luta da categoria pela direção da profissão, estabelecem condições mínimas para uma atuação **crítica**, o que se configura como uma apreensão de métodos e teorias direcionadas socialmente para uma análise da realidade como suporte da prática, com um olhar marxista. Entretanto, por diversos motivos, essa formação acadêmica não é suficiente para a total ruptura da consciência do sujeito-indivíduo para a consciência de classe. A flexibilização das Diretrizes, realizada pelo MEC, velaram o direcionamento do projeto de formação profissional, abrindo margem para estruturação de projetos que não propõem o atrelamento dessa formação à direção

social da profissão. O que se sustenta socialmente na perspectiva hegemonizada da sociedade, carregada de princípios neoliberais e pós-modernos.

A consciência de classe apresenta como condição para alavancar-se, a necessária relação entre o sujeito e a concretude dos reflexos da luta de classes no cotidiano do mesmo, que só assim, pode superar o estado de indivíduo crítico para uma compreensão da necessidade de um agir atrelado a um projeto de classe, isto é, que dispute a direção societária, rumo a novas relações sociais, desvinculadas ao modo de exploração capitalista. (Idem, p. 204)

Essa condição de concretude necessária pode ser comprovada analisando o histórico avanço da profissão até aqui demonstrado. Fica claro que a intenção de ruptura que culminou na reformulação da direção social da profissão, somente se concretizou como ruptura real quando o momento das correlações de forças da luta de classes estava em ascenso da luta da classe trabalhadora. Sem esse cenário, a disputa pela hegemonia da profissão não teria se fortalecido nos rumos que tomaram, pois foi dessa associação entre trabalhadores organizados e profissão que se alicerçaram possibilidades à superação do tradicionalismo, isto é, por meio de um salto de consciência de classe da categoria. (NETTO, 2011)

Clareia-se então, na conjuntura atual sobre o projeto de formação profissional, um cenário extremamente adverso aos avanços conquistados. Conforme expusemos ao longo do trabalho, os avanços neoliberais dos governos FHC e Lula efetivaram mecanismos que operam no sentido da total mercantilização da educação.

Retomando, é importante entendermos esse processo como inserido diretamente na renovação da super exploração e da acumulação do capital, o principal ator na construção do cenário da Reforma Neoliberal:

A Reforma gerencial do Estado teve como objetivo, exatamente, atuar nessa direção: do desmonte dos direitos, de desestabilizar os sindicatos, de acabar com as já escassas medidas de proteção social. (GUERRA, 2013, p. 239)

A busca por novos mercados impôs a Reforma do Estado sob as diretrizes mundiais, conforme já dissemos, entretanto, tal movimento trouxe também novos momentos de debates e disputas ideológicas, é nesse cenário de alta influência neoliberal nas relações sociais, que, no interior da profissão, ocorreu a consolidação da perspectiva de ruptura. De forma gradativa, por meio de trabalho coletivo dos profissionais, em congressos e encontros da categoria, ou dos estudantes, e pela consolidação na legislação de regulamentação profissional da época, ocorreu a materialização da direção social que a profissão já vinha buscando, conforme Pereira (2011) explica:

Tal perspectiva, já disseminada no meio acadêmico e espalhando-se para a categoria profissional durante os anos 1990, passou a ser convencionalmente conhecida como 'projeto ético-político profissional', cujo conteúdo encontra-se condensado na legislação profissional criada naquela década: a Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão (BRASIL, 1993^a), a Resolução CFESS nº 273/93, que institui o Código de Ética Profissional (CFESS, 1993) e as, 'Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social' (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLITICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL, 1997). (p. 170).

Assim, podemos afirmar que se há um avanço da perspectiva neoliberal na educação como um todo, o que sustentou o projeto do Serviço Social brasileiro de superação do conservadorismo foi justamente o atrelamento a um horizonte de rompimento com o projeto de sociedade burguês, o que fomentou a organização da

categoria nesse cenário de reforma neoliberal, fortalecendo a busca por um novo projeto profissional.

O avanço econômico que se consolidou a custa dos direitos dos trabalhadores, trouxe também um acirramento das contradições do modelo societário. O avanço da luta de classes e das manifestações da “questão social” demandou do Estado maior intervenção nas tratativas das manifestações dessa contradição. Identifica-se uma necessidade de ampliação do Serviço Social e, obviamente, da quantidade de profissionais, o que, inserido no contexto de mercantilização do ensino, gera um aumento exponencial das universidades de Serviço Social, afinal, assim como a profissão, a universidade não paira sobre a sociedade sem que seja influenciada pela luta de classes:

Em 2005, o CFESS registrava a existência de cerca de 61.000 assistentes sociais aptos a desenvolver suas atividades profissionais em todo o território nacional. Em 2009, o universo total de inscritos no CRESS chega à marca de 93.000, o que corresponde a um aumento de mais de 50% do contingente profissional num intervalo de apenas quatro anos – o que em grande parte pode ser consequência das necessidades da implantação do SUAS nos vários municípios do país. (BRAZ e RODRIGUES, 2013. Pag. 276).

Os autores demonstram em suas análises, os efeitos da privatização do ensino em 15 anos de processos reformadores, isto é, de contra-reforma neoliberal da educação, e também sob o Serviço Social:

De acordo com as Sinopses Estatísticas – Censos da Educação Superior, disponíveis na página eletrônica do MEC, existiam no Brasil, em 1995, 894 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 210 públicas e 684 privadas (MEC-INEP, 1995). Quinze anos depois, em 2010, o número de IES privadas salta para 2.100, um aumento de 207% contra 32,4% de crescimento no número de IES públicas, que de 210, em 1995, passa para 278 em 2010 (MEC-INEP, 2010) (...) [...] De acordo com as Sinopses Estatísticas da Graduação (...), o número de Cursos de Serviço Social praticamente quintuplicou ao longo desse período, passando de 72 Unidades de Ensino de Serviço Social (UESS) , em 1995, para 333, em 2010. (Idem, pag. 264-265)

A resultante desses dados é assustadora. Em 2010, 81% das graduações presenciais de Serviço Social estavam sob gerência da iniciativa privada, sendo que dessas, 54,7% estavam “restritas a atividades de ensino”, isto é, não eram instituições que tinham, além do ensino, a pesquisa e a extensão, condições necessárias para a formação do assistente social. (idem, pág. 271).

Para Pereira (2011), a não obrigação à pesquisa e a formulação teórica encontrou no Serviço Social o terreno perfeito para o aumento das IEs privadas, um cenário recente que demonstra exatamente a inserção da realidade universitária com a conjuntura econômica nacional. Desde 1930 até 2002, isto é, em 72 anos de capitalismo, foram criadas 123 ESSs no Brasil, dessas durante o processo de construção das diretrizes norteadoras da profissão (citadas acima), mais de 90% participaram efetivamente. Entretanto, das 123 ESSs, nos 15 anos de avanço neoliberal, entre 1995 e 2002, surgiram novas 49 ESSs e destas, apenas 54,5% participaram dos debates promovidos pelas entidades de ensino em Serviço Social. Destas, 88% são IEs privadas (p. 194).

Os dados e fatos históricos evidenciam o quanto a última década trouxe mudanças estruturais na política de educação superior no nosso país, as quais podem ser sintetizadas num movimento de contrarreforma do Estado, com uma tensa disputa pela noção de ‘público’ e de ‘direito’ no acesso a essa modalidade de ensino. Essa afirmação materializa-se com base nos dados comprobatórios de que estamos diante de um modelo de Estado, que vem promovendo a reforma universitária ‘aos pedaços’, mesmo que ainda não tenha tido o seu projeto aprovado; que promove a expansão da educação superior mediante o estímulo e a parceria com a iniciativa privada; que fomenta a educação superior à distância e que se institucionaliza como um Estado majoritariamente regulador e pouco executor, tendo em vista as inúmeras iniciativas em regular esse ensino e as escassas ações para ampliação, acesso e permanência em instituições públicas e presenciais. (LEWGOY, A.M.B., MACIEL A.L. S., REIDEL, T. 2013 p. 101)

Nossa linha de raciocínio chega então ao seguinte ponto: entendendo o avanço histórico da profissão e a sua relação com a Educação Superior, isto é, a

história da formação profissional do assistente social brasileiro, culminamos no hoje, um momento de amplo avanço neoliberal, em que a consolidação de tal modelo está representada pela hegemonia do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) por três mandatos (com o 4º iniciado), onde houve um avanço nas políticas educacionais focalizadas e mercantilizadas que efetivam gradativamente a precarização da universidade pública e a ampliação desenfreada de IEs privadas⁷⁹.

Em relação às universidades públicas, a diminuição de incentivo público às instituições efetiva a precarização estrutural e de produção intelectual dessas. Essa produção cada vez mais se pauta por critérios meritocráticos determinados pela lógica de mercado, mesma lógica que afeta as relações trabalhistas e precariza o trabalho docente, gerando um ciclo de mediocridade acadêmica. A lógica da manutenção dos altos lucros, de precarização e alteração das relações do trabalho, agora afetadas pelo desemprego estrutural que culmina em constantes reformulações legais de direitos adquiridos pelos trabalhadores no passado, impõe hoje relações profissionais cada vez piores, reestruturadas para serem flexibilizadas, e que responsabilizam o próprio trabalhador por sua condição (GUERRA, 2010).

A essa alteração das relações no mundo do trabalho soma-se o ataque neoliberal à educação superior pela iniciativa privada, refletindo no Serviço Social pelo avanço da massificação da formação profissional⁸⁰, onde as IEs privadas, vinculadas a uma formação que coincide com o perfil de trabalhador demandado pelo capital financeiro, visam formar profissionais aptos ao “mercado de trabalho” conforme as regras do próprio mercado. Ou seja, as instituições de ensino privadas,

⁷⁹ Braz e Rodrigues demonstram o avanço de principais empresas líderes, a nível mundial, do ensino superior no mercado nacional, são elas: A Universidade Paulista, do grupo Objetivo, a Universidade Estácio de Sá, do grupo GPI Investimentos, e o Grupo Apollo, parceiro do grupo Pitágoras e que possui ramificações da Ásia a América do Norte. Somente o Grupo Apollo possui 200.000 alunos em seus “empreendimentos” nos EUA, enquanto os outros dois grupos somam mais de 160.000 alunos no Brasil. (2013, p.268-269)

⁸⁰ Netto (2007)

em sua maioria, terminam por caracterizarem-se, em sua ampliação desmedida, pulverizada e descompromissada com o projeto da profissão, como instituições de ensino onde a focalização no ensino como repasse de conhecimento se encontra com fatores como o alto número de alunos por professor, relações trabalhistas precarizada dos docentes e a ausência de incentivo à participação aos movimentos estudantis, à pesquisa, ao estágio de forma crítica.

Sobre a precarização da graduação, analisa Guerra:

Dadas as suas características e os traços próprios da cultura profissional, a configuração deste ensino: aligerado, produtivista, tecnicista, empirista, restrito ao mercado de trabalho, flexível, desprofissionalizante, relativamente barato, utilizando apostilas sem qualidade, reduzido à preparação para o mercado e ao treinamento de competências, tende a forjar um perfil eminentemente instrumental. [...] Disso resulta a formação de pobres profissionais que irão trabalhar com pobres, permitindo-nos interferir que a precarização da educação, que incide sobre a formação de assistentes sociais, baseia-se na mesma lógica de precarização das políticas sociais. Há uma afinidade entre o modelo de política social vigente (especialmente a política da educação superior) e o perfil do profissional para operá-la (assistentes sociais e educadores, dentre outros). (GUERRA, 2013, p. 248)

Essa lógica mercantil acaba por se fazer refletida na produção de conhecimento oriunda das ESSs privadas, podendo comprometer a formação desse estudante, um exemplo da relação entre produção de conhecimento e precarização do ensino superior no Serviço Social pode ser vista quando são comparados, quantitativamente, os cursos de pós-graduação nas universidades públicas e nas privadas⁸¹.

Entretanto, não é nosso trabalho- reduzir todas as IEs ao mesmo patamar- apenas ressaltamos que os “empreendimentos” dos grupos de ensino privados que afetam o Serviço Social, não são reconhecidos por prezarem por uma formação autônoma ou que seja minimamente condizente com os valores do projeto ético-

⁸¹ Para maiores informações sobre essa questão verificar Guerra (2010)

político, e podemos confirmar tal, partindo do pressuposto de que as preocupações centrais dos grupos que gerenciam tais IEs são pautadas em metas de produtividade e taxas de lucro.

Esse é um desafio manifestado pela vanguarda intelectual da categoria nas diversas produções que exprimem as preocupações sobre o avanço da mercantilização educacional e seus efeitos sob a Formação Profissional. Entretanto, frente a esse cenário e sem fatalismos, o questionamento é não apenas sobre a importância da Universidade, fundamental para a formação profissional e em constante disputa ideológica, mas principalmente, como é necessária, além de manter o que já foi conquistado no setor da Educação para a Formação Profissional, entender a superação dessa estrutura universitária para uma aonde seja possível uma formação verdadeiramente crítica e que enfrente os desafios de conduzir os futuros assistentes sociais à atuação condizente com a direção política da categoria.

Assim, se coloca no horizonte da formação profissional uma necessária retomada reflexiva e prática de seu momento de ascenso crítico. Se fora no momento de maior embate da classe trabalhadora com o modelo de sociedade capitalista, que a profissão adquiriu “corpo” e se efetivou como está hoje, cabe à categoria reaver a história, para entender como os desafios contemporâneos postos à profissão e à formação profissional podem ser superados, tal somente se pode dar na compreensão adquirida junto à universidade e em sua luta cotidiana:

Como estratégia política, é o projeto educacional e pedagógico que permite a formação de consciências críticas que sejam capazes de desvelar a ideologia dominante e identificar a funcionalidade de suas estratégias na condução do projeto mais adequado ao atendimento dos interesses da acumulação e valorização do capital. (GUERRA, 2013, p. 249).

2.6 A direção social da Universidade: Contradições e hegemonia.

Pudemos ver até aqui, como a institucionalização da educação, como um todo, no marco da sociedade capitalista se deu com seus elementos fundantes atrelados aos interesses da disputa da sociedade. Sua funcionalidade, diferentemente do que se faz crer, não é utopicamente concebida, como direcionada a uma “evolução cultural” subjetiva que está socialmente integrada a um dever ser emancipatório advindo da produção de conhecimento.

Podemos afirmar que de fato, não é, função da educação institucional inserida nesse modelo social, educar o homem dessa sociedade para que o mesmo carregue em si valores que o propiciem um melhor convívio com os outros homens. Sua função é menos nobre: é mais prática e atende a interesses próprios da concepção hegemônica de sociedade que a demanda, isto é, a educação está concebida para a legitimação de tal sociedade.

Principalmente ao nível de formação superior, seu efeito mais visível se expõe na relação em que a formação profissional é tratada como processo onde se capacita pessoas para o mercado capitalista visando sua expansão. Meszáros (2008) explícita a função política velada do processo educacional nessa sociedade.

À instituição educacional, e aí retomamos, cabe o dever de produzir e reproduzir os valores fundantes e legitimadores dessa sociedade efetuando a introjeção desses ao ser que é educado. Entramos assim na discussão do termo “educar”, onde cabe, em uma primeira concepção, entendê-lo como atividade realizada para que os homens possam receber o conhecimento necessário para realizar uma determinada prática social, norteadas por uma demanda socialmente imposta. Mas também é função do instrumento educador, garantir que esse ser

social seja devidamente inserido, isto é, da “forma correta”, nas relações sociais que o permeiam, de forma a internalizar o conjunto de interesses sociais que hegemonicamente decidem a moral dominante, isto é, o que é e qual é a forma de socialização que o mesmo deve reproduzir.

O meio para tal se dá na constituição da própria institucionalização educacional, conforme vimos, o ensino proferido é condizente com a direção social imposta pela correlação de forças da luta de classes e pela hegemonia da classe dominante. A “dominação estrutural” da educação efetiva o direcionamento da formação do indivíduo conforme a racionalização da ordem social, isto é, conduz o ensino à perspectiva legitimadora da sociedade em que o mesmo está inserido, mesmo que para tal seja necessário deturpar o sentido de tal ensino. Meszáros (2008) ao falar sobre as deturpações históricas explica que essas ocorrem pois é função da educação, nessa sociedade, propagandear a ordem social como legítima, isso por meio e pela disputa de hegemonia. (p. 35 – 37).

Nesse sentido o autor expõe:

As determinações gerais do capital afetam profundamente **cada âmbito particular** com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as **determinações educacionais gerais da sociedade** como um todo. (Idem, p.43)

Assim, o efeito da educação no sentido do controle e reprodução social caminha junto com a intenção de “internalizar”, nos temos de Meszáros (2008) a concepção de sociedade e seus valores, fazendo com que o indivíduo acabe aceitando assim as possibilidades e mediações que lhe cabem nessa conjuntura, evitando a ruptura com a ordem social que, porventura, pudesse advir da contestação da mesma.

Tendo em vista que tais princípios orientadores do viver não são mecanicamente impostos, nem de forma única a todos os homens, é nesse ponto que verificamos tal função para o ensino superior. A instituição entra no campo da disputa pela direção de classe que a produção cultural deve tomar, portanto é a partir de então os estudos históricos apresentados até aqui sobre a formação do ensino superior demonstram a relação de domínio dos interesses econômicos das classes dominantes sobre a produção cultural nacional e conseqüentemente sobre a direção do projeto societário vigente:

Dois aspectos devem apenas ser indicados: um, o caráter de processo que a cultura possui, pois estando ligada ao trabalho do homem na exploração da realidade material e às lutas sociais que empreende para humanizar a sua existência, não pode deixar de ser, ela própria, um processo histórico. Esta a razão pela qual a cultura se divide em 'culturas', que assinalam fases do progresso humano, se sucedem no tempo, ou coexistem lado a lado, conforme se observa, quando praticamos imaginariamente um corte no processo histórico mundial. Outro aspecto essencial é o de que nas sociedades divididas em classes a cultura tem necessariamente base de classe. É evidente que assim há de ser, pois se a cultura está ligada, pelo trabalho e pela ação, às relações do homem com a natureza e com os outros homens, segue-se que, sendo estas últimas diferenciadas nas sociedades onde existem classes em antagonismo, as concepções ideológicas e os produtos materiais da arte não podem deixar de refletir a situação individual de quem os produz. (PINTO, 1986. p. 40)

A subjugação da cultura aos interesses econômicos das elites conduz a contradição inerente da Universidade: só se pode gerar cultura no âmbito acadêmico, se essa corresponder aos interesses da classe dominantes.⁸² A mesma classe que se encontra em conflito com a classe trabalhadora, localizada nas camadas populares, é dominada social e economicamente por interesses internacionais, e se encontra, portanto, em condição dependente e reprodutora de uma cultura que não é a nacional, nem se coloca condizente com a realidade da classe subalterna.

⁸² Pinto (1986, p. 41)

Há assim a ausência histórica de valorização, e aí dentro de um valor social-ideológico, das representações culturais típicas do restante do país que não oriundas dos centros econômicos, que por sua vez são identificados com os centros econômicos internacionais. Nessa lógica, as manifestações culturais produzidas pela universidade brasileira trabalham e legitimam construções de identidade social que exercem função de legitimação da classe dominante perante a luta de classes.

Podemos ver, por exemplo, como a imagem do país no exterior foi historicamente relacionada ao Rio de Janeiro, outrora capital federal e um dos centros econômicos, logo, político e ideológico nacional. Embora estejamos focando na discussão sobre a Universidade, isso está posto em todos os tipos de produção cultural, da música a literatura, o atrelamento do mundo da cultura às elites econômicas é explícito e conivente.⁸³

Assim, neste ciclo de produção, legitimação e estruturação sob determinado viés, é possível explicar porque a universidade brasileira não se constrói, nem constrói na direção do popular, das camadas trabalhadoras. As produções oriundas do Ensino Superior geralmente foram intentadas na direção social que interessasse a quem o domina, com algumas esparsas exceções. Por isso, podemos afirmar que a Universidade brasileira se constituiu como a universidade da legitimação e não da produção de conhecimento. Legitimação essa buscada e inserida na conjuntura de dependência e subserviência das elites nacionais aos padrões internacionais, econômicos e culturais.

A partir dessa compreensão, podemos ver que o direcionamento social da Universidade foi construído na e pela sua inserção societária, isto é, com diversas

⁸³ Coutinho (2011) explica sobre o que foi chamado “Intimismo a sombra do poder”.

nuances e momentos específicos dentro da luta de classe, para inclusive barrar a toda e qualquer tentativa de ruptura com a cristalização funcional e elitista da produção cultural, já explicitada anteriormente como fruto de uma atividade política voltada à legitimação de determinada perspectiva dominante que a utilizou historicamente como instrumento de produção e reprodução ideológica.

Esse movimento se estruturou em busca de aceitação social e construção do consenso frente aos conflitos inerentes desse modelo societário. Isto foi realizado por meios burocráticos e por instrumentos construídos na e para a universidade. A alienação histórica da universidade, isto é, o afastamento da mesma do restante da sociedade e das classes trabalhadoras, legitimou, junto da burocratização da instituição, a concepção de que o ensino superior público é um benefício para poucos, e para poucos que, por mais contrários à estrutura imposta sejam, estejam dentro das possibilidades de convivência e cooptação ideológica ao projeto dominante.

Conforme expusemos, devido a essa condição de instituição inserida e fruto dessa sociedade, desde o acesso ao ensino superior, até a saída do estudante formado, todas as relações sociais pelo qual o mesmo tem de passar são pautadas pelos valores da ideologia dominante. O vestibular, como primeiro teste a ser feito, já impõe ao candidato, por exemplo, as lógicas de competição (a aplicação de uma prova igual a todos que meça os candidatos detentores de conhecimento capazes para ocupar um número específico de vagas), meritocracia (apenas os candidatos capazes de demonstrar o mínimo de conhecimento necessário podem alcançar uma vaga) e hierarquização (os candidatos que se mostrarem “mais capazes”, isto é, com melhor domínio do conhecimento requerido, medido pela prova aplicada, terão

prioridade na escolha do curso), características utilizadas pela ideologia dominante para sustentar o discurso do tal “mercado de trabalho”.

Essas características exemplificadas, que não são as únicas desse processo, são claramente inerentes ao modo de produção capitalista e dentro do aparelho de educação, estão diluídas em métodos que, já em seu primeiro contato com a universidade, o estudante deve reproduzir, legitimando-as⁸⁴. E posterior a isso, quando o estudante continua sua formação, materializa-se na separação entre graduação e pós-graduação, exemplo para a hierarquização formal da estrutura universitária, instituída socialmente no respeito elitista e alienado do restante da sociedade.

Tal estrutura, quase um “sistema de castas” da intelectualidade, é construído, exatamente como um reflexo da sociedade de classes, pelo acesso ao conhecimento e a produção. Esse sistema se estrutura socialmente aceito, e se legitima pela cooptação de estudantes que reproduzem, mesmo sem intencionalidade, o elitismo do viés dominante. O que, em sua essência desvelada, se mostra um processo causado por uma estrutura acadêmica subjugada as relações de mercado e funcional a efetiva captura intelectual dos estudantes, mesmo os de camadas subalternas, à ideologia das elites.

Isso somado a, ausência de participação democrática dos processos decisórios da universidade e a imposição do produtivismo acadêmico pautado pela competição de mercado, reflete o autoritarismo estrutural da instituição, construído

⁸⁴ Não há intenção aqui de negar toda e qualquer característica ideológica das relações sociais no marco do capitalismo, por algum purismo ou idealismo. Entretanto cabe esclarecer, que o modo de produção capitalista se apropria de tais valores, pois os mesmos estão em disputa. Exemplo disso são as diversas discussões sobre temas centrais nas relações sociais como Democracia e Liberdade. O código de ética dos assistentes sociais é por excelência um exemplo de como essa disputa de concepção é existente e presente em nossa profissão e será tratado com a devida importância a frente.

para efetivar a cooptação do estudante oriundo das camadas das classes trabalhadoras ao projeto elitista acadêmico:

O academicismo é profundamente anti-intelectual, colonizante, eurocêntrico. Ainda que esnobe, não faz menos do que simular produção intelectual; é esterilizante e inútil do ponto de vista das maiorias, das necessidades sociais e nacionais num país dependente. Ainda que estimulado pelos centros metropolitanos, o academicismo é intolerável nas universidades, que são aqui consideradas como modelo de centro de ensino e pesquisa ('centro de excelência' no jargão ideológico), pois nos países centrais estão a serviço do interesse nacional e da expansão imperialista. Nos países dependentes, ao contrário, funcionam como mera simulação intelectual, ou seja, como academicismo nocivo que merece denúncia e combate. (OURIQUES, 2014, p. 15).

O produtivismo acadêmico e sua construção elitizada encontra, além de toda a estrutura burocratizante explicitada, no mito da autonomia universitária, o cenário que consolida e acomoda setores que deveriam estar em disputa pela direção social da mesma. Sob o discurso de liberdade de produção teórica, isto é, com a falácia de que há liberdades políticas para a produção de conhecimento, a universidade se legitima até para quem deveria questioná-la internamente. A cooptação do intelectual acadêmico sob esse signo soma-se ao autoritarismo elitista citado anteriormente e fortalece a cristalização estrutural da universidade de interesses burgueses:

No país onde a universidade é peça do dispositivo de domínio das camadas sociais espoliadoras, a autonomia universitária revela-se sempre nociva aos interesses do povo, pois ajuda, mediante as ficções jurídicas que engendra, a manter distante do controle social, pelas massas trabalhadoras, esse instituto, que se julga entidade a parte. [...] Só na sociedade que já resolveu seus conflitos básicos, e estabeleceu, entre outras medidas, o cogoverno de docentes e estudantes, a universidade pode e deve ser autônoma. (PINTO, 1986. p. 52)

Cabe aqui fazermos uma breve análise sobre o que chamamos de mito da autonomia universitária. Não é por que fazemos uma crítica ao fetiche acadêmico pela liberdade de produção de conhecimento, que não devemos entender a utilidade

da autonomia e seu dever para com a universidade, estando essa também à mercê dos limites e efeitos conjunturais. Não se trata de rejeitar acriticamente a autonomia por seu caráter de mecanismo suscetível e historicamente atrelado à direção dominante, ou “jogar fora o bebê com a água do banho”. Com cuidado, também não devemos divinizar-la como redenção dos intelectuais, assim, se é possível inverter o dito popular, não podemos colocar o bebê para dormir com a bacia do banho ao lado.

A autonomia se insere como **um** dos mecanismos da produção de conhecimento, dentro da universidade. Essa, que por muitas lutas foi “conquistada” em momentos históricos de maior repressão social, é, no senso comum, considerada o alicerce que permite aos docentes e estudantes, isto é, ao quadro produtivo intelectual do ensino superior produzir reflexões “sem influências externas”, tais como interesses do capital ou repressão política. Entretanto, afirmo aqui, que, assim como em diversos outros mecanismos da sociedade capitalista, a autonomia só se é aceita, pois tem uma função que pode ser hegemônica, e por isso, a mesma também está em disputa⁸⁵.

Para além, podemos confirmar que é por meio da explicação acerca da autonomia universitária que identificaremos mais um elemento de possibilidade de disputa no interior da universidade. Para exemplificar tal afirmação, e assim clarear o entendimento sobre a função da autonomia universitária, sem mistificar-la nem crucificar-la, necessitamos utilizar o exemplo da mudança de direção social do próprio Serviço Social. Conforme pudemos ver, a guinada na direção social da profissão somente se deu mediante reflexos diretos do avanço da luta de classe no

⁸⁵ Se ao Serviço Social, a pós-graduação ofereceu, e ainda oferece subsídios e teorias para a prática profissional, ela ainda é um setor de acesso limitado, vinculado a uma meritocracia que, como já explicamos, afasta o trabalhador de seu seio.

sentido de fortalecimento da classe trabalhadora. Por meio desse avanço, no período do fim da década de 1970 e por toda a década de 1980, emergem com significativa força, movimentos sindicais, estudantis e sociais, que em uma aliança contra as forças da ditadura se fortalecem e efetuam um salto de compreensão política da sociedade brasileira, influenciando em menor ou maior escalas setores específicos. O que é o caso do Serviço Social.

Não há dúvidas que a maior organização dos trabalhadores e, obviamente, da categoria docente, nesse período, influenciou a produção de conhecimento na universidade. Isso, somado a possível alteração do perfil de profissional de Serviço Social, causado pelo aumento quantitativo de possibilidades de trabalho –ampliação da demanda de assistentes sociais- que não pôde ser respondido pelos quadros com perfil clássico da profissão, isto é, historicamente vinculados à classe burguesa.⁸⁶ o que ocasionou em um influxo de estudantes e profissionais oriundos das classes médias. Esse influxo de estudantes oriundos de uma camada média na profissão possibilitou um avanço rumo à ruptura com a direção social da profissão, tendo em vista as mudanças societárias da época.

Portanto, podemos afirmar que a autonomia universitária é sim importante para a produção de conhecimento na universidade, entretanto, a mesma também é suscetível as mudanças de conjuntura ocasionadas pela luta de classe e assim, se coloca em disputa. O exemplo dado acima demonstra como o Serviço Social foi alterado em função do fortalecimento da luta de classes, o que se manifestou na pós-graduação do mesmo, que teve seu corpo docente e estudantil, organizado e

⁸⁶ Não é nosso interesse analisar a mudança de perfil do profissional, mas é óbvio que toda essa mudança se sustenta no fato de que há uma maior inserção de profissionais vindos da classe trabalhadora para o eletrizante bojo da profissão em disputa e reformulação.

ativo na política do país, capaz de saber utilizar a autonomia universitária para fortalecer a luta e a profissão, dando alicerces para sua direção social.

Cientes da relação entre os avanços e descensos da luta de classe e a universidade, podemos concluir o óbvio: A universidade, e sua autonomia, não pairam sobre a sociedade e as relações que lhe fazem constituintes. Ela não segue seu destino, seja lá qual for, passando intocada pelas disputas de hegemonia. A autonomia sem direção presta serviço apenas ao que já está posto, e direção não se constrói fortalecida, se não, pelos elementos conjunturais da luta que a constitui.

Assim, passamos a afirmar que a consolidação da perspectiva societária dominante universitária não está inclusa **apenas** na educação superior. Conforme expusemos, o dilema dessa sociedade se dá em toda a estrutura educacional do sistema social hegemônico e se por um lado, a academia impõe critérios meritocráticos por um viés mercadológico, também há outro movimento, esse efetuado pelo estudante, que vê no ensino superior a possibilidade de alcançar melhores condições exatamente no mercado de trabalho dessa sociedade.

Não podemos negar que a totalidade do processo de formação da consciência individual, e nesse caso estamos focados no estudante como futuro profissional do Serviço Social, é fruto de sua inserção e de suas relações, ao longo de sua vida com o modelo societário. Isto é, durante toda a sua vida, são lhe impostos valores que o moldarão no bojo da cotidianidade para determinado sentido social⁸⁷. Entretanto, a mesma relação oriunda da sociedade de classes é capaz de, com a materialidade das contradições inerentes desse projeto, manifestadas em sua vida ser capaz de efetuar um “salto de consciência” que pode voltar-se para a

⁸⁷ Meszáros (2008) e Carvalho; Netto (1996) discutem a relação entre consciência e aprendizado cotidiano.

ruptura com tal dominação e identificação de classe. Há momentos de ascenso da classe trabalhadora na luta de classes, como, no exemplo utilizado para explicar autonomia, onde esses valores dominantes são postos a prova devido a incompatibilidade de aceitação pacífica dos mesmos frente as contradições reais, o que possibilita esse “salto”, sendo capaz, então, de legitimar tais valores ou romper com os mesmos.

Entendendo a Universidade como o terreno mais propício para a constituição dos intelectuais, isto é, dos formuladores e articuladores das teorias sociais que disputam a hegemonia cultural da sociedade, podemos confirmar então seu papel crucial na legitimação de uma direção societária e, no caso do Serviço Social, do projeto ético político da profissão.

A partir da conclusão de que a educação, como um todo, é um organismo ideológico e que por isso está inserido em uma disputa de hegemonia na sociedade de classes, podemos retomar que a universidade, por mais que pareça propícia à prática da análise da realidade e, portanto à construção ideológica e de direções sociais, tem seus limites instituídos pelas afetações de sua inserção no conjunto das relações sociais que perpassam todo o modo de produção capitalista. O que faz com que todas as relações sociais internas estejam sempre carregadas de sentido e orientações condizentes com o meio social o qual as constituiu e as demandou, e, portanto, somente podem ser alteradas se a direção social da produção de conhecimento tiver condições reais para tal, isto é, essa alteração de direção somente se consolida sob momentos oportunos de ascenso na luta de classes.

Não seria toda essa correlação aqui explicitada inofensiva ao processo de formação profissional da profissão, que foi idealizado sob influência desses mesmos

fatores, portanto, para discutirmos educação e formação, temos que ter em mente que não é a universidade o único elemento do processo de educação social, isto é, não é na Universidade que forma, unicamente, o estudante. O processo de formação profissional é projetado de acordo com um atrelamento histórico a determinada direção social característica da profissão, isto é, assim como o mesmo estudante, é perpassado por todas as características constitutivas da luta de classes em sua vida, o projeto de formação profissional exprime um momento histórico, refletindo uma perspectiva de atuação e uma direção social condizente com tais relações, e assim o mesmo se insere no cenário ensino superior, de forma contraditória e limitada.

Tal contradição se dá, pois a universidade do projeto burguês é, como já dissemos, um instrumento de opressão ideológica que impõe por meio de sua estrutura, valores contrários à formação e à consciência necessária ao assistente social, e crer que essa formação se configurará somente com o ensino é um desserviço ao esforço de resistência do projeto ético-político e um messianismo a cerca da teoria crítica e do papel do assistente social na luta pelo projeto da classe trabalhadora.

Quando afetado pelo academicismo, isto é, pelo fetiche acadêmico do Ensino superior, tal messianismo encontra suporte, que por deslumbre elitista resume a prática ao trabalho acadêmico, realizando a acomodação do profissional no papel de intelectual, isto é, desarticulado do conjunto da categoria dos profissionais de Serviço Social e se transfigurando por valores burgueses. Culminando assim, em uma elite acadêmica que se configura reformista, pois não se dispõe a ser revolucionário no que concerne um novo projeto para o Ensino Superior, local onde se sustenta seus anseios e fetiches.

Por isso, nesse momento, com a compreensão de que o fortalecimento da luta da classe trabalhadora suportou e embasou a outrora mudança necessária da profissão, configura um dever ético profissional, fortalecer a luta de classes ao lado de um projeto de educação que seja construído pelo e para os trabalhadores.

Apontamos aqui que é somente na organização coletiva da categoria, no atrelamento com os movimentos sociais, na participação ativa do movimento estudantil, na participação dos profissionais nos rumos da profissão, que se pode configurar a possibilidade de luta por melhores condições de trabalho e de ensino. É somente tendo no horizonte a busca por uma universidade pública, nacional e de caráter classista que se pode almejar uma formação crítica e coerente.

Necessária, então, para o enfrentamento ao avanço neoliberal e neoconservador que se apresenta à profissão, manifestação do avanço das forças burguesas na luta de classes, e também à crítica real da estrutura oligárquica que sempre suportou a universidade.

Cabe a partir de então, em momento de descenso da luta de classes, perguntar: frente a todo o aporte acadêmico da teoria crítica e marxista à prática profissional, apreendida pelos avanços teóricos conduzidos na e para a direção social hegemônica atual do Serviço Social, e avaliando o papel necessário da universidade para a profissão, que papel pode cumprir o Serviço Social para uma direção necessária à universidade?

3 Considerações Finais

Conforme pudemos ver, a história da direção social que o Serviço Social toma na atualidade está relacionada ao avanço das forças da classe trabalhadora. E tal se manifesta em nosso projeto-ético político, direcionando criticamente a formação, para um atrelamento a uma direção específica que tem como horizonte a superação das condições societárias sob a égide do projeto burguês, cerne da contradição que objetiva a prática profissional, a “questão social”.

Coloca-se então, que para a formação de um assistente social de acordo com o dever ser da profissão, desenvolvido em um amplo processo democrático e influenciado pela conjuntura supracitada, é necessário um processo de superação dos limites comuns de análise da realidade, limites esses impostos e consolidados cotidianamente na formação do indivíduo inserido nessa sociedade. Isto quer dizer, que se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica que, por aportes teóricos marxistas, rompa com o senso comum e possibilite uma prática que entenda a realidade em sua totalidade.

Entretanto, tal processo de consciência não é concebido tranquilamente ou sem influência das relações sociais hegemônicas. No cenário da formação profissional atual, o avanço das forças neoliberais enfraquece o sentido ético político da mesma por uso de mecanismos estruturados, que por sua vez são condizentes com a política de mercantilização da educação.

Sendo assim, é possível afirmar que há uma fragilização da tomada de consciência no processo de formação crítica por conta dos entraves impostos a construção e aprendizado das mediações necessárias, postas a revelia pela centralidade do ensino pautado em interesses de mercado.

Tal limite está, para além do momento neoliberal, intrinsicamente relacionado com a estrutura do Ensino Superior brasileiro, onde, principalmente na universidade pública, historicamente se formou um perfil institucional elitista e contraditório que cotidianamente põe a direção do projeto profissional à prova. Tal processo se realiza pelo controle do projeto educacional nacional pelas rédeas de valores hegemonzados pela burguesia, consolidados no sentido contrário da realização de uma universidade ampla, democrática e popular.

Nossa análise nesse trabalho permitiu que visualizássemos o quanto “as políticas educacionais são movidas por forças e interesses contraditórios que permeiam toda a sociedade” (GUERRA, 2013, p. 249). Isto consolidou até aqui, o fato de que somente nos momentos de maior movimento da luta de classes no Brasil puderam ocorrer mudanças na educação e no Serviço Social, para ambos os lados dessa disputa.

Essa afetação foi além da constituição da profissão como demanda de um projeto burguês frente à ameaça da organização dos trabalhadores. Ela se mostrou concretamente positiva aos interesses da classe trabalhadora quando vimos que apenas por influência da luta dos trabalhadores foi possível ao Serviço Social ser entendido como é hoje. Yamamoto expõe o cerne do que norteia o salto de compreensão do projeto acadêmico-profissional da profissão como “a compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores.” (2014, p. 615).

Logo, não há possibilidade de se explicar as formações atuais do ensino, sem que entendamos as mudanças na sociedade, tendo o entendimento de tal como influências diretas da luta de classes:

A política de educação superior encontra-se sujeita às forças contraditórias que nela incidem: tanto as forças que impulsionaram a financeirização da vida social – e dela se beneficiam – para desenvolver as forças produtivas sociais do trabalho e alimentar superlucros dos monopólios no mercado mundial quanto dos interesses da maioria dos trabalhadores e do conjunto de classes subalternas na busca de seus direitos e na luta por seus interesses coletivos. (Idem, p. 624-625)

Portanto, todo avanço a favor ou contra os interesses burgueses só se possibilita manifesta devido ao grau em que se encontra a organização dos trabalhadores frente à luta de classes. Se até aqui, demonstramos como a universidade se coloca como um cenário contraditório, embora necessário, ao Serviço Social, e a mesma se consolida nas últimas décadas sob os preceitos do neoliberalismo como instrumento de um projeto de formação técnica e mercantilizada e de interesse misto entre o empresariado e o governo, é no conflito direto entre esse caráter assumido, com a direção do projeto ético político, que se configura o fator possível de análise dessa contradição e o que nos possibilita avaliar a luta pela universidade.

O lutar pela universidade democrática, laica, gratuita e popular se coloca de imediato como horizonte possível e urgente à profissão. É guiado pelos princípios ético-políticos que se constitui dever dos profissionais e estudantes organizados, a luta contra o conservadorismo crescente na conjuntura de descenso das forças dos trabalhadores que o neoliberalismo impõe. Pois, se a direção política da profissão hegemonicamente rompeu com o conservadorismo, a realidade social permaneceu colocando essa direção à prova, sendo salutar que a categoria, em seu exercício de coletividade, utilize das teorias críticas até aqui apreendidas, para compreender a totalidade do cenário sem cair no messianismo ou no fatalismo característico de quem compreende a realidade, mas não sabe como lidar com a mesma.

Tal contradição se coloca desafiadora ao projeto de viés contra hegemônico de formação profissional. O mesmo impõe contradições às concepções hegemônicas que o estudante inserido na sociedade capitalista geralmente trás consigo desde antes de iniciar seu processo formativo. Nesse cenário, a universidade, e o ensino qualificado, podem cumprir papel de auxílio ao entendimento da realidade, ou de entrave à tomada de consciência.

Portanto o fortalecimento da ABEPSS se configura como tática essencial para a manutenção da qualidade do ensino superior de Serviço Social, que está pautada na direção social do projeto profissional e na defesa do tripé ensino-pesquisa-extensão como condição para que o estudante realize uma formação realmente crítica e não se forme repetindo categorias marxistas durante todo o tempo de sua participação universitária e ao sair da instituição de ensino, o mesmo conclua: “A teoria, na prática, é diferente!”.

Assim, para a formação da consciência crítica, intentado pela direção social que o projeto ético-político nos pede para seguir, há de se possibilitar condições concretas de, durante a formação do profissional, colocar o embate do que lhe é ensinado e da realidade. Objetivando assim que lhe seja possível realizar os nexos e conexões dialéticas necessárias à compressão da realidade, para que se efetue a contestação do comum, do cotidiano e assim, talvez seja possível ao estudante assumir, por meio da mediação consciente e objetivada entre prática e teoria, um compromisso de classe, da classe trabalhadora.⁸⁸

Recuperar o trabalho como categoria principal de formação do ser social, é o principal esforço a ser feito no sentido da formação de consciência crítica necessária

⁸⁸ Para maiores aprofundamentos sobre consciência, recomendamos a leitura dos textos de Iasi (2011), Guerra (2010a), Carvalho (1996) e Meszáros (2008) listados em nas referências desse trabalho.

e para a busca pela emancipação humana, isto é, para a busca de uma liberdade real, diferente da liberdade intencionada no liberalismo, e que altere as formas de sociabilidade em prol de valores como a igualdade e a democracia. Para tal, a consciência crítica para prática profissional, por si só, não é suficiente⁸⁹.

Nessa época de fortalecimento de perspectivas imediatistas, despolitizadas, de avanços pós-modernos, em que o projeto burguês toma para si todos os valores sociais e os redimensiona, invertendo-os a seu bel prazer objetivo ideológico, se faz urgente o repensar da formação crítica, a partir do repensar das estruturas ao qual estamos inseridos. Unicamente a assimilação do método marxista de análise da realidade, que por si só, não é simples, não é suficiente para o avanço do projeto ético-político, isto é, para o avanço real da superação das condições contraditórias dessa sociedade.

Urge assim uma demanda por uma consciência de classe, e deixemos claro, que essa não será concebida na formação profissional institucional, pois não é essa a função de tal projeto. Como disse Iasi (2011. p. 43), essa “é ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação”. Portanto, a formação crítica pode servir de alicerce para esse salto, e para garantia dessa, há de se repensar a universidade e lutar pela manutenção da possibilidade da formação crítica.

É a partir do entendimento da formação histórica dessa instituição e consciente da função primordial que a universidade tem para o projeto de formação profissional do Serviço Social, que se faz necessário a construção e o debate a cerca da superação das contradições que se impõem como desafios a formação

⁸⁹ Aos mais interessados, Silva e Mustafá (2011) discutem sobre consciência crítica e consciência de classe de forma pedagógica e clara.

crítica na academia. Frente a sua estrutura elitizada, é necessário buscar alternativas de fortalecimento da atuação política e prática, isso se reflete na formação do estudando, efetivando o aumento da possibilidade de extensões e estágios, condições propícias para que o aluno possa realizar o exercício crítico em seu cotidiano formativo, entendendo a realidade.

Além disso, é também necessário reforçar o compromisso com os valores emancipatórios, fortalecer a discussão crítica e manter o histórico atrelamento da profissão com os movimentos sociais, o que pode propiciar uma alteração no patamar de consciência, necessidade concreta posta pelo projeto profissional.

Dessa forma, podemos fazer uma reflexão além do caráter imediato de luta pela formação profissional no cenário neoliberal. Embora entendamos a necessidade urgente de fortalecimento da luta universitária, mediante a precarização contínua e crescente da Educação Superior, deixamos claro aqui que a atuação na disputa pela universidade não pode se limitar ao enfrentamento conjuntural imediato. A crise da educação é estrutural e os limites à formação estarão postos enquanto a universidade se mantiver como ferramenta do projeto burguês e, portanto, contraditória ao projeto da profissão, que se vincula a classe trabalhadora. Tal fato e a afirmação da centralidade da luta de classes na disputa por hegemonia, nos permite compreender que a superação da universidade burguesa somente ocorreria mediante um processo estrutural de ascenso da classe trabalhadora, rumo a emancipação humana e superação dessa sociedade.

Portanto, não devemos nos iludir, a lógica do capital não abre margens para a mudança de direção social da universidade. Sem reformismos, somente uma mudança no sentido social da **própria** sociedade alteraria toda a educação, pois

para conter quaisquer demandas sociais que venham a pressionar o *status quo* da Educação, o Estado se permite efetuar pequenas reformas, sem nunca alterar o extrato social, local onde se estabelecem os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados, que estão na Educação. (MESZÁROS, 2008), tal como estão em todas as estruturas fundantes da sociedade, determinadas por sua funcionalidade ao Capital e sua lógica.

Essa condição imposta determina que a luta real na defesa do projeto ético-político na formação profissional é feita de desafios teóricos, tais como, disputa de consciência e manutenção da ruptura com o conservadorismo. Entretanto esses estão vinculados a desafios conjunturais que, por sua vez, se colocam no horizonte da luta de classes. Os avanços do neoliberalismo chegaram a tal ponto, que impõem ao Serviço Social desafios a serem constantemente desvelados e refletidos para que o projeto de formação profissional não se perca em meio ao processo de apoderamento de valores, típico da ideologia dominante.

Se o currículo mínimo de 1982/83 significou avanços de viés teoricamente crítico, as diretrizes curriculares de 1996 se estabeleceram como uma resistência necessária frente ao neoliberalismo que surgia no horizonte do país. É preciso agir, pois conforme disse Guerra (2010, p.716), “também não se enfrenta este estado de coisas somente pela sua explicação. Cabe aos sujeitos coletivos socioprofissionais e políticos a busca de estratégias para seu enfrentamento”.

Se o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares hoje se sustentam como instrumentos necessários à manutenção da hegemonia profissional, é porque estes são oriundos de uma época em que o Serviço Social ou estava subsidiado pelas lutas de classe ou resistia em sua direção social, era outra conjuntura. O

fortalecimento da categoria profissional, do movimento estudantil, dos movimentos sociais, de todas as formas de fortalecimento das lutas da classe trabalhadora frente à opressiva consolidação do ideário burguês se colocam dentro dos valores ético-políticos de democracia, liberdade e pluralismo, visando uma reformulação social.

Por isso, a formação profissional e a manutenção da perspectiva crítica da profissão passam pela formulação de um novo modelo de universidade, que rompa as “formidáveis prisões”⁹⁰, e que somente se pode efetivar com a superação dessa sociedade. Essa superação por sua vez, passa pela reformulação das relações entre as organizações sociais que também se norteiam pela superação do projeto societário vigente rumo a um projeto da classe trabalhadora. Entendendo, portanto, que não se trata de “imputar a profissão toda a prerrogativa de transformação social” (MOREIRA, 2010), mas sim, de “acreditar no poder transformador da sociedade brasileira, das organizações populares e dos movimentos sociais” (STAMPA, 2011, p. 186), sem confundir partido e profissão⁹¹, rompendo com o messianismo profissional, reconhecendo a importância da organização política. A organização política dos assistentes sociais se mostra aqui necessária e urgente!

Meszáros (2008, p. 50) influenciado diretamente por Gramsci coloca como que, por maior que seja a dominação da burguesia sobre a educação, sempre haverá uma possibilidade de ruptura: “Um **processo coletivo inevitável**, de proporções elementares, não pode ser expropriado definitivamente, mesmo pelos mais espertos e generosamente financiados agentes políticos e intelectuais.” Assim também relaciona a necessária mudança do caráter da educação com a necessária organização da classe, rumo a ruptura com esse projeto de sociedade:

⁹⁰ Termo utilizado por Meszáros (2008), mas de autoria de José Martí, ao se referir as universidades.

⁹¹ Iamamoto (2013, p.151)

A transformação social emancipatória radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (Idem, p. 76-77)

Portanto, é nesse momento de avanço neoliberal que mais se faz necessário uma aproximação dos profissionais do Serviço Social com a rearticulação da esquerda brasileira. Surge no horizonte a única opção democrática e plural possível: uma interação dos partidos, dos sindicatos e dos movimentos sociais, sem hierarquização de suas bandeiras, ou subordinação que aparelhem seus interesses, para fortalecimento da classe trabalhadora, rumo à emancipação humana (MARINI, 2008). Assim, repito o questionamento que fiz ao fim do capítulo anterior: frente a todo o aporte acadêmico da teoria crítica e marxista à prática profissional, apreendida pelos avanços teóricos conduzidos na e para a direção social hegemônica atual do Serviço Social, e avaliando o papel necessário da universidade para a profissão, que papel pode cumprir o Serviço Social para uma direção necessária à universidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, M. B. C., O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano VI, n 11 p. 27-39, jan./jun. 2006;

ABREU, M. M.; LOPES J. B., Formação profissional e diretrizes curriculares. In: **Revista Inscrita**, Brasília, ano VII, n. 10, p. 11-17, Nov. 2007;

AMARAL, A. S. Implementação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Serviço Social: Os rumos e desafios da formação profissional. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano VII, n. 14, p. 13-31, jul./dez. 2007;

ANDERSON, P. As antinomias de Antonio Gramsci. In: **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7-75, 1986;

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Institucional – Quem Somos, em: <<http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1>> Acesso em: 02 de Março de 2015

_____. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). In: V.V.A.A. Cadernos ABESS, São Paulo, Jan. 1997;

BARROCO, M. L. S. A Dimensão Ético-política do Ensino e da Pesquisa em Serviço Social. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano 10, n. 19, p. 161-179, jan./jun. 2010;

_____. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010;

BEHRING, E. R. Ética, política e emancipação: a atualidade de nossas escolhas. In: Conselho Regional de Serviço Social (Org.), **Projeto ético político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais**. Rio de Janeiro: CRESS, 2013;

BEHRING, E. R. & RAMOS, S. R. ABEPSS: O Protagonismo da ABEPSS no passado e no presente: 30 anos de luta. In: CFESS/ABEPSS/CRESS-SP. **30 anos do Congresso da Virada (1979- 2009)**, Brasília, CFESS, 2009. Em: <<http://www.abepss.org.br/paginas/ver/6>> Acesso em: 02 de Março de 2015;

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 15**, de 13 de Março de 2002. Diretrizes curriculares para o curso de serviço social. Brasília, DF, 2002. Em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/legislacao_dir_diretri.pdf> Acesso em: 02 de Março de 2015;

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Em:

<http://www.abepss.org.br/files/legislacao_graduacao_lei.pdf> Acesso em: 02 de Março de 2015;

BRAZ, M. e RODRIGUES, M.. O Ensino em Serviço Social da Era Neoliberal (1990-2010): Avanços, Retrocessos e Enormes Desafios. In: SILVA, J.F.S., SANT'ANA, R. S. e LOURENÇO, E. A. S. (orgs). **Sociabilidade Burguesa e serviço social**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

BRAZ, M. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. In: **Revista Inscrita**, Brasília (DF), ano VII, n. 10, p. 04-11, Nov. 2007

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina**. [tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos]. 5^o ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2000;

CARDOSO, I. C. C., *et al.* Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. In: **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 15-58. Nov. 1997;

CARVALHO, A. M. P. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. In: **Cadernos ABESS**, São Paulo, nº1. p. 17-43. Jan. 1993;

CARVALHO, M. C. B.; O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: Conhecimento e crítica** 4^a ed. São Paulo, Cortez, 1996;

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução Cfess nº 273/93**. Institui o código de ética profissional e dá outras providências. Brasília, 13 mar. 1993. Em: <http://www.abepss.org.br/files/CEP_1993.pdf> Acesso em: 02 de Março de 2015;

COUTINHO, C. N. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. 4^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011;

FALEIROS, V. P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão de movimento? In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, n. 84, p. 21-37, Nov. 2005;

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba: UFPR, nº 28 – p. 17-36. 2006;

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975;

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4^a ed. São Paulo: Moraes, 1980;

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do serviço social**, 8^o ed. São Paulo: Cortez, 2010a;

_____. Formação Profissional em Serviço Social: Polêmicas e Desafios. In: SILVA, J.F.S., SANT'ANA, R. S. e LOURENÇO, E. A. S. (orgs). **Sociabilidade Burguesa e serviço social**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-737, out./dez. 2010;

HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos**, 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006;

IAMAMOTO, M. V., CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 22º Ed. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2008;

IAMAMOTO, M. V A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, nº 120, p.609-639. Out./Dez. 2014;

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. Ensaios Críticos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez 2013;

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009;

KAMEYAMA, N. A Trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1974 – 1997) in: **Cadernos ABESS**, São Paulo, nº8, p. 33-76, nov. 1998;

LOMBARDI, J.C. Educação e Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 56, p. 26-45, mai. 2014;

LEHER, R. Crise Estrutural e Função Social da Universidade Pública. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano 10, n. 19, p. 15-39, jan./jul. 2010;

LEWGOY, A.M.B., MACIEL A.L. S., REIDEL, T. A formação em Serviço Social no Brasil: Contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano 13, nº25, p. 63-90, jan./jul. 2013;

MARIÁTEGUI, J. C. A Reforma Universitária. In: **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**. Vol. 1, São Paulo: Expressão Popular / CLACSO, 2008;

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2012;

_____. A luta pela democracia. In: **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Vol. 1, São Paulo: Expressão Popular / CLACSO, 2008;

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**; [tradução de Isa Tavares]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008;

MOREIRA, M. E. Ética e Dimensão Política da Profissão. In: Bonetti (org) D. A. *et al.* **Serviço Social e Ética: convite a uma nova praxis**. 11^o ed. São Paulo: Cortez/CFESS, 2010;

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do serviço social In: **Módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999;

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2011b;

_____. **Capitalismo Monopolista e serviço social**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2011b;

_____. Das ameaças à crise, In: **Revista Inscrita**, Brasília, ano VII, n. 10, p. 37-41, Nov. 2007

_____. **Ditadura e Serviço Social**. 16^a ed. São Paulo: Cortez, 2011;

_____. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, nº84. p. 5-21, nov. 2005;

_____. O Serviço Social e a tradição marxista, In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, nº 30, p. 89 – 102, 1989;

OLIVEIRA, I. I. M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 104, p. 737-749, out./dez. 2010;

ORTIZ, F. G. **O serviço social no Brasil: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes**. Rio de Janeiro: E- papers, 2010;

_____. Notas sobre as diretrizes curriculares: avanços, impasses e desafios. In: GUERRA, Y. LEITE, J. L., ORTIZ, F. G. (orgs), **Temas Contemporâneos: o Serviço Social em foco** São Paulo: Outras Expressões, p. 11-33, 2013;

OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2014;

PEREIRA, L. D. **Educação e serviço social: do profissionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008;

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986;

PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 662-676, out./dez. 2014;

RAMOS, S. R. Considerações sobre fundamentos éticos do serviço social brasileiro: o significado teórico-político da liberdade, democracia, cidadania e direitos humanos na perspectiva de uma nova sociabilidade. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano VI, nº 11, p.15-26, Jan./Jun. 2006;

RAMPINELLI, W. J. OURIQUES, N. (orgs) **Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea**. 2ª ed. Florianópolis: Insular 2011;

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969;

SANTOS, J. S. *et al.* Fiscalização do exercício profissional e projeto ético-político. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 5-24, jan./mar. 2010;

SAVIANI, D. História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil in: LOMBARDI, J. C. e DEMERVAL, S. (orgs). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 9-34, 2011;

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje in: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 289-298, 2006;

SILVA, M. A. História do Ensino Superior. In: SILVA, Mauri Antonio da. (Org). **Crítica à privatização do ensino superior do Brasil**. Florianópolis: Em Debate, p.15-44, 2013;

SILVA S. S.; MUSTAFÁ, M. A. S. M. Projeto ético-político, consciência de classe e projeto societário: uma relação dialética. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano II, n.21, p. 177-209, jan./jun. 2011;

SILVA, R. S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 103, p. 405-432, jul./set. 2010;

STAMPA, I. Compromisso de classe por uma sociedade emancipada: notas para reflexão. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano II, n. 22, p. 159-190, jul./dez. 2011;

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011;

WANDERLEY, L. E. Conjuntura, a Universidade e o Profissional. In: **Cadernos ABESS**, São Paulo, nº1, p. 5-16, Jan. 1993;

WANDERLEY, M. B. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. In: **Cadernos ABESS**, São Paulo, nº8, p. 7-18, Nov. 1998;