

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

CHARLES MACHADO HOEPNER

**“A VIAGEM DE VOLTA”: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**Porto Alegre
2017**

CHARLES MACHADO HOEPNER

**“A VIAGEM DE VOLTA”: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Professora Doutora Jane Cruz Prates

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

H694v Hoepner, Charles Machado

"A viagem de volta" : a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul / Charles Machado Hoepner . – 2017.

181 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Jane Cruz PRATES.

1. Serviço Social. 2. Formação profissional. 3. Política de Educação Superior. 4. Universidade. 5. Diretrizes Curriculares da ABEPSS. I. PRATES, Jane Cruz. II. Título.

CHARLES MACHADO HOEPNER

**“A VIAGEM DE VOLTA”: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção de título de Mestre em Serviço Social e aprovada na sua versão final em 04 de janeiro de 2017, atendendo às normas da legislação vigente, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Jane Cruz Prates
Orientadora
(PPGSS/PUCRS)

Prof^a. Dra. Berenice Rojas Couto
(PPGSS/PUCRS)

Prof^a. Dra. Mariléia Goin
(UnB)

Dedico este trabalho à categoria profissional dos Assistentes Sociais, sujeitos que não fogem da luta e, cujo protagonismo na defesa dos direitos conquistados/legítimos vem exercendo importante papel na contramão dos perversos avanços do capital.

AGRADECIMENTOS

É chegado o fim do caminho ou o início de tantos outros. Judo é uma questão de ponto de vista. Para este "fim" eu não poderia deixar de rememorar os sujeitos que fizeram com que esta trajetória fosse inesquecível. Quero, de antemão, dizer que quem sou é fruto das vivências, trocas, afetos e experiências que tive com todos os sujeitos que passaram pela minha vida.

Primeiramente, gostaria de agradecer a esta energia diária e imponente que denomino Deus. Deus este que me guiou, fortaleceu e acompanhou as escolhas e renúncias necessárias para que este sonho fosse possível.

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida. À primeira delas, minha mãe, Rita. Mulher doce e guerreira que, cotidianamente, me ensinou a enxergar e sentir o que é o amor. Este amor, mãe, foi o que me permitiu viver todo este tempo longe de ti fisicamente. O meu sonho, que ora se realiza, só foi possível porque tu acreditou e investiu nele. Obrigado por cada apostila, livro, passagem comprados. Sempre digo que tu és minha maior agência de fomento, mas também a razão de cada passo que eu dou. Esta conquista é nossa, da nossa família, da nossa história. Je amo infinitamente, meu exemplo, amor da minha vida.

Ào "Trio maravilhoso Regina", amigas de labuta, irmãs de coração. Vanelise e Viviane, esta conquista é nossa! Eu só posso agradecer por todas as experiências, todos os sonhos, todos os momentos que dividimos. À Vanelise, minha companheira, minha siamesa, meu muito obrigado. Esteve comigo em todos os momentos deste Mestrado. Tua força, teu caráter, os teus gestos são força motriz para que eu continue caminhando. Alegria é a definição do que eu sinto a cada novo encontro, a cada nova história que dividimos. Je quero para sempre em minha vida. Viviane, nossa "Rich", obrigado por ter acreditado em mim e por ter confiado tua amizade já no primeiro dia de aula do Mestrado. Assim como o ensino, a pesquisa e a extensão nós somos indissociáveis. Je agradeço por ter sido a primeira pessoa a me levar para conhecer Porto Alegre. Presença constante, sempre uma palavra de incentivo. Cautelosa e objetiva, depende de cada ocasião. À vocês eu dedico a beleza e alegria que foi cursar este Mestrado. Fontes de força, amor e incentivo, amo vocês!

Ào meu irmão Alexandre, amor verdadeiro. Feitos água e vinho somos muito diferentes. Seu amor, teus conselhos, tua escuta sensível só fazem aumentar o orgulho que sinto por ti. Abdicamos da companhia física em nome de nossos ideais, batalhamos juntos frente às dificuldades que se apresentaram em nossos caminhos. Que fique eternamente registrado o meu amor e meu orgulho por ti. Às outras grandes mulheres da minha vida. Jane Prates, mais do que minha orientadora tu és minha amiga. À forma como tu me acolhestes desde que

cheguei na PUCRS e nunca vou esquecer. Paciente sempre entendeu meus momentos de reclusão, de cansaço, de abdições. Sempre me esperando com um abraço apertado e um sorriso no rosto. Não tenho como deixar de mencionar a amizade construída com o jacaré. A cada orientação um aprendizado, saia de lá com 25% do gás que tu tens. Palavras sinceras e oportunidades concedidas, tu sempre viu meu potencial e eu só posso dizer que esse trabalho é todinho nosso. Meus olhos brilham quando falo em você e não consigo imaginar como teria sido meu caminho sem você. Muito obrigado, eu amo você!

A outra mulher da minha vida, Betenice Rojas Couto. Gostaria de publicizar o ser humano incrível que és. A "Bere" teria todos os motivos para revestir-se de uma postura mais distante, indiferente e o que ocorre é justamente o contrário.

A grande honra do Mestrado foi ter meu café apreciado e propagandeado por ti. Onde tu estiveres sempre terá um café quentinho e cheiroso te esperando (um abraço apertado e demorado também). Quando eu penso em humanidade eu lembro do brilho que vejo por detrás do teu lindo par de olhos azuis. Nunca vou esquecer do teu olhar sensível e do abraço apertado que me destes naquele dia difícil que tu muito bem deve lembrar. Te admiro teórica e humanamente. Te quero sempre por perto na minha vida, querida Bere. Muito obrigado, por tudo!

A outra mulher da minha vida, Marileia Goin. Mari, ao começar a escrever estes agradecimentos não teve um segundo sequer que eu não tenha pensado em ti.

A amizade que construímos é algo tão puro, tão bonito, tão sincero e tão verdadeiro que mencionar o que sinto por você em palavras torna meus olhos marejados. Tu acreditaste em mim, tu disseste "vai dar certo". Você me levou no local da prova do Mestrado e foi você a primeira pessoa para quem eu liguei ao saber do resultado da seleção. Distantes fisicamente, tão pertos do coração. Fu morro de orgulho de ti e, publicamente, quero dizer que esta vitória é tão minha quanto sua. Amo você, minha grande amiga.

A amizade dá significado à existência humana. Neste sentido quero agradecer a dois grandes amigos da época da graduação que torceram e estiveram comigo em todos os momentos alegres e difíceis. Maize e Tiago, vocês estão junto à mim todos os dias em pensamento. Fu agradeço por não terem desistido da nossa amizade enquanto me mantive distante. Essa vitória é nossa e eu amo vocês.

Ao Lucas, por ter acompanhado boa parte desta trajetória e cujo apoio foi fundamental para que este momento chegasse.

O Mestrado também foi o locus de construção de laços eternos. Quero agradecer aos amigos que a PUCRS me deu. Daniela, muito obrigado por ter pensado em mim em todos os momentos de alegria, de dificuldade, de nervosismo. Você, com sua sensibilidade única nunca deixou sentir-me só. "Homem, vamos almoçar

amanhã juntos?" *Fu* ouvi tantas vezes esta pergunta e quantos momentos vivemos a partir dela. Quero continuar na tua vida mesmo que nossos caminhos rumem para destinos diferentes. Você é muito importante pra mim.

À um anjo chamado *Adrielle*. Quantas vezes, minha amiga, você chegou cansada para as aulas? Os seus olhos "cansados" me inspiraram tanto que você nem imagina. Você é a combinação perfeita de força e doçura e eu tenho muita admiração por você. Pessoa dos gestos simples, sempre com um abraço disposto e uma atitude singela. Você conquista por ser tão doce, tão verdadeira, tão leal. *Je* quero para sempre em minha vida, minha amiga amada.

À minha nordestina preferida, *Suellen*. Obrigado por ser torcida constante e por valorizar e respeitar não só meu conhecimento como minhas experiências de vida.

Cada segundo dividido contigo é alegria na certa. Muito obrigado, por tudo! Quero agradecer à minha família, especialmente minha tia *Rosi*, por ter me mostrado a importância do Serviço Social antes que eu soubesse no que consistia esta profissão. *À* família construída, todos os dias, que eu chamo de *NFPFB*. Especialmente, *Mari*, *Rose*, *Gissele*, *Rodrigo*, *Luiza*, *Caroles*, *Luisa*, *Inez*, *Solange* e *Monique*. Dividir meus dias com vocês foi tão importante que vocês não conseguem mensurar a gratidão que eu sinto por vocês. Vocês nunca me deixaram só e foi só abrir a porta da sala 313 que vocês acolheram este rapaz cheio de incertezas, medos e meandros que se apresentou para vocês. *Fu* nunca vou esquecer dos dias que construí com vocês, seres plurais, seres humanos.

Continuaremos juntos!

*À*os meus colegas eu agradeço por cada discussão construtiva, cada momento de incertezas dividido, cada novo aprendizado. Especialmente à *Marina*, companheira de diversão, *Giliane*, companheira de almoço e *Alana* exemplo de profissional. Torço muito por vocês, gurias.

Quero agradecer às gurias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação, especialmente a *Andrea*, a *Patricia* e a *Ju* por terem prontidão, rigor e humanidade em cada pedido e atendimento meu. *Fu* sinto uma torcida tão grande vinda de vocês que é uma honra e orgulho poder dividir com cada uma o produto deste trabalho e a materialização deste sonho.

Quero agradecer ao *CNPq* por ter me concedido bolsa integral para a realização dos meus estudos no Mestrado. Ressalto a importância destes recursos para viabilizar a pesquisa e produção do conhecimento do nosso país. Este tipo de financiamento deve ser ampliado. Somente assim teremos possibilidade de garantir o acesso e permanência de estudantes e jovens pesquisadores na Pós-graduação brasileira.

Quero agradecer aos professores que tive o prazer de ter aulas neste Mestrado. Cada um com seu jeito, com sua história, com suas vivências. Especialmente, Carlos Nelson dos Reis, professor marcante e cujo rigor, preocupação e compromisso com a produção do conhecimento é exemplo a ser seguido. À Idília Fernandes por ter me aberto as portas para a realização do estágio docente. Minhas primeiras experiências na condição de docente foram ao teu lado e serei eternamente grato por este espaço concedido.

Aos amigos que ingressaram no Mestrado em 2016, cujos nomes não vou citar sob pena de favoritismo, agradeço pela acolhida, pelo carinho e por tantas histórias e momentos tecidos. Vocês fizeram com que este ano difícil tivesse momentos de leveza, alegria e riso compartilhado.

Quero agradecer à todos os sujeitos (conhecidos ou anônimos) que acreditaram e continuam acreditando em mim. Em tempos de avanço do individualismo e de falta de empatia ter a torcida, o carinho, o respeito e o envio de energias positivas é constatar que este mundão ainda tem jeito.

Por fim, gostaria de agradecer aos sujeitos da pesquisa. Vocês são a razão deste estudo acontecer e eu só posso agradecer a confiança depositada em mim. Vocês dão voz às discussões e, meu retorno, é dar materialidade a este processo através dessa dissertação que ora temos em mãos. Muito obrigado!

“O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários”.

Marilda Villela lamamoto

RESUMO

A presente produção tem como temática a formação profissional em Serviço Social, especialmente, no que se refere à sua conformação no estado do Rio Grande do Sul, lócus de realização desta pesquisa. Tendo por objetivo “analisar como vem se dando a formação profissional dos Assistentes Sociais nas Instituições de Ensino Superior das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul para compreender os processos e peculiaridades que a conformam” esta produção buscou evidenciar como vem se dando a formação profissional dos assistentes sociais gaúchos em tempos de avanço do neoliberalismo cujos impactos na Política de Educação Superior contribuem para descaracterizar a Universidade enquanto espaço de formação integral. Neste contexto, a Universidade torna-se uma Organização Social que restringe-se as demandas do mercado. Utilizando como fundamento a teoria social crítica de Marx, esta pesquisa, de tipo misto, teve como sujeitos da pesquisa sete Universidades gaúchas, sendo uma pertencente a cada mesorregião do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto foram enviados questionários online para os professores coordenadores de 5 cursos de Serviço Social, nas diferentes mesorregiões do estado com perguntas abertas e fechadas, tendo como discussão o processo de formação profissional em Serviço Social nestas instituições. Para além disso, foram aplicados 20 questionários com alunos de dois cursos de Serviço Social, com vistas a identificar qual o perfil do aluno que cursa Serviço Social nestas instituições. Por fim, foram realizadas entrevistas com os professores coordenadores de dois cursos, tendo como critério de escolha o curso privado e o curso público mais antigos do estado do Rio Grande do Sul. Pautado ainda nas pesquisas documental e bibliográfica identificou-se que a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul acompanha as transformações que vem ocorrendo no Serviço Social brasileiro, especialmente no que se refere ao aumento considerável dos cursos de Serviço Social na modalidade à distância e a primazia da oferta de cursos privados de Serviço Social. Identificou-se também que, embora os cursos afirmem dialogar com as Diretrizes Curriculares no processo de construção de seus projetos político-pedagógicos o que se observa é uma incompreensão do conteúdo destas Diretrizes e uma utilização parcial na construção das grades curriculares destes cursos. Por fim, cabe destacar que, embora a maioria dos currículos observem os avanços teóricos e políticos presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, ainda se tem currículos com traços conservadores que são anteriores à formulação de 1996 o que contribui para a fragilização da formação profissional dos assistentes sociais gaúchos.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação profissional; Política de Educação Superior; Universidade; Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

ABSTRACT

The present production has as theme the professional qualification in social work, especially, with respect to its conformation in the state of Rio Grande do Sul, locus of conducting this research. Aiming “analyze how it has been giving the professional training of social worker in Higher Education Institutions of mesoregions state of Rio Grande do Sul to understanding the process and peculiarities that conform it” this production sought to demonstrate how it has been professional training of the Social Workers gauchos in times advancement of neoliberalism whose impacts on the Higher Education Policy contribute to non-characterization of the university as a social institution. In this context, the university becomes a social organization which aims to meet the demands from the Market. Using Marx's critical social theory as a foundation, this mixed type survey has as subjects to the research seven gaúchas universities, one belonging to each mesoregion of the state of Rio Grande do Sul. Therefore online questionnaires were sent to the coordinating teachers of five Social Works courses being one belonging to each mesoregion of the state with open and closed questions, having as a discussion the process of professional training in Social Work in these institutions. Furthermore, 20 questionnaires were applied with students from Social Work courses, with the aim of identifying the profile of the student attending Social Service in the state. Finally, two interviews were conducted with two course coordinators, having as criterion of choice the private course and the oldest public course in the state of Rio Grande do Sul. Guided further in the documentary and bibliographic research we identified that the professional formation in Social Service in the state of Rio Grande do Sul accompanies the changes that have been taking place in the Brazilian Social Service, especially with regard to the considerable increase in Social Work courses in the distance modality and the primacy of the offer of private courses of Social Work. We also identify that, although the courses affirm dialogue with the Curriculum Guidelines of the ABEPSS in the process of building their political-pedagogical projects what is observed is a misunderstanding of the content of these Guidelines and a partial use in the construction of the curricular of these courses. Finally, it should be noted that, although most curricular observe the theoretical advances and politicians present in the Curricular Guidelines of the we still have resumes with conservative traits that predate the 1996 formulation which contributes to the weakening of professional training of social workers in Rio Grande do Sul.

Keywords: Social Work; Professional qualification; Higher Education Policy; University; ABEPSS Curricular Guidelines.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Localização dos cursos de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul.....	30
QUADRO 1- Projetos curriculares elaborados ao longo da trajetória do Serviço Social brasileiro:	51
QUADRO 2- Núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional em Serviço Social.....	53
QUADRO 3- Matérias básicas nas Diretrizes Curriculares de 1996 e 1999.....	55
GRÁFICO 1- Década de criação dos cursos de Serviço Social na modalidade presencial do estado do Rio Grande do Sul.....	69
GRÁFICO 2- Ano de criação dos cursos de Serviço Social na modalidade a distância que tem polo no Rio Grande do Sul.....	70
FIGURA 2- Principais aspectos e considerações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 para a educação superior e a Universidade.....	110
GRÁFICO 3- Docentes pesquisados segundo vínculo empregatício.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Qualificação dos docentes das IES Públicas e Privadas- 2014 .. 133

LISTA DE SIGLAS

- ABEPSS-** Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ANDES-** Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANDES-SN-** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- CBAS-** Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CEAS-** Centro de Estudos e Ação Social
- CEFETS-** Centros Federais de Educação Tecnológica
- CFESS-** Conselho Federal de Serviço Social
- CLT-** Consolidação das Leis do Trabalho
- CNPq-** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNI-** Confederação Nacional da Indústria
- CRESS-** Conselho Regional de Serviço Social
- ENESSO-** Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
- ENPESS-** Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
- EUA-** Estados Unidos da América
- FHC-** Fernando Henrique Cardoso
- FIES-** Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI-** Fundo Monetário Internacional
- GTEMPP-** Grupo de Estudos sobre Teoria Marxiana, Ensino e Políticas Públicas
- IES-** Instituições de Ensino Superior
- IF's-** Institutos Federais
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LBA-** Legião Brasileira de Assistência
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOAS-** Lei Orgânica da Assistência Social
- MARE-** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- ONG-** Organização Não-Governamental
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- PEP-** Projeto Ético-Político
- PNUD-** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PUCRS-** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUCSP-** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI- Serviço Social da Indústria
SUAS- Sistema Único de Assistência Social
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB- Universidade Aberta do Brasil
UCISS- União Católica Internacional de Serviço Social
UCPel- Universidade Católica de Pelotas
UCS- Universidade de Caxias do Sul
UDF- Universidade do Distrito Federal
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA- Universidade Luterana do Brasil
UNE- União Nacional dos Estudantes
UNIFRA- Centro Universitário Franciscano
UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa
UNISC- Universidade de Santa Cruz do Sul
UPF- Universidade de Passo Fundo
URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: as direções e os caminhos do estudo	18
2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DOS FUNDAMENTOS DA PROFISSÃO AOS DESAFIOS ATUAIS.....	34
2.1 O processo sócio-histórico do Serviço Social: os 80 anos do Serviço Social brasileiro	35
2.2 As contribuições da ABEPSS: as Dietrizes Curriculares e os Núcleos de Fundamentação como ponto nevrálgico da formação em Serviço Social	46
2.3 Particularidades e similitudes do processo de formação profissional no estado do Rio Grande do Sul: como se formam os Assistentes Sociais gaúchos?	66
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM CRISE?	82
3.1 O crescimento do processo de privatização e os impactos na política de Educação Superior: um resgate da trajetória das políticas sociais.....	83
3.1.1 1945-1964- As políticas sociais entram em cena no “campo das disputas”	83
3.1.2 1964-1990- O período de industrialização e o questionamento do papel social do Estado	86
3.1.3 1990- 2016- O desmonte dos direitos sociais e a fragilização no campo das políticas sociais: em destaque a política de educação superior.....	90
3.2 A Universidade brasileira: das bases aos desafios atuais	100
3.3 A reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente: as intempéries da categoria trabalho.....	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS	153
APÊNDICES	156

1 INTRODUÇÃO: as direções e caminhos do estudo

“Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidisse imediatamente”
(MARX, 1985).

O capitalismo contemporâneo, para manter seus patamares de acumulação e exploração, cada vez mais precariza o trabalho e desmobiliza a organização da classe trabalhadora de maneira a manter sua hegemonia. Essa precarização fragiliza não só os espaços onde o trabalho se materializa, mas se espraia para todos os espaços da vida social. A flexibilidade, a terceirização, a subcontratação e o trabalho informal, bem como um Estado mínimo no âmbito social, são sustentados pelo ideário neoliberal, cuja presença no Brasil tem início a partir dos anos 1990. Nessa década, contrariando os avanços da Constituição de 1988, as políticas de recorte neoliberal acenaram para a redução de direitos. A competitividade e a exigência da polivalência, por sua vez, como exigências do mundo do trabalho, têm excluído uma grande parcela da população do mercado formal de trabalho, tendo esse cenário rebatimento direto nas políticas sociais (ANTUNES, 2011).

A partir dessa configuração, o capitalismo adota estratégias de ampliação de acúmulo de capital pautado no afastamento da intervenção do Estado no campo social por via da mercantilização das políticas sociais, cujos reflexos atingem o terreno dos direitos sociais. Nesse cenário, políticas como a educação passam a ser um lócus privilegiado para atrair o mercado, de forma que este passa a assumir a defesa pela formação com vistas ao fortalecimento da hegemonia desse sistema e o enfraquecimento da formação crítica.

Dessa forma, são estimulados investimentos na esfera privada para fortalecer o ciclo vital do capitalismo, dando subsídios para a sua continuidade, através do estímulo das parcerias público-privadas e da facilidade de aquisição dos financiamentos estudantis em Universidades privadas. Uma das manifestações desse fenômeno é a expansão do Ensino Superior privado no Brasil, principalmente na mesma década de 1990. No governo Temer, no entanto,

prevê-se corte no orçamento para a área da educação, especialmente nos recursos destinados às Universidades Federais. Juntamente com a redução do FIES e a aprovação da PEC 241 que limita os investimentos em áreas como saúde e educação por, pelo menos, 20 anos a tendência é a insustentabilidade destas instituições futuramente, sendo um retrocesso gravíssimo no que tange a educação brasileira.

Essa expansão terá, conseqüentemente, rebatimentos no Serviço Social, seja pelo grande contingente de profissionais, seja pela busca da quantidade em detrimento da qualidade. Esse fenômeno já está atingindo os cursos de Serviço Social do Estado do Rio Grande do Sul, sendo sua análise de imprescindível importância. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) na cartilha elaborada “Assistente Social: um guia básico para conhecer um pouco mais sobre essa categoria profissional” (CFESS, 2012) o Brasil conta, atualmente, com aproximadamente 170 mil profissionais com registros nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), configurando-se como um dos países que concentra o maior contingente de assistentes sociais. Esse contingente só é maior nos Estados Unidos. É importante salientar que esse número não abarca os bacharéis em Serviço Social, apenas os registrados nos Conselhos, caso encaminhem seu registro profissional estima-se que esse número aumente significativamente.

Com o aumento significativo do número de assistentes sociais na última década e em razão dos cursos de Serviço Social na modalidade a distância, intensificou-se a pressão para a redução da carga horária mínima dos cursos de Serviço Social, e para a flexibilização do processo de formação sob o ponto de vista da predominância do caráter tecnicista¹. Sob esse aspecto,

a qualidade da formação e a produção de conhecimento estariam ameaçadas pelo “aulismo” em detrimento da pesquisa, pela falta de formação de pesquisadores e de intercâmbio desinteressado (sem estar submetido à lógica comercial/lucrativa) com a sociedade (KOIKE, 2009, p.9).

¹ A preponderância da formação sob a perspectiva da dimensão técnico-operativa já marcou a história da profissão no Brasil em suas primeiras décadas.

O contexto presente, no entanto, marcado pela agudização da questão social, avanço das forças conservadoras que ameaçam os direitos historicamente conquistados, exige cada vez mais, a formação de um profissional crítico e capacitado a explicar, propor e intervir na realidade a partir de compromissos éticos assumidos coletivamente pela categoria profissional.

Dessa forma, a presente proposta de estudo torna-se inovadora e extremamente necessária, uma vez que se propõe a discutir a formação profissional em Serviço Social e suas especificidades no estado do Rio Grande do Sul. Hoje um novo perfil profissional está sendo requisitado, pelo mercado. Essa exigência, a serviço do capital, acompanha as transformações no mundo do trabalho que requer profissionais cada vez mais habilidosos e polivalentes. Essa concepção voltada para atender as necessidades do mundo do trabalho

tende a substituir dispositivos consolidados da formação profissional, exigindo do sistema educacional, dos processos e requisitos educativo-formativos adequações que os tornem funcionais ao novo padrão produtivo (KOIKE, 2009, p.6).

Outro fator preocupante é o fechamento recente de inúmeros cursos presenciais de Serviço Social no Rio Grande do Sul em razão da baixa procura. Estima-se que isso se dá em razão da baixa remuneração que este profissional vem recebendo no mundo do trabalho.

O tema de pesquisa da presente dissertação é “formação profissional em Serviço Social”. Esse tema surge a partir de inquietações já decorrentes da graduação em Serviço Social e tem como objetivo dar visibilidade a essa discussão tão importante e necessária à categoria profissional dos Assistentes Sociais, especialmente a partir do cenário de fragilização da formação profissional instaurado a partir do reordenamento da educação superior, que impacta significativamente na qualidade do processo formativo. A Formação Profissional é aqui compreendida,

[...]como amplo processo determinado socialmente no conjunto mais geral de uma dada formação social e, particularmente, no contexto contraditório da Universidade-espaco institucional onde se concretiza a formação básica do profissional. É um projeto que abrange em sua estrutura a formação acadêmica (graduação e pós-graduação), a capacitação continuada, a prática interventiva e organizativa do

assistente social e a pesquisa, traduzindo uma determinada direção social expressa pelo vínculo a uma perspectiva de sociedade (CARDOSO; ABREU, 2000, p. 204).

Cabe esclarecer que o título dessa dissertação vai justamente ao encontro do chamado de Iamamoto (2011) na obra o “Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social” onde a autora convoca a categoria profissional a fazer a “viagem de volta” ao Serviço Social, de modo a contemplar em suas pesquisas, especialmente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a centralidade do Serviço Social enquanto objeto de pesquisa. Nesse sentido, destaca a autora que é necessário

[...] realizar a ‘viagem de volta’ para apreensão do exercício e da formação profissionais em suas múltiplas determinações e relações no cenário atual. E assim extrair da dinâmica societária suas incidências nos fundamentos e processamento do trabalho profissional, retomando, assim, sob novas luzes, o Serviço Social, mergulhado na tessitura das relações e contradições sociais que movem a sociedade brasileira, como objeto de sua pesquisa (IAMAMOTO, 2011, p. 44).

Para além disso, essa produção surge, justamente, no ano em que o Serviço Social completa 80 anos de seu surgimento no Brasil, sendo esse estudo um importante espaço de produção e reconhecimento dessa profissão. Para tanto, a pesquisa busca responder o seguinte problema: “Como vem se configurando a formação na graduação em Serviço Social no Estado do Rio Grande do Sul?”.

Da mesma forma, a categoria profissional dos assistentes sociais vem comemorando os 80 anos tendo nos principais eventos² da área locus privilegiado para a discussão acerca da profissão. Ainda nesse ano de comemoração da profissão, completam-se 20 anos da elaboração das Diretrizes Curriculares da ABEPSS que se constituiu a partir de ampla mobilização e participação da categoria profissional e das suas entidades representativas (CFESS, CRESS, ENESSO, ABEPSS). Considerando sua relevância, as Diretrizes Curriculares

² Dentre os eventos destaca-se o XV Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (XV ENPESS), a ser realizado no período de 04 a 09 de dezembro de 2016, cujo tema foi “20 anos de diretrizes curriculares, 70 de ABEPSS e 80 de Serviço Social no Brasil. Formação e Trabalho profissional - reafirmando as diretrizes curriculares da ABEPSS”, bem como o XV Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), entre os dias 5 e 9 de setembro de 2016, tendo como tema os “80 anos do Serviço Social no Brasil – a certeza na frente, a história na mão”.

terão espaço central na construção desse trabalho, reafirmando sua centralidade e contribuição para o fortalecimento da formação profissional em Serviço Social com qualidade e direção.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a metodologia em um trabalho científico representa e elucida o modo como o trabalho será executado, compreendendo o método utilizado, como se dará a pesquisa, bem como de que forma serão analisados e divulgados os dados e resultados oriundos dessa ação.

No que concerne a pesquisa realizada para esta dissertação teve-se enquanto objetivo geral “Analisar como vem se dando a formação profissional dos Assistentes Sociais nas Instituições de Ensino Superior das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul para explicar os processos e peculiaridades que a constituem com vistas a contribuir com subsídios para o seu aprimoramento”. Para atingir este objetivo foi realizada coleta e análise de dados a partir da aplicação de questionários, entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, que são abordadas nessa produção na sequência.

Enquanto objetivos específicos foram elencados os seguintes:

- Analisar a conjuntura socioeconômica contemporânea sob os aspectos da educação superior e da formação profissional em Serviço Social;
- Identificar como estão estruturados/organizados os cursos de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul;
- Problematizar como vem se dando a formação profissional em Serviço Social nas IES das mesorregiões do Rio Grande do Sul;
- Analisar como estão constituídas as grades curriculares dos cursos de Serviço Social das IES do Rio Grande do Sul;
- Analisar o perfil dos alunos dos cursos de Serviço Social das IES do Rio Grande do Sul;
- Identificar a conformação das estruturas dos cursos de Serviço Social no diálogo com as diretrizes curriculares da ABEPSS.

Cada objetivo deverá ser respondido ao longo dos capítulos do presente estudo, seja a partir de pesquisa bibliográfica, ou como resultado do processo de

análise dos dados que foram coletados durante a realização da pesquisa. Cabe referir que estes objetivos estão articulados, de forma que os dados coletados estarão contemplados em todos os momentos da presente produção.

No que tange a pesquisa de caráter científico, esta pressupõe, conseqüentemente, um conhecimento científico. Para Köche (2009, p. 30)

[...] A investigação científica é a construção e a busca de um saber que acontece no momento em que se reconhece a ineficácia dos conhecimentos existentes, incapazes de responder de forma consistente e justificável às perguntas e dúvidas levantadas (KöCHE, 2009, p. 30).

Sendo assim, nenhum conhecimento é absoluto e findado porque todo conhecimento é adquirido a partir de uma realidade concreta e essa está em constante transformação, cujo movimento confirma e refuta os conhecimentos existentes. É por isso que novos conhecimentos surgem a todo o momento e superam ou complementam os até então existentes. Para Barros (1990), o conhecimento científico é “[...] o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade” (BARROS, 1990, p. 13).

A presente proposta de pesquisa adota o método crítico-dialético como fundamento teórico-metodológico. Segundo Goin (2012), o Método caracteriza-se enquanto um,

[...] “procedimento” de apreensão da realidade que parte do concreto-empírico e, através da abstração, reconstitui a realidade no pensamento e chega ao concreto-pensado. Este movimento apreende as relações sociais em sua totalidade, contradição e historicidade, enquanto categorias indissociáveis, e as coloca num novo momento da representação, como um resultado da totalidade concreta (pensada) (GOIN, 2012, p.06).

Com isso, o método crítico-dialético, difere do método de Hegel porque parte do campo da realidade social³, daquilo que é concreto e não do campo da

³ “O início de qualquer ciência é a própria realidade (o verdadeiro ponto de partida) que estimula, indaga, impõe necessidades vinculadas à reprodução material do ser (social). A razão ontológico-materialista se a realiza a partir dessa base insuprimível, ineliminável, ainda que imediatamente não apareça como verdadeiro ponto de partida. Por outro lado, sem o exercício da razão objetiva que desconstrói a dureza imediata do real, a pesquisa e a produção do conhecimento não se

abstração presente na dialética Hegeliana. Para a compreensão das categorias do método é preciso partir do real, uma vez que elas emanam da realidade concreta e, é nessa mesma realidade que são feitas as articulações que sintetizam os movimentos contraditórios do modo de produção vigente. É a partir do concreto que se gestam as concepções, as articulações que dão sustentação à construção do pensamento. A partir de categorias indissociáveis: historicidade, totalidade, mediação e contradição, o ser social e a realidade se constituem e movimentam e são apreendidos como parte de um coletivo e de uma totalidade dialética, inseridos numa sociedade altamente desigual, excludente e seletiva. Nesta perspectiva a **totalidade** deve ser compreendida para além da soma das partes, ela deve ser apreendida enquanto,

[...] um todo articulado, conectado, onde a relação entre as partes altera o sentido de cada parte e do todo. A totalidade concreta não é um todo dado, mas em movimento de autocriação permanente, o que implica a historização dos fenômenos que a compõem (PRATES, 2006b, p. 1).

Para além disso, deve ser concebida enquanto “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35, grifos do autor). Nesse sentido, a análise numa perspectiva de totalidade incorpora o conjunto dos fatores, de forma a refutar a análise da realidade a partir de um fragmento isolado, daquilo que é efêmero. Significa romper com o imediatismo presente na aparência, sem desconsiderá-la, de forma a desvendar a essência dos fenômenos a partir de sucessivas aproximações, uma vez que no plano da imediatez “[...]os fatos, os objetos as coisas aparecem como seres acabados; sua gênese, sua constituição enquanto complexo total e as próprias mediações ficam velados pelo traço de positividade que o plano empírico impõe à representação do sujeito” (PONTES, 1995, p. 83).

A **historicidade** “reconhece a processualidade, o movimento e a transformação do homem, da realidade e dos fenômenos” (PRATES, 2006b, p. 7), ou seja, a utilização desta categoria refuta a análise contemplativa da história de uma forma estática, linear. Neste sentido, a descoberta do fenômeno exige o

realizam e as forças sociais dos sujeitos relativos não são postas em movimento” (SILVA; SILVA, 2015, 242).

reconhecimento de sua processualidade, bem como dos condicionantes que o conformam. Nesse sentido, a realidade está em constante movimento, em processo de devir ou vir a ser.

A **contradição** se refere às forças heterogêneas em constante oposição e conflito. É um movimento de superação, porque assim como nega, também cria novas possibilidades de transformação (resistência). A contradição é a unidade dos contrários, ou seja, nega-se um fenômeno para poder afirmá-lo, é a necessidade da existência do oposto para a afirmação da tese. “Portanto podemos definir a contradição como uma negação inclusiva, onde as partes envolvidas são dependentes em termos de significados” (PRATES, 2006b, p. 3). A questão social, por exemplo, objeto do trabalho do assistente social é fruto de uma contradição.

Por fim, a **mediação** é uma categoria essencial, tendo em vista que “é através das mediações que penetramos nos nexos constitutivos do real, desvendando suas contradições” (PRATES, 2006a, p. 07). Consequentemente, “sem a captação do movimento e da estrutura ontológica das mediações através da *razão*, o método, que é dialético, se enrijece, perdendo, por conseguinte, a própria natureza dialética” (PONTES, 1995, p. 81), ou seja, a possibilidade de efetivar articulações diversas. Dessa forma, as categorias do método Crítico-Dialético fazem parte de um todo articulado, contraditório e histórico, cuja separação das suas categorias ou elementos que o particularizam, só pode ser concebida para a compreensão dessas dimensões, ou para fins didáticos.

O método Crítico-dialético foi escolhido porque é o método que mais proficuamente permite compreender e explicar a realidade social, seu modo de constituição e desenvolvimento, estrutura e dinâmica. O método fornece os subsídios necessários para compreender e analisar os reflexos do capitalismo Contemporâneo e seus impactos na Educação, sob a óptica de mercado e suas refrações na formação em Serviço Social. É por isso que “[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em via de se transformar, desenvolver; *o fim de um processo é sempre o começo de outro*” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 83, grifos nossos).

Para além disso, esse método caracteriza-se

enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria⁴ e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Enquanto processo de desvendamento da realidade é adotada a pesquisa do tipo misto ou pesquisa quanti-qualitativa, pois ela permite uma melhor compreensão da realidade social, uma vez que busca de maneira minuciosa descrevê-la e analisá-la, contemplando tanto dados quantitativos como qualitativos e sua necessária interconexão. Numa perspectiva dialética, essa articulação é fundamental e os processos de superação que caracterizam esse referencial também podem ser visualizados no enfoque misto de investigação.

Com o desenvolvimento e a legitimidade percebida tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa nas ciências sociais e humanas, a pesquisa de métodos mistos, empregando a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, ganhou popularidade. Essa popularidade deve-se ao fato de que a metodologia da pesquisa continua a evoluir e a se desenvolver, e os métodos mistos⁵ são outro passo adiante, utilizando os pontos fortes das pesquisas qualitativa e quantitativa. (CRESWELL, 2010, p. 238).

Como o enfoque misto na pesquisa social ainda é relativamente novo, faz-se necessária que este tipo de pesquisa seja ainda mais debatida no campo da produção do conhecimento, sem, contudo, negar sua solidez e possibilidade de qualificar os processos investigativos. Nesse sentido, concorda-se com Prates (2011) que afirma,

a caracterização de uma pesquisa como quanti-qualitativa ou mista difere dos estudos classificados como quantitativos e qualitativos, e não só pode, como deve, valer-se de características de ambos, mesmo que enfatize um ou outro, conformando-se com outro tipo de estudo, com particularidades que emanam de ambos. Exatamente por enfatizar a

⁴ “A teoria social por sua vez constitui conjunto explicativo totalizante, ontológico, e, portanto organicamente vinculado ao pensamento filosófico, acerca do ser social na sociedade burguesa, e a seu processo de constituição e de reprodução. A teoria reproduz conceitualmente o real, é, portanto, construção intelectual que proporciona explicações aproximadas da realidade e, assim sendo, supõe uma forma de autoconstituição, um padrão de elaboração: o método. Neste sentido, cada teoria social é um método de abordar o real. O método é, pois a trajetória teórica, o movimento teórico que se observa na explicação sobre o ser social” (YAZBEK, 2009, p. 6).

⁵ Creswell (2010) utiliza o termo “métodos mistos” para caracterizar a pesquisa de enfoque misto. Compreende-se a utilização deste termo enquanto um equívoco de tradução. Neste sentido, nesta dissertação o método utilizado é o marxiano e a pesquisa é de tipo misto.

articulação de dados dos dois tipos, são mais coerentes com o método marxiano de investigação, que ressalta essa relação como necessária (PRATES, 2011, p. 123).

É partindo desse pressuposto, que adota-se a pesquisa de enfoque misto também em razão do método escolhido, de forma a tornar coerente a proposta do estudo com a método marxiano de investigação. Para além disso, o estudo caracteriza-se pelo caráter exploratório. O objeto a ser pesquisado pressupõe a utilização de pesquisas bibliográfica e documental, sendo que a primeira,

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2007, p.65).

Da mesma forma, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2007, p.66). Para fins da pesquisa documental, são utilizadas as grades curriculares dos cursos estudados, a partir do banco de dados do Grupo de Estudos sobre Teoria Marxiana, Ensino e Políticas Públicas (GTEMP), grupo de pesquisa ao qual o autor se vincula; o sítio eletrônico dos cursos de Serviço Social, a composição dos quadros docentes e o perfil do aluno identificado em cada Instituição.

Prates (2003) destaca que uma pesquisa precisa contemplar critérios de cientificidade, sendo eles externos e internos. A presente pesquisa, adotando estes critérios, busca realizar um estudo que contemple a coerência, consistência e originalidade.

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizado o tratamento estatístico simples e para a análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, a qual é definida como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”

(BERELSON 1952, p.13 apud GIL, 2007, p.165). Para o emprego da análise de conteúdo foram realizadas três etapas, definidas por Bardin (2004): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase da organização onde acontece os primeiros contatos com os documentos, ou seja, uma leitura “flutuante”. Depois disso, inicia-se a preparação para análise do material. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2004, p.89).

A exploração do material consiste nas tarefas de codificação que envolve: o recorte (ou seja, a escolha das unidades), a enumeração (refere-se à escolha das regras de contagem) e a classificação (que significa a escolha das categorias) (BARDIN, 2004). Em outros termos, trata-se de criar um quadro categorial (ou categorização) que contém as categorias teóricas principais que serão utilizadas nesse trabalho e localizar seus conteúdos e/ou mensagens nos materiais escolhidos na primeira fase.

Por último, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, tratam de validar as informações, tornando-as relevantes e significativas à construção do trabalho final. Para isso são utilizados procedimentos estatísticos que consistem em estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e destacam as informações obtidas (BARDIN, 2004). Ao final do processo a interpretação geral articula dados quantitativos e qualitativos num único processo de síntese dialética.

No que diz respeito à coleta dos dados, no Estado do RS, conforme dados do sítio do Conselho Regional de Serviço Social (CRESSRS) atualmente 16 Universidades ofertam o curso de Serviço Social na modalidade presencial⁶. Em Universidades como a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) o curso de Serviço Social é ofertado em dois campi. Partindo desse pressuposto o Universo de pesquisa são 18 cursos de graduação em Serviço Social. A amostra da pesquisa são 7 cursos de Serviço Social, sendo um pertencente a cada mesorregião do Estado

⁶ De acordo com dados do sítio do e-mec ao todo são 25 cursos presenciais de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul. No entanto, cabe referir que 6 cursos estão em processo de extinção. Para maiores informações verificar apêndice B.

do Rio Grande do Sul, de forma que a escolha dos cursos pesquisados se deu por meio de amostra intencional.

No que diz respeito aos alunos pesquisados o universo é 170 alunos do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e 210 do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A amostra foi de 10 alunos de cada instituição, sendo estes selecionados por meio de amostra intencional, de acordo com o interesse dos alunos em participar do estudo. Foram selecionados os alunos dos dois últimos semestres de graduação, sendo este o critério de inclusão. Os alunos dos demais semestres não foram selecionados tendo em vista que a pesquisa optou pelos alunos em processo de conclusão do curso, devido a sua acumulação teórica e maior esclarecimento no que diz respeito ao curso de Serviço Social, portanto o critério de exclusão foi não ser aluno do último ano do curso. A opção por estas instituições deve-se ao fato de serem as instituições mais antigas do estado de natureza pública e privada. Para além disso, esta escolha tem relação direta com o pesquisador, tendo em vista que ambas as instituições fazem parte da trajetória acadêmica do mesmo o que demonstra o compromisso em dar visibilidade na construção do conhecimento tendo essas instituições enquanto lócus de pesquisa.

A opção por 10 alunos de cada instituição de ensino deve-se ao fato de que, em recortes qualitativos, segundo Bauer e Gaskel (2002), trabalha-se com um contingente entre 14 e 24 documentos, considerando o volume de material que será produzido. A soma do número de alunos das duas IES totalizou 20 instrumentos de coleta, intervalo considerado adequado pelo autor para uma análise em profundidade, como parte integrante do estudo misto ou quanti-qualitativo. A coleta de dados qualitativos e quantitativos, contudo, foi realizada de modo concomitante, utilizando-se o mesmo instrumento de coleta de dados, possibilidade prevista nos estudos do tipo misto, segundo Creswell (2010).

Os sujeitos que aceitaram participar do estudo foram identificados por letras do alfabeto, de modo a garantir o anonimato e os cuidados éticos necessários quando se trata de pesquisa com seres humanos.

A coleta de informações, de forma direta, se deu por meio de questionário, com 10 alunos dos Cursos de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul (PUCRS) e 10 alunos da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), uma entrevista com o coordenador do Curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e uma entrevista com o coordenador da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A etapa da coleta de dados começou em abril de 2016 e foi finalizada no mês de setembro do mesmo ano.

As entrevistas tiveram um roteiro elaborado previamente, com questões abertas e fechadas e foram do tipo semiestruturadas. Da mesma forma, foi elaborado um questionário online com questões abertas e fechadas para os coordenadores de curso de Serviço Social do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); da Universidade de Passo Fundo (UPF); da Universidade Católica de Pelotas (UCPel); da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com vistas a identificar os valores e a estrutura (física e pessoal) dos referidos cursos. Esses cursos foram escolhidos em razão de cada um pertencer a uma mesorregião diferente do estado, atendendo o critério de amostra do projeto de pesquisa que originou este estudo. A figura que segue elucida as subdivisões do estado do Rio Grande do Sul e a localização dos cursos de Serviço Social selecionados para o estudo,

FIGURA 1- Localização dos cursos de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul



No que diz respeito aos cuidados éticos da pesquisa a mesma esteve em conformidade com os aspectos previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O compromisso e cuidado ético estiveram devidamente presentes em todas as etapas da pesquisa, de forma que a mesma iniciou somente após aprovação no comitê científico da Universidade e comitê de ética da instituição, por meio da inserção do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. As entrevistas foram acompanhadas do “Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido” (TCLE) e todos os procedimentos observados durante a coleta de dados observam esses preceitos.

Com relação aos resultados da pesquisa estes serão amplamente divulgados por meio da finalização da dissertação, da publicação de trabalhos em eventos e periódicos da área e/ou áreas afins. Além disso, constitui-se compromisso ético do pesquisador dar retorno às instituições participantes e à agência de fomento que possibilita o referido estudo, a partir da apresentação da dissertação e de relatórios de pesquisa.

Com relação à devolução dos resultados têm-se enquanto estratégias: a entrega de uma cópia em PDF da Dissertação de Mestrado para cada curso participante da pesquisa, a ampla divulgação do estudo nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul que contam com o curso de Serviço Social e a publicação de trabalhos em eventos da área de Serviço Social e/ou áreas afins.

No que diz respeito a sua organização a presente dissertação estará dividida em três capítulos, mais considerações finais e os demais elementos pós-textuais, sendo que o primeiro capítulo consiste na introdução do trabalho.

O segundo capítulo tem como título “Formação Profissional em Serviço Social: dos fundamentos da profissão aos desafios atuais” e objetiva analisar como a formação profissional em Serviço Social vem sendo percorrida historicamente na profissão, elencando os entraves e possibilidades na atualidade. Para tanto, o capítulo também está dividido em três itens cujos temas perpassam o processo sócio-histórico do Serviço Social; as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, os Núcleos de Fundamentação e a atual conformação da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul. O primeiro item discorre sobre o processo sócio-histórico do Serviço Social brasileiro em seus 80 anos no Brasil, de forma que identifica a profissão visceralmente articulada com

os movimentos societários a partir das transformações brasileiras ocorridas no campo social, político e econômico e cujos rebatimentos impactaram, diretamente, na classe trabalhadora e na própria constituição do Serviço Social brasileiro. O segundo item tem por finalidade identificar como os cursos de Serviço Social vêm dialogando com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e de que forma suas grades curriculares vêm se estruturando neste contexto. O terceiro item tem por objetivo identificar as especificidades do processo de formação profissional em Serviço Social especialmente a partir dos achados da pesquisa no estado do Rio Grande do Sul. Cabe referir que, devido ao método de exposição escolhido, os dados da pesquisa aparecem em todas as etapas dessa dissertação, não ficando concentrados em apenas um capítulo. Por fim, esse item apresenta um panorama geral da forma como os cursos de Serviço Social vêm se estruturando/organizando no estado do Rio Grande do Sul.

O terceiro capítulo, intitulado “A política de Educação Superior em tempos de recrudescimento do capitalismo contemporâneo: a Universidade brasileira em crise?” está subdividido em três itens centrais que versam sobre a discussão da conformação da política de Educação Superior a partir dos reflexos do ideário neoliberal; das transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas e da Universidade brasileira. O primeiro subitem visa apresentar a discussão referente aos rebatimentos da condução neoliberal no trato das políticas sociais, destacando os impactos no campo da Política de Educação Superior cuja primazia do mercado vem transformando a concepção de direito para serviços altamente rentáveis. Da mesma forma, o segundo item objetiva reconstituir como a Universidade, enquanto instituição social foi se reconfigurando na medida em que a sociedade brasileira foi se transformando. Para a compreensão desses meandros a discussão é tecida sob uma perspectiva de reconstituição histórica articulada aos movimentos do capitalismo na cena nacional. E, por fim, no terceiro item apresenta como as alterações no mundo do trabalho vêm rebatendo na vida cotidiana dos trabalhadores que se encontram imersos em uma trama de relações contraditórias cujos impactos recaem diretamente na forma como se inserem neste modo de produção.

Por fim, são tecidas as considerações finais que apresentam as conclusões, ainda que provisórias, da realização deste estudo bem como se faz o

apontamento das possibilidades e dos limites da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, cuja conjuntura atual de regressão de direitos sociais e trabalhistas sob a égide do capitalismo financeiro rebate diretamente em sua conformação, seguido dos anexos e apêndices desta dissertação.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DOS FUNDAMENTOS DA PROFISSÃO AOS DESAFIOS ATUAIS

Este capítulo visa situar o Serviço Social enquanto categoria central da discussão. Para tanto o mesmo será dividido em três itens que versarão sobre o processo sócio-histórico do Serviço Social, de forma a contextualizar os meandros e desafios da constituição desta profissão ao longo dos seus 80 anos de sua trajetória no Brasil.

O primeiro subitem intitulado “*O processo sócio-histórico do Serviço Social: os 80 anos do Serviço Social brasileiro*” apresenta a construção e constituição sócio-histórica do Serviço Social brasileiro. Este item denota a importância da trajetória histórica da profissão cuja maturação organizativa e política foi ocorrendo a partir dos movimentos societários. Aqui não cabe um revisionismo e sim um resgate das formas iniciais dessa profissão e dos ganhos decorrentes de seu protagonismo no campo da defesa dos direitos e na articulação com a classe trabalhadora. Para tanto, demarca os principais aspectos do Serviço Social ao longo de sua trajetória de 80 anos no cenário brasileiro.

No segundo subitem intitulado “*As contribuições da ABEPSS: as Diretrizes Curriculares e os Núcleos de Fundamentação como ponto nevrálgico da formação em Serviço Social*” é situado o debate das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e sua importância para legitimar um projeto de formação profissional em Serviço Social com o rigor e consistência teórico-metodológica que o Serviço Social requisita. Neste subitem são apresentados alguns achados importantes da pesquisa realizada com sete cursos de Serviço Social do estado do Rio Grande do Sul, cujos resultados permitem explicar como estes cursos vêm dialogando com as Diretrizes Curriculares construídas coletivamente pela categoria profissional dos assistentes sociais brasileiros.

Por fim, no terceiro subitem intitulado “*Particularidades e similitudes do processo de formação profissional no estado do Rio Grande do Sul: como se formam os Assistentes Sociais gaúchos?*” é apresentado o cenário da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, de forma a trazer à luz dados referentes ao surgimento e organização dos cursos e os impasses e

possibilidades que se apresentam à formação profissional em Serviço Social na cena contemporânea.

2.1- O processo sócio-histórico do Serviço Social: os 80 anos do Serviço Social brasileiro

“A formação profissional do assistente social só pode ser captada a partir de uma compreensão da própria história do Serviço Social que, por sua vez, não deve ser entendida como uma cronologia de fatos, mas na sua ligação com o contexto geral da sociedade. Entende-se que a formação social vigente imprime ao conteúdo profissional uma ideologia e uma intenção, implícita ou explícita. Isto é, a história do Serviço Social está em articulação com a história dos processos econômicos, das classes e das próprias ciências sociais. O Serviço Social, que surge, no Brasil, nos anos 30, não pode ser, portanto, concebido com um fato isolado, mas dentro do contexto brasileiro, representado pelos setores político, econômico, social e religioso” (SILVA, 1995, p. 35).

Com o advento da Revolução Industrial o mundo passou por uma série de transformações e reconfigurações. É nesse solo histórico que o capitalismo emerge enquanto modo de produção, acarretando na modificação imediata das relações sociais de produção.

A Revolução Industrial teve, dentre outras consequências, a ampliação da produção por meio de um processo expansivo de industrialização e, por sua vez, a necessidade de um aumento na mão-de-obra. Sendo assim, houve a exigência de que se tivesse um maior número de trabalhadores à disposição do capitalismo em expansão. Com o surgimento da máquina a vapor, havia a necessidade de que houvesse trabalhadores habilitados para operá-las, sendo necessária a contratação de trabalhadores menos custosos, ou seja, as mulheres e crianças. Estas ingressaram no mundo do trabalho com uma jornada igual à dos homens, mas com salários relativamente inferiores.

Nesse contexto de trabalho assalariado onde as cidades começam a dobrar de tamanho em razão do crescente número de pessoas que migraram da

zona rural para a zona urbana em busca de trabalhos, tem-se um declínio considerável das condições habitacionais nos grandes centros e conseqüentemente das condições de saúde e qualidade de vida da população. Com isso, nesse momento de muitas tensões na sociedade de classes os trabalhadores começam a exigir do Estado uma posição que pudesse dar condições mais dignas de trabalho e, conseqüentemente, de vida.

O Estado, em resposta, vai agir de maneira cautelosa referente aos manifestos da classe trabalhadora, uma vez que, encontra-se em uma linha tênue de conflitos de interesses entre a classe abastada e a classe subalterna, e vai agir por meio da intensificação do exercício da “ajuda ao próximo”. Nesse período é importante ressaltar que a assistência social era vista como puramente caritativa, onde as ações eram desenvolvidas tanto por pessoas ligadas à política (em sua grande maioria comandada pelas primeiras-damas), à burguesia (“moças caridosas”), à Igreja e, por fim, ao Estado. Segundo Estevão (2006, p. 11), “Toda a assistência social nessa época é feita de forma não sistemática, sem qualquer teorização a respeito além de vagas justificativas religiosas e ideológicas”.

É neste terreno que o Estado vai tomar para si a questão social e via políticas sociais vai demandar a intervenção de um profissional executor destas políticas: eis, a gênese do Serviço Social⁷. Cabe referir que o contexto da época era de efervescência de movimentos antagônicos cujos interesses eram distintos e que requisitaram do Estado respostas imediatas. A profissão surge marcada pelo atendimento a uma demanda do Estado na mediação das relações entre capitalistas e operários, tendo expressiva influência moral por parte da Igreja e posteriormente baseando-se nos moldes do Serviço Social norte-americano. A relação do surgimento da profissão com a Igreja Católica é tão considerável que é na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) que surge a primeira escola de Serviço Social em 1936⁸.

⁷ Para Montañó (2009) existem duas teses sobre o surgimento da profissão. A primeira perspectiva é a endógena, onde o Serviço Social surge enquanto evolução da caridade e filantropia. Por outro lado, tem-se a perspectiva histórico-crítica, sendo essa perspectiva defendida pelo autor, onde o Serviço Social surge como resultado dos projetos econômico-políticos e suas decorrentes inquietações, onde o Estado “toma para si” respostas à Questão Social.

⁸ A Escola de Serviço Social de São Paulo nasceu do Centro de Estudos e Ação Social- CEAS. O Centro surge de um grupo de moças preocupadas com a questão social e que participaram ativamente no Curso de Formação Social organizado pelas cónegas regulares de Santo Agostinho (AGUIAR, 1989, p.29).

A gênese do Serviço Social se dará com influência direta da Igreja Católica pela base de formação profissional e, portanto, a visão de homem e de mundo estará embasada no Neotomismo, filosofia de São Tomás de Aquino. Nesse contexto, as ações dos assistentes sociais estariam em conformidade com a manutenção da ordem vigente, onde a autoridade era indiscutível e imutável e tendo por base a formação moral e doutrinária dos sujeitos (AGUIAR, 1989). A Igreja, nesse momento, trabalha a partir de sua doutrina defendendo a fé católica, onde dois instrumentos são marcos desse período: as Encíclicas Papais⁹ que “em mais de uma ocasião, representaram modificações substantivas na orientação doutrinária e na ação política da Igreja católica” (CASTRO, 2011, p.51).

Cabe referir que o surgimento do Serviço Social brasileiro está atrelado ao movimento latino-americano cujo protagonismo do Chile é importante demarcar. Goin (2016) refere que este surgimento está relacionado ao movimento latino-americano quando o Chile torna-se país sede da UCISS (União Católica Internacional de Serviço Social) para a América Latina, pressupondo o espraiamento da formação pelos demais países da América Latina. Esse movimento compreende um esforço da Igreja Católica em recuperar seu poder, enfraquecido com os movimentos societários. É por esta relação que os primeiros cursos de Serviço Social surgem em Universidades Católicas.

O Serviço Social ainda na década de 1930 trabalhava sob a perspectiva do “ajustamento social” onde os sujeitos “desajustados” deveriam se adaptar à realidade social vigente para a harmonia da sociedade. O trabalho profissional era bastante incipiente, como traz Silva (2007, p.15): “A questão social, antes de ser uma questão econômico-política¹⁰, apresenta-se como uma questão religiosa e moral no contexto de uma sociedade percebida como um todo unificado e harmônico”. Nesse sentido, Silva (2007) refere que no começo da profissão no Brasil, a atuação do assistente social era direcionada para “reajustar” os indivíduos para o convívio harmônico na sociedade. Esse processo negava as

⁹ “Referimo-nos às encíclicas *Rerum Novarum*, divulgada por Leão XIII a 15 de maio de 1891, e *Quadragesimo Anno*, divulgada por Pio XI a 15 de maio de 1931, dois anos depois do grande *crack* capitalista de 1929” (CASTRO, 2011, p.51, grifos do autor).

¹⁰ Para Netto (2011, p.29) por sua vez “é somente nessas condições que as sequelas da “questão social” tornam-se mais exatamente: podem tornar-se objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado. É só a partir da concretização das possibilidades econômico-sociais e políticas segregadas na ordem monopólica (concretização variável do jogo das forças políticas) que a “questão social” se põe como alvo de *políticas sociais* (grifos do autor).

condições sociais, históricas e econômicas nas quais os sujeitos estavam inseridos.

Na década de 1940, o Serviço Social brasileiro vai “vestir-se de novas roupagens”. Nesse momento a profissão começa a se aproximar do Serviço Social norte-americano, por meio das técnicas para o trabalho profissional e sob mais uma base teórica: o funcionalismo (AGUIAR, 1989). No entanto, é necessário esclarecer que embora os assistentes sociais da época estivessem se apropriando de técnicas para o seu trabalho profissional o seu caráter ainda era de mediador de conflitos e não atuavam sob a óptica da defesa intransigente dos direitos sociais da classe trabalhadora.

Goin (2016) refere que a aproximação do Serviço Social brasileiro ao norte-americano tem relação direta com o espraiamento ideológico norte-americano devido ao fato de terem saído vitoriosos da Segunda Guerra Mundial. Esse esforço relaciona-se ao intento de combater o avanço ideológico do comunismo no cenário mundial, cuja maior manifestação viria da URSS e na busca pela consolidação da hegemonia norte-americana enquanto potência mundial. Segundo a autora, o “Programa aliança para o Progresso” surge na perspectiva de “tutela” dos países latino-americanos e no apoio e financiamento das Ditaduras Militares que surgiram em todo o continente latino-americano posteriormente.

Nesse mesmo período, a industrialização iniciada principalmente no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) cresce cada vez mais no Brasil e o Estado, por sua vez, vai trabalhar na ampliação destas indústrias. A Legislação Social da época, com a ditadura de Vargas, atende minimamente aos apelos da população trabalhadora, mas com relação às forças dos movimentos políticos de enfrentamento ao governo, as ações governistas de Vargas são fundamentalmente coercitivas, onde o mesmo age nesse período, na combatividade de todas as organizações políticas de oposição (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011). Conforme Iamamoto e Carvalho (2011):

A noção fetichizada dos *direitos*, cerne da política de massas do varguismo e da ideologia da outorga, tem por efeito obscurecer para a classe operária, impedi-la de perceber a outra face da legislação social, o fato de que representa um elo a mais na cadeia que acorrenta o trabalho ao capital, legitimando sua dominação. [...] O problema da

integração de grandes novas massas urbanas, de novas forças sociais que se adensam juntamente com o crescimento das atividades produtivas urbanas, tem por centro o fato de que o prosseguimento da acumulação capitalista exige que esses setores sejam mantidos continuamente em estado de carência (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p.251).

A Legislação Social nesse período, como bem discutida por Iamamoto e Carvalho (2011) era puramente assistencialista e trazia a noção fetichizada de melhorias da condição de vida e de trabalho, obscurecendo o crescente domínio do capital sobre o trabalho. No ano de 1942 as vagas de trabalho para o Assistente Social começam a se ampliar com a fundação de duas importantes instituições para a história da profissão: a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse contexto histórico, o Serviço Social ainda atua com uma visão fortemente conservadora, em que a moral ainda se faz muito presente no discurso dos assistentes sociais e a responsabilização dos sujeitos por suas condições continua permeando a intervenção destes profissionais. Outro fator considerável diz respeito à aproximação da profissão com a psicologia, onde os profissionais, em muitos momentos, vão atuar sob a ótica da psicologização dos atendimentos. Além disso, nesse momento tem-se uma aproximação com a política de educação, por meio das escolas, onde Iamamoto e Carvalho (2011) dissertam que o profissional assistente social trabalhará

Atuando através de um núcleo montado em cada escola, coordenará os encaminhamentos a entidades externas para regularização da “vida civil e profissional”; o *tratamento social* dos alunos, seja em grupo (jornadas sociais, orientação familiar e sindical, cinema, teatro etc.), seja individual (readaptação profissional e higiene mental); recreação extra-classe; encaminhamentos ao equipamento social da instituição para atendimentos médico-dentários e alimentação supletiva; organização de “caixas sociais” e de “associação de alunos” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 279, grifos nossos).

Em 1946, tem-se ainda o surgimento do Serviço Social da Indústria (SESI). Nesse espaço, o Serviço Social deixará de se ater quase exclusivamente às atividades de coordenação dos serviços assistenciais, concessão de benefícios, para trabalhar profundamente no confronto entre capital e trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Outra Instituição que surge em 1946 e que tem implicações diretas no Serviço Social é a Fundação Leão XIII. É na Fundação Leão XIII que a educação será a porta de entrada e a principal base de atuação do Serviço Social, sendo nesse momento, bastante utilizada a Educação Popular, que tem como função primordial atender a todas as classes sociais, sem qualquer forma de discriminação e exclusão.

Contudo, é importante salientar que essa educação, nesse período, ainda está revestida de valores moralistas e controladores. Na Fundação Leão XIII os trabalhadores em férias participavam de atividades educativas e de lazer que faziam parecer que eles não estavam sob o intenso domínio do capital, sendo que todas as ações eram pensadas com vistas ao aumento da produtividade de seu trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

É a partir do fim da década de 1950 e começo da década de 1960 que o Serviço Social começa a pensar na reconfiguração do seu trabalho profissional, sendo os eventos realizados pela reduzida categoria profissional que serão fundamentais para a afirmação desse pensamento.

Por volta da década de 1960, os assistentes sociais identificaram a necessidade de mudanças latentes tanto no que se refere a sua intervenção quanto ao público-usuário de suas atividades profissionais. O profissional começa a perceber que suas ações estão sendo incipientes e que a falta de um instrumental operacional está debilitando e comprometendo sua atuação profissional. Com essa inquietação, percebe-se que o público que deve ser atendido é outro: a classe trabalhadora e suas demandas.

No que se refere ao Brasil Pereira-Pereira (2008) destaca que em meados da década de 1960 o país passava por um processo de reconfiguração. Esse período foi marcado pela transição da economia agroexportadora para a urbano-industrial, de forma que, “a subordinação dos valores da equidade e da justiça social aos interesses da maximização econômica impediu que o envolvimento estatal na regulação e na provisão sociais viesse a significar ponderável mudança no padrão da política social herdado do período anterior” (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p. 130).

Nesse período, o governo de Juscelino Kubitschek articulador do “Brasil desenvolvimentista” acreditava que industrializando o país todos os outros setores

(inclusive a área social) se desenvolveriam automaticamente. Contudo, o que se apresentou foi um cenário totalmente reverso ao que se propunha inicialmente. O desenvolvimentismo não deu conta de atender as demandas da classe trabalhadora e ao mesmo tempo ampliou a dependência externa do Brasil, agravando ainda mais o quadro social de desigualdade (COSTA, 2006).

Nesse contexto histórico, as demandas se ampliam e novas exigências são postas ao assistente social, de forma que disponha de um aparato instrumental capaz de atender a todas essas efervescentes mudanças.

É na década de 1960 que se observa a existência de um meio profissional em franca expansão. No decorrer desses anos, a profissão sofrerá as suas mais acentuadas transformações, “modernizando-se” tanto o agente como o próprio teórico, métodos e técnicas por ele utilizados (IAMAMOTO, 2011, p.358).

A inquietação e insatisfação profissional foram marcos decisivos para o que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação. É importante salientar que esse Movimento não surgiu de maneira imediata e sim foi um processo de construção que perpassou diversos momentos e em diversos espaços da categoria profissional. De acordo com Iamamoto, (2009),

O Movimento de Reconceituação, tal como se expressou em sua tônica dominante na América Latina, representou um marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social no continente. O exame da primeira aproximação do Serviço Social latino-americano à tradição marxista se impõe como um contraponto necessário à análise do debate brasileiro contemporâneo (IAMAMOTO, 2009, p. 205).

É nesse período que se inicia o rompimento com o Serviço Social tradicional e a proposição de um Serviço Social que seja crítico e que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, lutando contra todo e qualquer tipo de opressão das minorias pelas majorias. De acordo com Netto (2005),

Nesse marco, assistentes sociais inquietos e dispostos à renovação indagaram-se sobre o papel da profissão em face de expressões concretamente situadas da “questão social” sobre a adequação dos procedimentos profissionais tradicionais em face das nossas realidades

regionais e nacionais, sobre a eficácia das ações profissionais, sobre a pertinência de seus fundamentos pretensamente teóricos e sobre o relacionamento da profissão com os novos protagonistas que surgiam na cena político-social (NETTO, 2005, p.09).

Conforme Silva e Carvalho (2005) é no bojo desse movimento que se delinearão tendências diferenciadas da fundamentação teórico-metodológica e que acompanharão o pensamento e a ação profissional nos anos subsequentes. Outra preocupação evidenciada era a necessidade de adequar as práticas profissionais a realidade brasileira, tendo em vista que estas ainda estavam impregnadas por uma perspectiva que contribuía para a reprodução da pobreza e não o seu enfrentamento.

Goin (2016) refere que este Movimento de Reconceituação não pode ser pensado deslocado do contexto político, histórico e social daquele período. Embora não seja propósito desta dissertação elucidar o contexto de organização e a amadurecimento do Serviço Social em termos de América Latina faz-se necessário referir que o Brasil teve um papel fundamental no processo de renovação do Serviço Social no intento de articulação do Serviço Social com a realidade latino-americana. No entanto, este protagonismo foi atravessado pelo contexto de Ditadura Militar que assolou o país.

Sobre a necessidade de laicizar¹¹ a profissão e adequar as ações à realidade brasileira, numa perspectiva de enfrentamento às diferentes expressões da questão social vivenciadas pela classe trabalhadora, Iamamoto (2008) destaca que,

A ruptura com a herança conservadora expressa-se como uma procura, uma luta por alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional do assistente social, que, reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade (IAMAMOTO, 2008, p.37).

É com essas indagações e com a necessidade de uma teoria que subsidiasse a apreensão das demandas em sua totalidade e da realidade

¹¹Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Laicizar: [De *laico* + *izar*] . v.t.d Tornar laico ou leigo, excluir elemento religioso ou eclesiástico (organização estatal, ensino, etc; Laicificar. Nesse sentido, laicizar significa romper com as influências da doutrina religiosa no que tange ao desenvolvimento da ação profissional do Assistente Social.

brasileira especificamente que os profissionais repensam a profissão. Silva (2007) afirma que no período de Ditadura Militar o Serviço Social brasileiro passa por processos de avanços e retrocessos, pois a repressão aos movimentos políticos acabam “paralisando”, mesmo que temporariamente, os avanços referentes à aproximação da teoria marxista no Serviço Social brasileiro.

Por outro lado, com a absorção de profissionais assistentes sociais pelo mundo do trabalho, cria-se a necessidade de aprofundamento na formação profissional. É no final da década de 1970 e início da década de 1980 que começa a expansão dos cursos de pós-graduação na área do Serviço Social brasileiro. No final da década de 1970 tem-se a fundação da Revista Serviço Social & Sociedade, importante periódico para a expansão das discussões na área do Serviço Social brasileiro, sendo influente em toda a América Latina (SILVA, 2007). Sua produção passa a ser ininterrupta desde aquele período até os dias atuais, constituindo-se em um dos principais periódicos da área publicados pela editora Cortez.

No final da década de 1970, mais precisamente no ano de 1979, tem-se mais um marco importante para o Serviço Social: O Congresso da Virada. Esse Congresso buscou, dentre outras coisas, sob a intenção de ruptura com o Serviço Social Tradicional, trazer para a categoria profissional as discussões referentes ao Marxismo. Segundo Netto (2011) “o método que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa das práticas próprias do tradicionalismo; envolvendo todos esses passos, ele coroou sua ultrapassagem no desenho de um inteiro *projeto profissional*” (NETTO, 2011, p.276-277, grifos do autor).

Ainda na década de 1980 tem-se um processo de amadurecimento profissional, sendo resultado disso a reformulação curricular de 1982 e a elaboração do Código de Ética Profissional de 1986¹². Esse Código de Ética busca romper com as heranças conservadoras presentes até então, da mesma forma que busca afirmar o marxismo como teoria social na profissão, superando sua interpretação equivocada. Segundo Barroco (2006, p. 170) “O Código e a reformulação curricular de 1982 são marcos de um mesmo projeto que pressupõe

¹² Anteriormente têm-se os Códigos de Ética de 1947, 1965 e 1975 com características conservadoras (BARROCO, 2006).

o compromisso ético-político com as classes subalternas e a explicitação da direção social da formação e da prática profissional”.

Rachelis (2006) situa que é na crise do Estado autoritário e no agravamento da Questão Social na década de 80, contando com a participação ativa dos movimentos sociais na luta pela democratização do Estado que volta à cena a discussão acerca das políticas sociais, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta Constituição vai demarcar uma conquista histórica para a população brasileira e fortalecer a defesa dos direitos sociais com vistas à sua garantia.

Na década de 1990 têm-se mudanças consideráveis na trajetória política, econômica e social do Brasil e, dentre outros marcos significativos, tem-se o processo de *impeachment* do então Presidente Fernando Collor, a aproximação com o ideário neoliberal, a sanção da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e no caso do Serviço Social, a criação da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662 de 7 de Junho de 1993), o Código de Ética Profissional de 1993 e as novas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996 (ABEPSS)¹³, que juntos compõem os documentos basilares do Projeto Ético-político profissional.

Closs (2015) ao fazer uma análise mais abrangente dos fundamentos do Serviço Social brasileiro aliado intrinsecamente às modificações históricas e correntes da sociedade brasileira ao longo das décadas no século XX vai demonstrar que, substancialmente, mesmo que tenha relativamente poucos anos de inserção no Brasil, o Serviço Social abarcou, igualmente à luz das transformações societárias, muitas modificações ao longo de seu processo histórico.

Uma mirada panorâmica para estas décadas permite destacar profundas mudanças que se estabelecem no seio da profissão diante do contexto sócio-histórico brasileiro, registradas pelos documentos analisados: o amadurecimento teórico-intelectual da ruptura com o conservadorismo; a ampliação e consolidação da pós-graduação da área; duas mudanças curriculares no âmbito da graduação e na normatização da ética profissional; uma nova regulamentação da profissão, em um quadro de alterações nos espaços sócio-ocupacionais, nas relações e condições de trabalho dos Assistentes Sociais, com impactos nas próprias competências profissionais; a construção coletiva e a conquista da hegemonia de um projeto ético-político profissional crítico; as alterações

¹³ A discussão acerca das Diretrizes Curriculares da ABEPSS será aprofundada no item 2.2 desta dissertação.

nas entidades organizativas da profissão; o delineamento de um quadro de aguda e crescente precarização do trabalho e da formação profissional, redimensionando desafios no horizonte da materialidade do projeto profissional (CLOSS, 2015, p. 81).

Nesse sentido, embora a profissão ainda não tenha completado um século de existência no país, muitas foram as suas modificações ao longo da trajetória histórica brasileira. Dentre as mudanças importantes mais recentes, destaca-se a construção do Projeto Ético-Político da profissão. Este projeto, fortemente discutido na segunda metade da década de 1990, trata acerca da direção social e política da profissão. De acordo com Netto (2009),

Esquemáticamente, esse projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central - a *liberdade* concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, *este projeto 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 dessas 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 (NETTO, 2009, p. 155, grifos do autor).

O Projeto Ético-Político (PEP) sintetiza o direcionamento da ação profissional a partir da década de 1990 e está intimamente ligado aos rumos que a categoria profissional começa a seguir. Ele é um dos avanços que o Serviço Social alcançou por meio dos debates e discussões acerca da profissão e sua observância consiste em um dos maiores desafios para os profissionais do Serviço Social, pois é pautado nele que o assistente social deve direcionar o seu trabalho profissional.

A década de 1990 é também um período em que as áreas de atuação dos assistentes sociais tiveram um considerável crescimento. Isso se deu, dentre outras razões, em função das transformações e complexificações das relações sociais. Outros espaços vêm sendo conquistados pela categoria profissional ao longo do processo sócio-histórico, como é o caso de empresas, terceiro setor (ONG's), assistência social (com a implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS), e até mesmo a educação. “É nos anos de 1990, porém, no duro embate com a ofensiva neoliberal que captura o Estado brasileiro, agravando ainda mais a histórica concentração de renda e suprimindo direitos garantidos em

lei, que o projeto profissional do Serviço Social se consolida no país” (KOIKE, 2009, p. 12).

Esse Projeto profissional, atrelado à matriz teórica hegemônica, defende a autonomia dos sujeitos, suas potencialidades, suas particularidades e sua condição de sujeitos de direitos. A defesa desses pressupostos contrapõe ao modelo societário em vigência que, a partir das políticas de recorte neoliberal vem ocasionando o desmonte das políticas sociais e, logo, das garantias legais previstas pela Constituição, além de fragilizar a condição dos trabalhadores por meio da perda de direitos e garantias trabalhistas.

Esta década também demarca, a partir do avanço das legislações profissionais já mencionadas, que o Serviço Social encontra-se, enquanto profissão, em um patamar onde a categoria profissional tem clareza da direção social almejada, com vistas à superação desse sistema que explora e exclui os sujeitos que constroem a história da humanidade, fazendo sua opção de classe e inserindo-se na luta por uma nova ordem societária.

2.2 As contribuições da ABEPSS: as Diretrizes Curriculares e os Núcleos de Fundamentação como ponto nevrálgico da formação em Serviço Social

“As novas diretrizes curriculares para a formação do Assistente Social apresentam uma estrutura inovadora abrangendo um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organicamente vinculados a três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esta nova lógica da estrutura curricular supera a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, não admitindo o tratamento isolado ou autônomo de nenhum dos seus elementos constitutivos, nem sequência e hierarquia entre os mesmos. Articulam, portanto, conhecimentos e habilidades que se especificam em matérias, enquanto áreas de conhecimentos indispensáveis à formação do Assistente Social com um perfil determinado” (CARDOSO, 2000, p. 15-16).

Tendo como ponto de partida os elementos destacados no subitem anterior, percebe-se que o Serviço Social vem, enquanto profissão, se consolidando e maturando com as transformações societárias. No entanto, obstáculos são postos à categoria profissional dado o cenário de desmonte dos sistemas de proteção e garantias de direitos via privatização/desresponsabilização do Estado e do avanço de forças conservadoras. Os Assistentes Sociais também estão encontrando essa realidade no seu processo de formação, sendo urgente a problematização dessa realidade.

Conforme o cenário brasileiro foi se redesenhando ao longo do século XX e início do século XXI, novas perspectivas profissionais foram sendo exigidas dos Assistentes Sociais brasileiros. Para a formação profissional dos Assistentes Sociais um marco foi as Diretrizes Curriculares de 1982, resultantes da mobilização da categoria profissional acerca de seu posicionamento e trabalho profissional. Essas diretrizes também são fruto da articulação e amadurecimento da categoria profissional em âmbito nacional e internacional, a partir do denominado Movimento de Reconceituação (NETTO, 2005).

O Currículo de 1982, pela primeira vez desde o surgimento do Serviço Social no Brasil, identificou que esta profissão está situada no bojo das relações sociais contraditórias, compreendendo que a realidade é dinâmica e, portanto, vai se reconfigurando ao longo da história. Neste movimento, novos desafios surgem para a categoria profissional dos assistentes sociais e novas respostas precisam ser encontradas. Dessa forma o currículo de 1982 trouxe questões que precisavam ser revistas no conjunto da categoria profissional tais como,

[...] a busca pela efetiva capacitação teórica dos profissionais, das estratégias incentivadoras de uma real aliança da profissão com os trabalhadores e do entendimento de que a formação está situada no interior das relações de classe (MACIEL, 2006, p. 98).

Ainda na década de 1980 com os resquícios do fim da autocracia burguesa e vivenciando os reflexos do Movimento de Reconceituação temos um momento divisor de águas no Serviço Social brasileiro que é a busca pela direção social da profissão, em contraposição a expressa até então. Segundo Barroco (2006) “O

Código e a reformulação curricular de 1982 são marcos de um mesmo projeto que pressupõe o compromisso ético-político com as classes subalternas e a explicitação da direção social da formação e da prática profissional” (BARROCO, 2006, p. 170).

O Projeto Ético-político do Serviço Social, inicialmente discutido na segunda metade da década de 1980, trata da direção social e política da profissão e sintetiza o direcionamento da ação profissional a partir da década de 1990. Está intimamente ligado aos rumos que a categoria profissional começa a seguir. Ele é um dos avanços que o Serviço Social alcançou por meio dos debates e discussões acerca da profissão e sua observância consiste em um dos maiores desafios para os profissionais do Serviço Social, pois é a partir dele que o assistente social tem as bases para desenvolver o seu trabalho profissional (NETTO, 2009). Isso se complexifica na medida em que o mercado de trabalho profissional se amplia, o que acontece a partir da década de 1990. Para Pereira (2008) “A profissão do Serviço Social nos anos 1990, principalmente após a promulgação da CF de 88, assistiu a uma significativa ampliação e reconfiguração de seu mercado de trabalho” (PEREIRA, 2008, p.167).

Contudo, ao mesmo tempo em que a profissão consolida sua direção na defesa de uma sociedade justa e igualitária, conforme o expresso no Código de Ética de 1993, novos desafios se apresentam ao Serviço Social. O país vive o avanço das políticas de recorte neoliberal ampliando o tensionamento entre o projeto profissional e a redução do estado social proposta pelo neoliberalismo. Ao mesmo tempo, Maciel (2006) evidencia em seus estudos sobre intervenção profissional que as respostas profissionais eram insuficientes diante das demandas, especialmente em decorrência da

[...] debilidade teórica e operativa; inadequação dos estágios; falta de integração curricular; subalternidade da profissão na divisão social do trabalho; condições desfavoráveis de trabalho para docentes; pela falta de capacitação contínua; escassez de pesquisas na área; perda de espaços profissionais nas esferas federal e estadual e, por outro lado, ampliação na esfera municipal, em decorrência da municipalização, e pouca ênfase para a supervisão (MACIEL, 2006, p. 101-102).

Em 1996 tem-se com a Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional (LEI nº 9.394/96) uma série de formulações e prerrogativas no campo da

educação superior, direcionadas para as transformações que naquele momento estavam em curso no país. Essa lei traz as formulações e competências mínimas que as Instituições de Ensino Superior (em suas diversas modalidades) devem obrigatoriamente seguir.

A partir dessa legislação, tem-se, no mesmo ano, a formulação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que traziam elementos fundamentais para o campo da formação profissional em Serviço Social. Essas diretrizes foram uma revisão do currículo de 1982, a partir da superação das lacunas deixadas por este, e trouxeram elementos que estavam em efervescência no âmago da categoria profissional.

Considerado um marco para a categoria profissional dos assistentes sociais, este documento é fruto de intensas articulações coletivas, cujos debates foram realizados, conjuntamente, pelos diversos atores do Serviço Social brasileiro. “Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996, p. 03).

Reitera-se que o contexto histórico em que surge o debate acerca das Diretrizes Curriculares em razão do avanço neoliberal acirram a disputa de projetos societários antagônicos, cujos reflexos precisam ser observados de maneira aprofundada.

Mendes e Prates (2007) referem que, neste momento, o Serviço Social brasileiro assume o compromisso com a classe trabalhadora ao demarcar sua opção ético-política emancipadora na medida em que reconhece o assistente social como um trabalhador assalariado que se insere na divisão sócio-técnica do trabalho e cuja trama contraditória tece seu trabalho profissional e enquanto se agudiza a Questão Social, seu objeto de trabalho e razão de existência.

Cardoso (2000) destaca a importância da categoria Questão Social no processo de formação profissional em Serviço Social, dadas as alterações no mundo do trabalho que tem transformado a dinâmica das relações trabalhistas a partir do processo de reestruturação produtiva e tem ocasionado novas demandas no trabalho profissional do assistente social, tendo em vista sua inserção no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social.

Situar a relevância da Questão Social enquanto eixo articulador do currículo é imprescindível, uma vez que, esta mesma Questão Social produz, enquanto resultante do conflito entre capital e trabalho, desigualdades sociais, (manifestas em múltiplas expressões e determinações) da mesma forma que provoca resistências, dentre as quais, a organização política da classe trabalhadora para o seu enfrentamento¹⁴.

Falar em Questão Social não é tarefa simples, na medida que sua inserção se dá na teia das relações sociais presentes no modo de produção capitalista. Conforme Iamamoto e Carvalho (2011, p.77)

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

No atual modelo de produção tem-se a apropriação privada dos meios de produção, de modo que para que alguns possam usufruir dos bens produzidos pela realização do trabalho enquanto atividade eminentemente humana outros precisam vender sua força de trabalho¹⁵ para sobreviverem e suprirem suas necessidades humanas mais básicas (MARX, 1964).

Dessa forma esse sistema econômico acirra o antagonismo de classes pois aqueles que se apropriam da riqueza socialmente produzida tem privilégios em relação à classe trabalhadora, que a produz e se encontra na condição de subalternidade. Para Iamamoto (2001), Questão Social é desigualdade, mas também rebeldia, [...] por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a elas resistem e se opõem” (IAMAMOTO, 2001, p. 28).

O debate das Diretrizes curriculares é fundamental para a compreensão da formação profissional em Serviço Social, especialmente, a partir da década de

¹⁴ “A perspectiva é, então, aprofundar a compreensão da questão social como o elemento que dá concretude à profissão, ou seja, que é “sua base de fundação histórico-social na realidade”, e que nesta qualidade, portanto deve constituir o eixo ordenador do currículo” (CARDOSO; GRANERMANN; BEHRING; ALMEIDA, 1996, p. 20-21).

¹⁵ “O valor da força de trabalho do operário é igual a todas as coisas necessárias à sua vida, e, como o suprimento do trabalho deve ser permanente, ao custo da manutenção de uma família [...] o trabalhador recebe salários em troca de sua capacidade de trabalho” (HUBERMAN, 2011, p. 175).

1990, marcada por uma expansão dos cursos privados de acordo com a lógica privatizante e mercadológica da educação superior brasileira¹⁶ em período de avanço do neoliberalismo. Faleiros (2000) destaca os principais aspectos dos currículos elaborados ao longo da trajetória do Serviço Social brasileiro, situando suas elaborações no contexto histórico em que foram realizados. Os principais aspectos destacados pelo autor podem ser observados no quadro que segue:

QUADRO 1- Projetos curriculares elaborados ao longo da trajetória do Serviço Social brasileiro:

Anos 30	Currículo fragmentado, centrado no disciplinamento da força de trabalho através dos valores cristãos e controle paramédico e parajurídico. Prática social paramédica, parajurídica em obras sociais e de acordo com a doutrina social da Igreja.
Pós-guerra	Currículo centrado na integração com o meio, com ênfase na família e nas instituições para a adaptação social ou bem-estar social. Visões funcionalistas. A ABESS é fundada em 1946, e em 1952 elabora um currículo que tem traços da visão anterior, mas estrutura os três enfoques de “caso”, “grupo” e “comunidade”, introduzindo as disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação. Prática institucional, principalmente no SESI, SENAI, SESC (Sistema S), LBA, IAP's, Hospitais e com Menores. Visão clínica e moral
Anos 60	Currículo centrado na solução (tratamento) de problemas individuais, no desenvolvimento e no planejamento social, com ênfase na comunidade e nos valores cristãos por parte das escolas católicas; há o contraponto crítico da visão social, da influência dos setores progressistas cristãos socialmente engajados. Prática junto a comunidades, habitação, centros urbanos, centros de saúde, Sistema S, previdência, municípios, LBA, empresas. Visão desenvolvimentista predominante.
Anos 70	Currículos centrados no planejamento social com ênfase na marginalização/integração e, por outro lado, na luta de classes. Práticas em órgãos estaduais, Sistema S, previdência, LBA, centros

¹⁶ Abordar-se-á esta questão nesta dissertação no item “3.1 O crescimento do processo de privatização e os impactos na política de Educação Superior: um resgate da trajetória das políticas sociais”.

	urbanos, empresas. Visão tecnocrática/integradora predominante, com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica.
Anos 80	Reforma curricular centrada na crítica ao sistema capitalista, nas políticas sociais e nos movimentos sociais. Teoria dialética. Prática em centros de saúde, LBA, previdência, empresas, movimentos sociais, educação popular. Segundo pesquisa da CENEAS (1982), 62% dos assistentes sociais trabalham no setor público (14,4% em nível municipal), 30,6% no setor privado e 6,8% em empresas de economia mista com visão de integração social e contraponto da visão de participação social, de cidadania e de luta de classes.
Anos 90	Reforma curricular centrada na análise da “questão social” e nos fundamentos teóricos e históricos da profissão enquanto “processo de trabalho”- em implementação ¹⁷ . Teoria marxista da reprodução social. Aumenta a prática ¹⁸ em nível municipal e no judiciário e se intensifica a prática em ONG’s. O governo federal reduz postos. Visão de mudança/ transformação social. Segundo dados de Rose Mary S. Serra (1998), no estado do Rio de Janeiro, dentre 1.119 empregadores de assistentes sociais, pudemos observar que 23,9% são órgãos municipais, 15% estaduais, 15% federais, 19,5% empresas privadas, 11,7% entidades filantrópicas, 6,8% empresas estatais, 1,7% fundações privadas, 0,5%ONG’s e 5,6% outras.

Fonte: sistematização dos dados a partir de Faleiros (2000).

A partir do que está exposto no quadro apresentado pode-se concluir que mudanças significativas vem se fundamentando, historicamente, nos currículos, impactando a formação profissional em Serviço Social. Destaca-se um salto qualitativo dos anos 60 para os anos 90, fruto do movimento de organização da categoria profissional no âmbito político e frutos do movimento de reconceituação que culminaram na necessidade de um repensar profissional. Para além disso, não se pode deixar de reconhecer o amadurecimento teórico da categoria

¹⁷ Esta questão é revista nas Diretrizes elaboradas por especialistas em 1999, optando-se neste trabalho pelo acolhimento às discussões acerca do Serviço Social inserido em processos de trabalho coletivos e não como tendo seu próprio processo de trabalho como menciona Faleiros (2000).

¹⁸ Por uma questão de coerência teórica opta-se nesta dissertação pelo termo trabalho profissional.

profissional cujo marco culmina com a aproximação à teoria social crítica de Marx e cujo protagonismo de Iamamoto (2011) é fundamental¹⁹ e a implantação dos cursos de Mestrado e Doutorado na área que iniciam em 1970 e 1980, bem como as pesquisas e produções dela decorrentes.

Um dos marcos destas Diretrizes é a presença das matérias básicas para a formação profissional dos assistentes sociais. Estas matérias rompem com a lógica conteudista até então dominante e propõem, além das necessárias disciplinas teóricas, laboratórios, oficinas e atividades complementares que permitam ao aluno vivenciar a articulação teórico-prática durante todo o seu processo de formação profissional na graduação.

Ressalta-se, contudo, que a mediação teórico-prática em que pese o lugar privilegiado nessas disciplinas e espaços de formação precisam ser articuladas em todas as disciplinas, especialmente numa área fundamentada na tradição marxista que não separa teoria de prática.

Outro diferencial desta proposta é a criação dos **núcleos de fundamentação** constitutivos da formação profissional, conforme se pode visualizar no quadro que segue:

QUADRO 2- Núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional em Serviço Social.

<p>Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social</p>	<p>Este núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. [...] Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas.</p>
	<p>Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades locais e regionais, articulada com a análise da questão agrária e</p>

¹⁹ Cabe referir que a obra “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica” de 1982 e escrita por Marilda Villela Iamamoto em parceria com Raul de Carvalho tornou-se a primeira obra que apresenta o Serviço Social a partir de uma minuciosa relação com a teoria marxiana.

<p>Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica brasileira</p>	<p>agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero, e étnico raciais, exclusão social, etc. [...] Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas sociais a que se referem.</p>
<p>Núcleo de fundamentos do trabalho profissional²⁰</p>	<p>O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sob a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho- instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho.[...] Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer. Não se trata apenas da construção operacional do fazer organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção.</p>

Fonte: ABEPSS, 1996, p. 10-14.

Em 1999 uma nova versão das Diretrizes Curriculares é encaminhada por especialistas ao MEC e apresenta alterações consideráveis sob o ponto de vista da elaboração anterior, efetivadas em 1996. Dentre as modificações destaca-se a alteração nas matérias básicas e a elaboração do perfil do egresso em Serviço Social. Estas mudanças podem ser identificadas no quadro 3.

²⁰ O núcleo de fundamentos do trabalho profissional sofre alterações importantes nas Diretrizes de 1999, de modo que este “Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei” (MEC, 1999, p. 4).

QUADRO 3- Matérias básicas nas Diretrizes Curriculares de 1996 e 1999

Diretrizes Curriculares de 1996	Diretrizes elaboradas por especialistas e encaminhadas ao MEC em 1999
Ciência Política	Teoria Política
Direito	Direito e Legislação Social
Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	Desenvolvimento Capitalista e Questão Social
Processo de Trabalho do Serviço Social	Serviço Social e Processos de Trabalho

Fonte: Sistematização elaborada pelo autor a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e das Diretrizes Curriculares elaborada por especialistas e encaminhada ao MEC, de 1999.

Embora se mantenham similitudes em relação às Diretrizes Curriculares de 1996, as Diretrizes Curriculares de 1999 adensam o debate da categoria profissional dos assistentes sociais acerca dos temas da Questão Social e do processo de trabalho²¹, para além disso, suprimem e alteram as ementas das disciplinas de filosofia e economia política. Cabe destacar que para Iamamoto (2009) não existe um processo de trabalho do assistente social, tendo em vista que este se insere na divisão sócio-técnica do trabalho participando de processos de trabalho coletivos. Neste sentido, “o assistente social não realiza seu trabalho isoladamente, mas como parte de um trabalho combinado ou de um trabalhador coletivo que forma uma grande equipe de trabalho” (IAMAMOTO, 2009, p. 63-64).

Outro avanço importante destas Diretrizes Curriculares de 1999 diz respeito à criação das matérias básicas de “**classes e movimentos sociais**” e “**trabalho e sociabilidade**”. A discussão dos movimentos sociais na formação profissional dos assistentes sociais é importantíssima para situar esta profissão aliada aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que constitui-se enquanto direito do assistente social “apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da

²¹ “Observou-se que a nomenclatura da matéria Processo de Trabalho do Serviço Social sofre uma mudança de fundo- supera-se a ideia de um processo de trabalho próprio do Serviço Social para propor Serviço Social e processos de trabalho, uma concepção muito distinta do ponto de vista teórico-metodológico e com desdobramentos importantes e positivos no conteúdo das disciplinas que tratam sobre Trabalho e Serviço Social, justificando, também, novos conhecimentos em “trabalho e sociabilidade” (MOTA, 2007, p. 65-66).

democracia e dos direitos de cidadania.”(CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL, 1993) da mesma forma em que se constitui como competência profissional “prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade” (BRASIL, 1993). Para além destes aspectos, os movimentos sociais são fundamentais na constituição da questão social, tanto como expressão de resistência que a conforma, como elemento de pressão para que outras resistências possam se efetivar.

Contraditoriamente, em 13 de março de 2002 tem-se a aprovação, via Ministério da Educação, da Resolução CNE/CES 15/2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Descaracterizam os avanços obtidos no debate e construção coletiva das Diretrizes Curriculares de 1996, como podemos observar no perfil de egresso constante neste documento:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (MEC, 2002).

Esta concepção descaracteriza, inclusive, o Serviço Social enquanto profissão, uma vez que delega a este a capacidade de promover o exercício pleno da cidadania como se esta relação fosse possível por meio do seu trabalho profissional. Essa concepção corrobora para a reprodução de uma visão messiânica²² do Serviço Social já problematizada por Netto (2011) e Iamamoto (2013).

Inclui, por outro lado, nas competências e habilidades do Assistente Social “a utilização dos recursos de informática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), evidenciando a lógica mercadológica que deveria permear a formação profissional em Serviço Social. Faleiros (2000) suscita que “as mudanças curriculares estão profundamente vinculadas às políticas de ensino superior, hoje inseridas no

²² [...] o messianismo utópico, que privilegia as intenções, os propósitos do sujeito profissional individual, num voluntarismo marcante, que não dá conta do desvendamento do movimento social e das determinações que a prática profissional incorpora nesse mesmo movimento. O messianismo traduz-se numa visão “heroica”, ingênua, das possibilidades revolucionárias da prática profissional, a partir de uma visão mágica da transformação social” (IAMAMOTO, 2013, p. 136).

contexto neoliberal de sucateamento, privatização e mercantilização do Estado e da universidade” (FALEIROS, 2000, p. 165).

No intuito de buscar respostas para o atingimento de dois dos objetivos específicos da pesquisa “*Analisar como estão constituídas as grades curriculares dos cursos de Serviço Social das IES do Rio Grande do Sul*” e “*Identificar a conformação das estruturas dos cursos de Serviço Social no diálogo com as diretrizes curriculares da ABEPSS.*” realizou-se uma pesquisa documental nas grades curriculares dos cursos que foram objeto de estudo da pesquisa, acrescido do retorno dos questionários online enviados aos docentes coordenadores dos cursos de Serviço Social participantes deste estudo.

Neste sentido foi elaborado um quadro, que pode ser consultado nos apêndices desta produção²³, de forma a sistematizar as disciplinas ofertadas pelos cursos de Serviço Social investigados. Para tanto, adotou-se como base de organização dos dados as Diretrizes Curriculares da ABEPSS aprovadas em 1996 que, dentre outros elementos, determinam as matérias básicas indispensáveis para a formação profissional dos assistentes sociais. Estas matérias básicas compreendem disciplinas específicas do Serviço Social bem como de áreas afins do conhecimento que são importantes para situar o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho e de forma a possibilitar a compreensão dos condicionantes que permeiam a inserção social desta profissão.

Neste sentido, quando os **docentes coordenadores** foram questionados em que medida a unidade tem buscado dialogar com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, todos os participantes da pesquisa (6 docentes) destacaram que vem estabelecendo o diálogo com as Diretrizes da ABEPSS. No entanto, após analisar as respostas dos mesmos constatou-se que 50% dos docentes (3 docentes) informaram ter utilizado as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, 33,3% dos docentes destacaram que utilizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo MEC (Resolução CNE 15/2002) e apenas um docente (16,6%) destacou a utilização das duas Diretrizes (1996 e 2002) como norteadoras da formulação do projeto pedagógico do curso.

²³ Verificar o Apêndice A.

Para além disso, um dos docentes coordenadores destacou que embora utilize as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como fundamento para a elaboração do projeto pedagógico do curso, este considera que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em termos de formação, dificultam o desempenho das demandas requeridas pelo trabalho, uma vez que, no ponto de vista deste pesquisado “estas diretrizes engessam os conteúdos” (DOCENTE COORDENADOR C).

Estas respostas apontam, pelo menos, para duas questões. A primeira diz respeito ao fato de que, embora todos os docentes coordenadores tenham destacado dialogar com as diretrizes curriculares da ABEPSS o que se evidencia é que nem todos parecem ter a compreensão de que existem diferenças substanciais entre as Diretrizes Curriculares construídas coletivamente pela ABEPSS em 1996 e as aprovadas pelo MEC em 2002. A segunda questão, ainda mais inquietante, se deve ao fato de que as Diretrizes aprovadas pelo MEC em 2002 enfraquecem a concepção de uma formação profissional crítica, o que pode comprometer a densidade e qualidade da formação dos futuros assistentes sociais. Conforme Boschetti (2004),

O esvaziamento das diretrizes curriculares promovido pelo CNE não é uma mera simplificação, mas expressa uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade (BOSCHETTI, 2004, p. 24).

Embora as Diretrizes Curriculares da ABEPSS tenham sido construídas na perspectiva de garantir um currículo mínimo para o Serviço Social, elas garantem a flexibilidade dos conteúdos de forma a respeitar as particularidades institucionais e regionais dos cursos de Serviço Social. No entanto, as Diretrizes aprovadas pelo MEC descaracterizam os avanços teóricos e políticos da profissão e elaboram uma proposta de currículo voltada aos interesses do mercado e das novas requisições profissionais por ele exigidas. Neste contexto, preocupa o fato de alguns cursos de Serviço Social estarem fundamentando-se, unicamente, nessas Diretrizes para a constituição de seus projetos político-pedagógicos, sem qualquer crítica dos seus limites, embora tenham obrigação legal de contemplá-las.

No que tange as reformulações do currículo, todos os **docentes coordenadores** afirmaram que seus projetos pedagógicos tiveram alterações recentes. 66% (4 instituições) reformularam o currículo no ano de 2015, 16% (1 instituição) reformulou o currículo em 2011 e 16% (1 instituição) reformulou o currículo em 2010. Quanto aos motivos que levaram a essa modificação, destacam-se a inclusão da disciplina de Libras (1 instituição), a inclusão da disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social (1 instituição) e a inclusão de disciplinas de Políticas sociais por segmentos de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho (2 instituições).

Quanto aos sujeitos que participaram deste processo de reformulação 66% (4 instituições) informaram que participaram professores, alunos e gestores; 16% (1 instituição) informaram que participaram assistentes sociais do município, o CRESS, os professores e os alunos e 16% (1 instituição) informaram que a modificação curricular contou com a participação de professores e gestores.

Nesse sentido, pode-se concluir que, na grande maioria das instituições, a revisão dos projetos político-pedagógicos contou com a participação de todos os sujeitos que compõe o curso de Serviço Social. Cabe destacar também a importância de convidar os assistentes sociais que atuam nos municípios para participar desse processo de modificação curricular, uma vez que, trabalho e formação profissional não podem ser dicotomizados e, além dos processos de supervisão de campo dos estagiários de Serviço Social, os assistentes sociais que estão nos mais diversos espaços sócio ocupacionais podem trazer mais elementos sobre a realidade concreta enfrentada pelos profissionais nos campos de trabalho e a partir dessa escuta podem ser identificadas lacunas, desafios, necessidades e possibilidades a serem problematizadas na formação.

Chama a atenção, contudo, o fato de que uma instituição não contou com a participação sequer dos alunos no processo de modificação curricular. Esse dado preocupa pelo fato de que a revisão curricular atinge, principalmente, o corpo discente de Serviço Social, sendo sua participação nos espaços coletivos de decisão de fundamental importância.

Os **alunos** participantes da pesquisa também foram questionados se as grades curriculares dos seus cursos correspondiam as suas expectativas e necessidades acadêmicas. Destaca-se que os questionários foram aplicados

apenas com os alunos das Instituições A e B para garantir a viabilidade do estudo no exíguo prazo do Mestrado.

Para 70 % dos alunos (7 alunos) da “**Instituição A**” a grade curricular do curso da instituição corresponde as suas necessidades acadêmicas. Já para os 30% restantes (3 alunos) a grade curricular do curso não vem correspondendo as suas necessidades acadêmicas. Destaca-se a resposta do **aluno F** que afirma que a grade curricular não vem correspondendo as suas necessidades acadêmicas porque acredita que “assuntos da conjuntura política, econômica, nacional e internacional, deveriam ser discutidos na academia” (ALUNO F).

A discussão acerca da conjuntura é fundamental para o Serviço Social, tendo em vista que, a profissão, se insere num contexto de relações contraditórias cujos impactos tem relação direta na sua constituição enquanto tal. De acordo com o CFESS (2015),

Debater sobre o nosso exercício profissional, no contexto de acirramento das posições e das forças políticas no cenário nacional, nos exige atenção com os acontecimentos e reflexão com potencial crítico. Exige a capacidade de irmos além do aparente, reproduzido pelos meios de comunicação dominados pela burguesia, e do simplismo de suas polarizações. Instiga-nos a partir de parâmetros que nos orientem para uma direção política fundamentada nos princípios éticos fundamentais da profissão (CFESS, 2015, s/p).

Para que seja possibilitada a compreensão desse contexto contraditório é necessária uma densa leitura de realidade por meio de sucessivas aproximações. Neste sentido, é fundamental que os profissionais em formação tenham a possibilidade de discutir a conjuntura econômica, política e social, não só para explicar as determinações estruturais no Serviço Social enquanto profissão como também para entender a sua relação com o conjunto da sociedade, do Estado e dos processos sociais.

No tocante à **Instituição B**, a relação se inverte se comparada com as respostas da **Instituição A**. Para os 70% (7 alunos) da **Instituição B** a grade curricular do curso não vem correspondendo as suas necessidades acadêmicas. Para os 30% (3 alunos) restantes a grade curricular vem correspondendo as suas necessidades acadêmicas. Dentre as questões levantadas pelos alunos destaca-se a lacuna na discussão da atuação profissional dos assistentes sociais no

âmbito da educação, no âmbito sociojurídico e no âmbito privado. Destaca-se a resposta do **Aluno M**, que afirma,

talvez, como citado anteriormente, poderia ser aberta a possibilidade de contato, ainda que pequeno com outras linhas teóricas da sociologia. Introdução, mesmo que para efeitos de discussão e contestação, de autores que não sejam marxistas. Para termos uma visão menos reducionista da realidade (ALUNO M).

A questão do pluralismo é um debate bastante recorrente na categoria profissional dos assistentes sociais. Conforme as Diretrizes da ABEPSS é necessário o,

Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais (ABEPSS, 1996, p. 7).

É imprescindível destacar que o pluralismo como um dos princípios da formação profissional em Serviço Social não pode ser confundido com o ecletismo teórico. Conforme esclarece Silva (2008),

Assim, pode-se entender por **Pluralismo**, no processo de construção do conhecimento, uma postura que é capaz de integrar conceitos e teorias que **não são antagônicos ou contraditórios**. O sentido desse **Pluralismo** está na interlocução entre o **uno e o múltiplo**, entre as **multiplicidades e as especificidades, o homogêneo e o heterogêneo, o real e o sentimental**, etc (SILVA, 2008, p. 147-148, grifos da autora).

Corroborando com Silva (2008) entende-se que é preciso ter o cuidado para não confundir o pluralismo com o ecletismo, uma vez que, este último supõe a união do inconciliável, incorrendo em incoerências internas teórico-metodológicas que confundem os processos de análise e reduzem a qualidade científica das produções. Neste contexto, é necessário abordar as teorias divergentes sem perder de vista o posicionamento hegemônico da categoria profissional dos assistentes sociais na adesão à teoria social crítica de Marx.

A partir da análise das grades curriculares dos cursos participantes da pesquisa pode-se identificar que, **oito das quinze matérias básicas**, são

ofertadas em todos os cursos. São elas: Formação Sócio-histórica do Brasil; Política Social; Acumulação Capitalista e desigualdades sociais; Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social; Processo de Trabalho do Serviço Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.

Na sequência tem-se a matéria de Sociologia (85% dos cursos); Economia Política (85% dos cursos); Antropologia (85% dos cursos); Ciência Política (71% dos cursos); Filosofia (71% dos cursos); Psicologia (71% dos cursos) e Direito (71% dos cursos). Cabe destacar que estas matérias básicas correspondem às apresentadas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Caso fossem analisadas as matérias básicas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares elaboradas por especialistas em 1999, este dado seria diferente.

Por exemplo, a matéria de “Serviço Social e processos de trabalho” que foi uma das disciplinas modificadas nas Diretrizes formuladas em 1999, em sua proposta original sob a nomenclatura de “Processo de Trabalho do Serviço Social”, é ofertada apenas na **Instituição E**. Ou seja, isso representaria apenas 14, 2% das instituições. Esta disciplina prevê,

O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. A inserção do Assistente Social nos processos de trabalho: questão social, políticas e movimentos sociais, a dinâmica institucional e a formulação de projetos de pesquisa e intervenção. Espaços ocupacionais do Serviço Social nas esferas pública e privada. O Assistente Social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto do seu trabalho. Supervisão do trabalho profissional e estágio (MEC, 1999).

Se for feita a análise da disciplina de “Classes e Movimentos Sociais” este dado seria ainda mais alarmante, uma vez que esta disciplina é ofertada em apenas duas das sete instituições participantes da pesquisa. Ou seja, este dado representa 28% dos cursos de Serviço Social estudados. Como destacou-se neste item, os movimentos sociais têm papel importantíssimo para, inclusive, o amadurecimento político/organizativo de nossa categoria profissional, bem como, para o fortalecimento da articulação com a classe trabalhadora. Portanto, não discutir os movimentos sociais na formação profissional em Serviço Social é correr o risco de esvaziar a dimensão política e de posicionamento de classe frente às adversidades cotidianas que se apresentam no cenário atual, é esvaziar

e/ou enfraquecer o sentido político do trabalho profissional e da produção do conhecimento na área do Serviço Social. Por outro lado, e isto é fundamental, não há como efetivar um debate denso sobre questão social sem a mediação com esse debate.

A partir da análise das disciplinas ofertadas pelos cursos de Serviço Social, que podem ser conferidas no **Apêndice A**, constatou-se que cada curso tem particularidades na oferta das disciplinas. Embora eles apresentem, em sua grande maioria, as matérias obrigatórias como mencionado acima, existem abordagens diferentes utilizadas pelas instituições.

Por exemplo, a disciplina de **Política Social** é ofertada em todas as instituições pesquisadas, no entanto, ela aparece sob, pelo menos, duas características: a discussão da Política Social de maneira mais abrangente (Instituição A, Instituição C e Instituição F), evitando a segmentação do debate como é o caso da disciplina de Política Social (Instituição A) ou a discussão de política social conduzida de forma setorial por segmentos ou por áreas (Instituição B, Instituição D, Instituição E e Instituição G), ou seja, são trabalhadas as Políticas Sociais para o idoso (Instituição B) ou Política agrária no Brasil (Instituição E). Cabe, neste momento, a defesa da discussão da Política Social no processo de formação profissional a partir de seu aspecto contraditório e de sua relação com o Estado e o mercado, seja o debate feito de maneira mais ampla ou de forma setorial. Conforme Couto (2004),

a disciplina de política social deve buscar elementos no desenho da sociedade brasileira, suas características persistentes como o patrimonialismo, o clientelismo, o paternalismo, características que estão imbricadas dentro da constituição da nossa sociedade e que são expressas no cotidiano (COUTO, 2004, p. 48).

Importa destacar, contudo, que ao ser feita a análise das grades curriculares dos cursos estudados identificam-se algumas lacunas e distorções nas disciplinas que vem sendo ofertadas para os alunos dos cursos de Serviço Social das instituições participantes da pesquisa.

A esse respeito cabe assinalar a ausência de disciplinas indispensáveis para a formação profissional em Serviço Social como **Filosofia** (Instituição A e Instituição B), **Direito** (Instituição D e Instituição E), **Ciência Política** (Instituição B

e Instituição E) e **Psicologia** (Instituição B e D). A Instituição B apresenta, também, ausência de oferta das disciplinas de **Economia Política, Antropologia e Sociologia**.

Para além das ausências destas disciplinas, também identificou-se uma distorção na disciplina de **Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social** na Instituição C, uma vez que esta instituição trata a disciplina de Fundamentos a partir da divisão entre história, teoria e método, concepção já superada a partir da construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996. Nesse sentido, esta disciplina,

supera o ensino das disciplinas de História e Teoria e Método, presentes na grade curricular anterior, ensino esse realizado de forma autônoma e que aparece agora de forma integrada. Remete a uma concepção que implica não apenas a organização de um determinado conteúdo a partir de uma cronologia linear, mas um debate teórico-metodológico que permita pensar a profissão no seu processo de constituição e desenvolvimento, as exigências frente às transformações sócio-históricas, bem como a vinculação do projeto profissional aos diferentes projetos societários em disputa (SIMIONATTO, 2004, p. 33).

Cabe destacar que uma Instituição ao apresentar a disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social de forma fragmentada evidencia que alguns cursos de Serviço Social do estado do Rio Grande do Sul ainda apresentam traços conservadores na constituição de seus currículos, uma vez que estas discussões já foram superadas na elaboração das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, mas não foram adaptadas pelas IES. É importante mencionar que esta Instituição (Instituição C) foi a única instituição que não realizou a devolução do questionário encaminhado ao docente coordenador de curso, o que impossibilitou identificar-se como o curso vem realizando o diálogo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

No que tange os **Seminários Temáticos**, que foram propostas das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e representam “momento de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento e abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade” (ABEPSS, 1996, p. 15), cabe destacar que apenas 28% das Instituições (Instituição A e Instituição G) preveem no currículo estas atividades.

Já no que diz respeito às **Oficinas e laboratórios** 71% das Instituições ofertam esta modalidade de atividade nas grades curriculares. Cabe destacar que algumas instituições utilizam a concepção de oficinas (Instituição A, Instituição C, Instituição D e Instituição F) e uma Instituição (Instituição B) utiliza a concepção de laboratório. Não foi possível um adensamento quanto a concepção e estratégias metodológicas das oficinas e laboratórios, mas entende-se será interessante em estudos posteriores aprofundar discussões sobre esta questão.

No que diz respeito ao **Estágio supervisionado em Serviço Social**, todos os cursos estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS. Cumprem, portanto, a obrigatoriedade de, no mínimo, 15% da carga horária total do curso reservadas para esta atividade teórico-prática. A carga horária destes estágios varia de 400 horas (Instituição C) à 570 horas (Instituição B). Cabe referir que,

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (PNE, 2010, p. 11).

Quanto às **atividades complementares**, todos os cursos pesquisados estabelecem a obrigatoriedade do cumprimento de carga horária determinada de disciplinas e atividades complementares e/ou optativas. A carga horária exigida para o cumprimento destas atividades varia de 70 horas (Instituição E) à 442 horas (Instituição F). Da mesma forma, todos os cursos exigem a construção do **Trabalho de Conclusão de Curso** como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel(a) em Serviço Social.

Tomando por base estes dados é possível concluir que, embora as instituições participantes da pesquisa tenham salientado que articulam seus projetos político-pedagógicos às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o que se evidencia é a presença de lacunas e equívocos nesta relação. De forma geral as instituições vêm adotando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de maneira parcial, uma vez que todas as instituições apresentam lacunas em suas grades

curriculares, sejam elas em razão da inexistência de algumas disciplinas básicas, sejam pela incompatibilidade com as proposições do documento de 1996.

É preciso destacar alguns fatores que podem estar contribuindo para este processo de fragilização na adoção das Diretrizes Curriculares²⁴. Dentre eles, faz-se necessário problematizar o atual contexto da Política de Educação Superior, inserida em uma lógica mercantilizada, cuja educação passa a ter status de serviço e, no qual, o curso de Serviço Social vem, majoritariamente, sendo ofertado em instituições privadas. Para além disso, é preciso analisar a concepção atual de Universidade, cujo papel de instituição social perde espaço para uma concepção empresarial de Organização Social, atendendo às necessidades provenientes do mercado. Por fim, cabe analisar o contexto da formação profissional em Serviço Social e a precarização do trabalho docente, dois fatores fundamentais para compreender os condicionantes que vêm influenciando na apropriação destas Diretrizes Curriculares, cujos aspectos aborda-se na sequência desta produção.

2.3 Particularidades e similitudes do processo de formação profissional no estado do Rio Grande do Sul: como se formam os Assistentes Sociais gaúchos?

A formação profissional se caracteriza no compromisso ético-político, alicerçado pelas dimensões teórico-metodológica e técnico-operativa, na capacidade de investigação e de "aprender a aprender", assimilando os novos desafios da sociedade contemporânea, em um contexto de rápidas, constantes e profundas mudanças. As novas exigências impostas pela sociedade requerem profissionais que saibam articular o seu conhecimento, com competência científica e técnica, guiados por uma postura ética alicerçada por um projeto societário justo e igualitário. A base curricular é sustentada pela teoria

²⁴ “Desse modo, as diretrizes curriculares/1996, nas contradições da atual conjuntura, e suas expressões nas condições de desenvolvimento da formação profissional no âmbito da política da educação superior sob o neoliberalismo encontram-se profundamente ameaçadas como um dos instrumentos do novo projeto ético-político profissional que, em sua totalidade, requisita a persistente e permanente luta na construção da resistência pela sustentação de seus fundamentos e reafirmação da direção social na perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, no âmbito do avanço do conservadorismo na sociedade e na profissão” (ABREU, 2016, p. 240).

Situar a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul exige, antes de tudo, calcá-la em um processo histórico cujo desenvolvimento demarca as transformações na sociedade brasileira decorrentes do processo de industrialização intensificado no contexto do pós-primeira guerra mundial. Não obstante, os primeiros passos do Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul acompanham um processo de ampliação e requisição de profissionais do Serviço Social a partir do seu processo de institucionalização demarcado em meados da década de 1940 do século XX²⁵.

A partir do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, surgido no ano de 1936 na cidade de São Paulo, com forte influência da tradição católica e, seguindo a criação da segunda escola de Serviço Social em 1937, o Serviço Social começou a expandir-se em outras regiões do país.

No estado do Rio Grande do Sul, a primeira Escola de Serviço Social surge a partir das inquietações decorridas da V Semana de Ação Social, realizada em Porto Alegre em 1944. A partir desta semana “passou-se a discutir a possibilidade de fundar em Porto Alegre, junto às Faculdades Católicas, então existentes, uma Escola que formasse pessoal para a nova profissão, o Serviço Social” (BULLA, 2008, p. 13).

De acordo com Bulla (2008) a Escola de Serviço Social de Porto Alegre surge em 25 de março de 1945 com vinculação às Faculdades Católicas²⁶. Neste sentido, a Escola de Serviço Social de Porto Alegre segue os mesmos princípios das demais escolas de Serviço Social do país, calcadas na Doutrina Social da Igreja e com concepções ideológicas oriundas da Europa. Cabe destacar também o pioneirismo dos profissionais formados por esta Escola para a expansão, reconhecimento e desenvolvimento do Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul.

²⁵ Este processo de contextualização do surgimento da profissão no Brasil é discorrido neste trabalho no item “2.1- O processo sócio-histórico do Serviço Social: os 80 anos do Serviço Social brasileiro”.

²⁶ “Em 1948 foi criada a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, constituída pelas 4 faculdades pioneiras: Filosofia, Ciências Políticas e Econômicas, Direito e Serviço Social. Em 1950, foi concedido o título de Pontifícia à Universidade, que passou a denominar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul” (BULLA, 2008, p. 12).

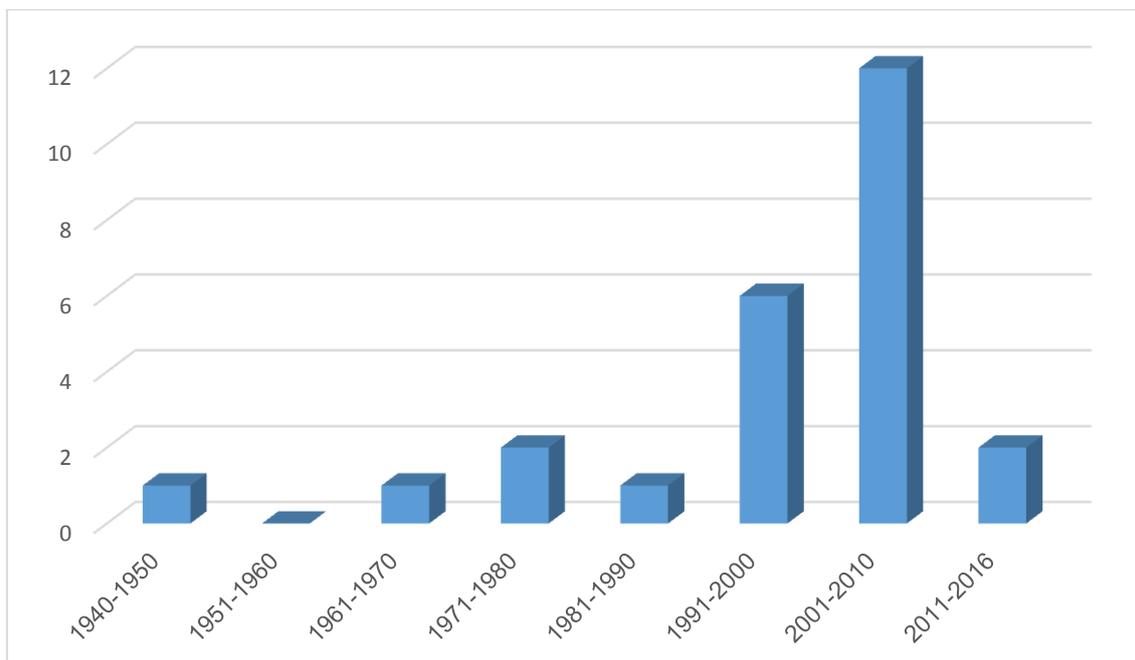
Outro aspecto que precisa ser considerado no que tange à formação profissional dos assistentes sociais no estado do Rio Grande do Sul é a hegemonia, por mais de 60 anos, da oferta de cursos de Serviço Social em instituições privadas. Esta realidade só vai ser modificada em 2006 com a criação do primeiro curso público de Serviço Social, na Universidade Federal do Pampa, criada pela Lei 11.640 de 11 de janeiro de 2008. O referido curso foi criado no ano de 2006, quando a Universidade ainda estava ligada institucionalmente à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

No campus de São Borja, o projeto do curso de Serviço Social tem como finalidade formar profissionais com uma postura crítica, reflexiva e propositiva, com capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para ingressarem no mercado de trabalho, visando a atender com qualidade as demandas postas à profissão (UNIPAMPA, 2008, p. 02). O surgimento deste curso é resultado do processo de expansão e interiorização das Universidades Federais pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁷.

De acordo com o gráfico a seguir sinaliza-se o período de criação dos cursos presenciais de Serviço Social no estado do Rio Grande do sul.

²⁷ Uma apresentação acerca do REUNI e sua organização pode ser conferida no subitem 3.1 da presente dissertação, intitulado “O crescimento do processo de privatização e os impactos na política de Educação Superior: um resgate da trajetória das Políticas Sociais”.

Gráfico 1- Década de criação dos cursos de Serviço Social na modalidade presencial do estado do Rio Grande do Sul



Fonte: dados sistematizados a partir da coleta no sítio do e-mec.

A partir da análise do gráfico 1 identifica-se que o primeiro curso de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul foi criado ainda na década de 1940, como mencionado anteriormente. Cabe destacar que até o início dos anos 1990 havia no estado apenas 5 cursos presenciais de Serviço Social. Na década de 1990, no entanto, evidencia-se um salto quantitativo significativo na criação de novos cursos privados de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, fenômeno este que pode ser identificado em todo o país²⁸. Neste sentido,

[...] o ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital (PEREIRA, 2009, p. 271).

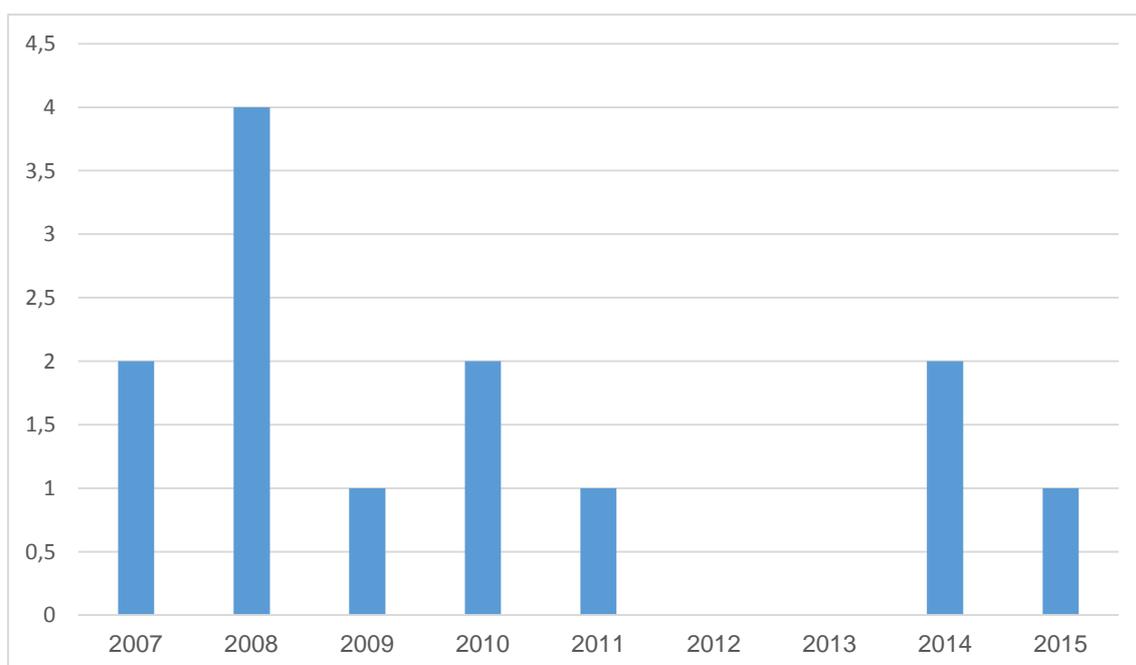
Nesse sentido, a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul aproxima-se da tendência de expansão dos cursos de Serviço

²⁸ No Apêndice B é possível observarmos quais são as instituições bem como o ano e situação atual em que se encontram. Para maiores informações, consultar Apêndice B.

Social privados no cenário brasileiro²⁹. Dos sete cursos participantes da pesquisa 6 deles são de natureza privada e apenas um de natureza pública. O curso mais antigo participante da pesquisa foi criado em 1945 e o mais recente em 2006. Curiosamente, o último curso participante da pesquisa a ser criado foi o primeiro curso de natureza pública do Rio Grande do Sul, ou seja, surge, aproximadamente 60 anos após a criação do primeiro curso.

No que tange a criação de cursos de Serviço Social na modalidade à distância, no gráfico 2 apresenta-se a data de criação dos cursos de Serviço Social nesta modalidade no estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 2- Ano de criação dos cursos de Serviço Social na modalidade a distância que tem polo no Rio Grande do Sul



Fonte: dados sistematizados a partir da coleta no sítio do e-mec.

Como pode ser identificado no gráfico 2, os cursos de Serviço Social na modalidade a distância surgiram no estado do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2007, no segundo mandato do governo Lula. Cabe referir que a grande maioria das instituições que os ofertam não está localizada no estado do Rio Grande do

²⁹ De acordo com a Sinopse da educação superior de 2015 no tocante às matrículas tivemos em 2015 5.703 matrículas em Serviço Social, sendo 5.174 em instituições privadas e 529 em instituições públicas.

Sul, mas mantém polos de educação a distância no país inteiro. Outra observação pertinente é que embora apenas 14 instituições ofertem o curso de Serviço Social na modalidade a distância no Brasil, o número de polos é, significativamente, maior. Ao todo 136 cidades possuem polos de educação a distância no estado do Rio Grande do Sul, o que demonstra a abrangência destas instituições (E-MEC, 2016).

A educação a distância surge na LDB de 1996 com uma possibilidade de levar o ensino superior a regiões do país que, até então, não tinham a possibilidade de oferta de cursos e vagas para a população. No entanto, o que ocorreu foi um processo de atravessamento, onde instituições a distância passaram a coexistir em municípios que já ofertavam cursos presenciais. De acordo com Lima (2008),

A educação superior a distância é apresentada como elemento significativo para a criação de fetiche da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. (LIMA, 2008, p. 16).

Ao abordar-se o atual contexto em que se encontra a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul faz-se necessário considerar esse cenário de expansão de cursos privados e, especialmente, na modalidade a distância, cujo reflexo sinaliza para o Serviço Social brasileiro, nos próximos anos, um contingente de profissionais formados à distância superior aos formados em cursos presenciais, sejam eles públicos ou privados.

Com base nesses elementos pode-se perceber que as fragilidades e limites³⁰ que permeiam o cotidiano interventivo do Assistente Social sem dúvida tem como um de seus condicionantes os resquícios de uma formação

³⁰ “Nos cursos a distância, a dimensão do ensino crítico e qualificado torna-se extremamente fragilizada, por falta de experiências coletivas vivenciadas durante a formação profissional pelo discente, por falta de possibilidade de inserção em movimentos sociais (com destaque para os estudantis), ausência da relação pedagógica, da participação na vida acadêmica, em projetos e atividades de pesquisa e extensão. Assim, a formação profissional é desconfigurada, alterando a imagem do professor pelo “tutor” e do perfil do futuro assistente social” (MORAES, 2016, p. 125).

enfraquecida³¹. Essas fragilidades podem ser um risco para a construção da criticidade no âmbito da categoria profissional, uma vez que o Assistente Social pode estar sendo formado para colaborar no consenso entre a classe trabalhadora e as necessidades do capital (PEREIRA, 2008).

Para além do crescente aumento de cursos de Serviço Social em Instituições Privadas³² (que, no caso das faculdades e centros universitários, não exige dedicação exclusiva do docente, bem como a obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão) tem-se a partir de 2003 a abertura desenfreada de cursos de Serviço Social e do número de vagas na modalidade à distância³³. Essa realidade pode estar pondo em cheque lutas da categoria profissional de décadas como é o caso da formação pública, gratuita e de qualidade.

Em 2010 o Conselho Federal de Serviço Social chegou a lançar a campanha “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. Essa campanha repercutiu na categoria profissional como um alarme em relação ao modo como a formação profissional dos Assistentes Sociais vem sendo conduzida no Brasil. Contudo, antes mesmo que pudesse circular em todas as instituições a campanha acabou sendo proibida pelo Ministério da Educação, resultando no recolhimento dos materiais produzidos.

Da mesma forma, em 2011 foi lançada a publicação do CFESS sobre a “Incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”, onde nos é chamada a atenção para a precarização da formação profissional dos Assistentes Sociais nessa modalidade. Segundo o documento,

A questão a ser problematizada é a ‘produção’ de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é

³¹ A Universidade que se defende é aquela que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes (IAMAMOTO, 2011, p.432).

³² Ao lado do EaD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pesem os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas (CFESS, 2011, p.12).

³³ A portaria nº 301 de 7 de abril de 1998 do Ministério da Educação traz a regulamentação da educação a distância no Brasil, enquanto forma de acompanhamento dos avanços tecnológicos para o campo da educação. Por sua vez, o Parecer CNE/CES nº 301/2003, aprovado em 3 de dezembro de 2003, autoriza a aprovação da oferta de cursos a distância por Universidades e Centros Universitários sem a necessidade de autorização do Ministério da Educação.

a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade de que o Brasil precisa (CFESS, 2011, p.12).

Esta concepção de educação esvaziada de seu sentido real é que deve ser refutada. O Serviço Social, enquanto profissão, área do conhecimento e curso superior exige um compromisso ético e político por parte dos seus profissionais, o que supõe uma formação realizada com densidade e rigor teórico-metodológico para e com os alunos.

Para a identificação de como vem se dando a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, aplicou-se 20 questionários com alunos de Serviço Social de duas Instituições participantes da pesquisa (Instituição A e Instituição B). Para além disso, foram encaminhados para os docentes coordenadores participantes da pesquisa questionários online com questões abertas e fechadas referentes ao curso de Serviço Social na Instituição e, por fim, realizadas entrevistas com dois docentes coordenadores de Serviço Social.

Analisando os resultados dos 20 questionários aplicados com os 20 alunos concluintes do curso de Serviço Social das duas Instituições de Ensino Superior (IES), onde se realizou a coleta direta nos meses de maio de 2016 (Instituição A) e setembro de 2016 (Instituição B) verificou-se que, quando questionados sobre qual a sua “concepção de Serviço Social” 14 alunos, ou seja, 70% dos pesquisados expressaram seu entendimento de que o Serviço Social é um “Curso Superior que forma assistentes sociais”. Para 5 alunos, ou seja, 25% dos pesquisados o Serviço Social é entendido enquanto uma profissão e, para apenas 1 aluno, ou seja, 5% do total, Serviço Social representa a igualdade de direitos para todos os usuários.

Essa concepção majoritária que define Serviço Social como um curso que forma assistentes sociais não está equivocada, no entanto ela é reducionista, pois embora o Serviço Social seja um curso de bacharelado com duração de, aproximadamente, 4 anos, que tem por objetivo formar assistentes sociais, a concepção contemporânea da categoria profissional, desde a década de 1980, o reconhece como profissão. O Serviço Social também é uma profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, ou seja, é “uma especialização do trabalho, uma

profissão particular inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo da sociedade” (IAMAMOTO, 2009, p. 22).

Iamamoto (2009) postula como desafio para a compreensão do Serviço Social o rompimento de uma visão endógena da profissão, ou seja, faz-se necessário analisá-la e situá-la para além de si mesma. O assistente social, cuja atuação, está pautada a partir da sua inserção enquanto trabalhador assalariado, liberal e que dispõe de relativa autonomia profissional precisa ser construída nas mediações que faz com o Estado, com o mercado e com a sociedade civil. Para além disso, o Serviço Social também é uma área do conhecimento reconhecida pelos órgãos de fomento, dentre eles CAPES e CNPq. Conforme Simionatto (2014),

Em particular, o reconhecimento do Serviço Social brasileiro como área de conhecimento pelas agências de fomento no país, vincula-se ao desenvolvimento da pesquisa, da ampliação e da consolidação dos programas de pós-graduação e das bibliografias geradas nesse contexto, amplamente referenciadas nas produções das ciências humanas e sociais (SIMIONATTO, 2014, p. 17).

Neste sentido, para uma análise que melhor contemple a totalidade acerca do Serviço Social é necessário pensa-lo a partir das três perspectivas, ou seja, na sua condição de curso superior, na sua condição de área do conhecimento e por fim, mas fundamentalmente, como uma profissão interventiva inserida na hierarquização do trabalho. Para além disso, várias finalidades do Serviço Social emergiram enquanto categorias a partir das respostas dos alunos. Destaca-se entre as finalidades da profissão, a partir da expressão dos pesquisados, a garantia de direitos (50% das respostas); o compromisso com as Políticas Públicas (15% das respostas); a construção de uma nova ordem societária (15% das respostas); a melhoria do modo de vida dos usuários (10% das respostas); a relação com o Estado (5% das respostas) e a construção de uma nova hegemonia (5% das respostas).

Ou seja, a partir destas categorias compreende-se que embora 70% dos alunos tenham definido o Serviço Social como um curso superior que objetiva formar assistentes sociais, é possível identificar, por meio de suas respostas, que o Serviço Social trabalha na perspectiva da viabilização de direitos sociais,

utilizando-se para tal da articulação das políticas públicas e sociais³⁴ a partir de sua mediação com o Estado.

Nesse sentido, percebe-se a compreensão dos alunos de pelo menos quatro princípios postulados no Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais:

- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional (CFESS, 1993).

Partindo do entendimento de que o Serviço Social, a partir de seu processo de amadurecimento político-organizativo, enquanto marco do Movimento de Reconceituação que ocorreu na região latino-americana e cujo salto qualitativo representou para a profissão a busca pela erosão de suas bases tradicionais a partir de uma intenção de ruptura (NETTO, 2011), pode-se considerar que as respostas apresentadas pelos alunos estão em conformidade com a proposta do projeto profissional construído coletivamente no âmbito da categoria profissional. Partindo desse pressuposto, o **Aluno L** entende o Serviço Social como,

um curso que nos direciona a enxergar a realidade a partir de categorias que nos fazem atingir a essência dos fenômenos. É um curso que ensina a refletir e intervir numa realidade perversa e contraditória e que sugere **a consolidação de uma nova hegemonia** (ALUNO L, grifos nossos).

³⁴ Para maiores informações acerca desta temática consultar o item 3.1 deste trabalho.

Pode-se identificar que, embora o aluno reconheça o Serviço Social apenas na perspectiva de um curso superior, ele consegue apresentar elementos que estão intrinsecamente relacionados com a realidade social essencialmente contraditória na qual os profissionais do Serviço Social vêm se inserindo. A “consolidação de uma nova hegemonia” apresentada pelo aluno L é postulada no projeto profissional dos Assistentes Sociais. Simionatto (2014) refere que,

Os projetos profissionais, construídos pela categoria ao envolverem valores e práticas, possuem, inegavelmente, uma dimensão política, quer em relação às particularidades profissionais, quer no tocante aos projetos societários. Abarcam posições teóricas e ideológicas distintas, podendo tanto afirmar propostas alternativas ou quanto fortalecer a hegemonia dominante (SIMIONATTO, 2014, p.18).

Para além disso, a utilização do termo “hegemonia” denota uma aproximação da categoria profissional com a tradição marxista, especialmente no que se refere às importantes contribuições de Antonio Gramsci para a relação desta profissão com as “classes subalternas”. Autores como Faleiros (1981), Simionatto (2011), Couto (2010) e Yazbek (2014), dentre outros, vem empreendendo esforços em suas produções teóricas para o fortalecimento das principais categorias gramscianas no debate com o Serviço Social brasileiro. Esta articulação é mencionada pela fala do **Aluno M** que compreende o Serviço Social como “[...]uma profissão interventiva, socioeducativa e, principalmente, com uma finalidade política muito forte” (ALUNO M). Três elementos indispensáveis podem ser depreendidos desta fala, dentre eles o aluno situa o Serviço Social enquanto uma profissão interventiva, mas, para além disso, com caráter socioeducativo e político. Abreu e Cardoso (2009) situam a relevância desta dimensão educativa como conquista do amadurecimento da categoria profissional a partir dos anos 80, referindo que,

A função pedagógica desempenhada pelo assistente social inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade. A formação da cultura, no pensamento gramsciano, adequa-se às necessidades do padrão produtivo e do trabalho, sob a hegemonia de uma classe (ABREU; CARDOSO, 2009, p.01-02).

Essa função pedagógica seria fundamental para a intervenção do profissional assistente social porque fortaleceria a dimensão política durante a relação profissional x usuário por meio da intervenção na perspectiva do fortalecimento da concepção de direitos sociais garantidos aos sujeitos constitucionalmente. Yazbek (2014) refere que a profissão necessita construir “mediações políticas e ideológicas expressas, sobretudo por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais” (YAZBEK, 2014, p. 686).

Outro ponto destacado é a aproximação do Serviço Social com as políticas sociais enquanto mecanismo de viabilização dos direitos sociais. Ressalta-se que, embora a grande maioria dos profissionais esteja vinculada ao trabalho com as Políticas Sociais, atualmente existem outras áreas que vem requisitando o trabalho dos assistentes sociais. Dentre estes novos espaços destacam-se os casos de assessoria a movimentos sociais e a inserção destes profissionais no setor privado, por meio de assessoria e consultoria (MOTA, 2014)³⁵.

No que diz respeito à relação do Serviço Social com as Políticas Sociais cabe referir que esta aproximação já vem sendo gestada no âmago da categoria profissional, especialmente, a partir das conquistas do Movimento de Reconceituação. Miotto e Nogueira (2013) referem que esta relação visceral

[...] floresceu e aprofundou-se significativamente ao longo das duas últimas décadas do século 20 e consolida-se no início do século 21. Isso pode ser explicado pela alteração nos sistemas de proteção social brasileiros, após o retorno do país ao Estado de Direito, em 1985 (MIOTTO; NOGUEIRA, 2013, p. 62).

Não obstante o posicionamento profissional dos assistentes sociais na defesa e viabilização dos direitos sociais, garantidos por meio de mobilizações e articulações da classe trabalhadora, a relação do Serviço Social com as Políticas Sociais tem propiciado não só um importante campo de inserção profissional

³⁵ Mota (2014) apresenta uma série de novos espaços em que os assistentes sociais estão sendo requisitados a intervir profissionalmente, dentre eles programas de saúde mental e drogas, extensão da área sócio-jurídica, educação social e ambiental, dentre outros. Para maiores informações, consultar Mota (2014).

como também tem garantido a discussão permanente em prol de sua ampliação e consolidação. Os assistentes sociais vêm se inserindo nas lutas da classe trabalhadora, da qual é parte, pela defesa e ampliação dos direitos sociais, de forma que a articulação desta profissão com os mesmos é fundamental em tempos de avanço do conservadorismo e da ameaça às conquistas históricas da classe trabalhadora. Afinal, o assistente social é “profissional de luta, profissional presente!” (CFESS, 2015).

No que tange ao **perfil dos alunos**, ficou evidente na pesquisa, a partir das respostas dos docentes coordenadores e dos alunos, as seguintes características:

- Alunos trabalhadores e/ou oriundos da classe trabalhadora;
- Alunos jovens;
- Alunos com pouco tempo disponível para os estudos e para a participação em projetos e/ou atividades da Instituição;
- Alunos que dependem de bolsas para subsidiar os estudos;
- Alunos oriundos de escolas públicas;
- Alunos do município ou de cidades da região da Instituição;
- A grande maioria dos alunos são do gênero feminino;

A partir destes elementos é possível concluir que a maioria dos alunos que cursam Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul são alunos trabalhadores ou filhos da classe trabalhadora. Cabe referir que, dos sete cursos pesquisados apenas um (Instituição A) é diurno, o que permite que os alunos possam trabalhar e estudar concomitantemente.

No entanto, essa condição não exime alguns limitantes. O fato de os alunos estarem, também, na condição de trabalhadores não permite que os mesmos possam participar das demais atividades para além do ensino. Para o **Docente coordenador C** esta condição dificulta o desempenho do aluno, pois “difícilmente temos aderência a atividades propostas que não sejam no turno da noite” (DOCENTE COORDENADOR C).

Esta dificuldade também é reconhecida pelos alunos. Para o **Aluno P**, estar na condição de aluno trabalhador dificulta seu desempenho, pois “impossibilita me inserir em pesquisa, em uma dedicação maior ao meu estudo e

o cansaço” (ALUNO P). Já para o **Aluno k** esta condição influencia no tempo, tendo em vista que “fico completamente sem tempo para estudar, sem contar o cansaço. Também não posso participar de atividades extra-classe” (ALUNO K).

Dos 20 alunos participantes da pesquisa apenas 3 destes mencionaram que participam ou já participaram de projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Esse número representa 15% dos alunos participantes da pesquisa. Este dado é preocupante, uma vez que estes projetos são essenciais para a formação acadêmica dos futuros assistentes sociais. São eles que possibilitam o ingresso no campo da investigação, a relação com a comunidade externa aos muros da universidade, impactando na qualidade da produção do conhecimento. Essa baixa participação pode ter relação direta com a condição de aluno trabalhador que caracteriza a grande maioria dos alunos pesquisados, além de outros fatores que não foram explicitados nas respostas dos mesmos.

Outra questão que emergiu foi o recorte de gênero entre os alunos do Serviço Social. Confirma-se a tendência na área de que a maioria dos alunos de Serviço Social é do gênero feminino. Este aspecto remete a uma herança histórica da profissão, onde a grande maioria dos profissionais de Serviço Social é do gênero feminino. Conforme a pesquisa intitulada “Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional” realizada pelo CFESS no ano de 2005 “Confirmado a tendência histórica da profissão, a categoria das(os) assistentes sociais, ainda é predominantemente feminina, contando com apenas 3% de homens. A região com maior percentual masculino é a Sudeste (7%) e a menor é a região Sul (1%)” (CFESS, 2005, p. 17-18).

Cabe referir também que o fato de o perfil dos alunos apresentar, dentre as características, a relação intrínseca com a classe trabalhadora só reafirma o compromisso desta profissão com esta classe, uma vez que dela já é parte constituinte no processo de formação profissional e, posteriormente, na condição de profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho.

Com esta pesquisa objetivou-se compreender a conformação da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, diante dos desafios postos à política de educação superior e a concepção atual de Universidade, cujo debate será adensado na sequência desta produção. Todas essas discussões remetem ao fato de que o cenário no interior da categoria

profissional dos assistentes sociais está se alterando e, conseqüentemente, a formação profissional precisa reafirmar alguns posicionamentos. É preciso dar conta de atender as lacunas geradas pelas novas exigências, sem, contudo, perder de vista a direção política e profissional construída coletivamente em todos esses anos da presença do Serviço Social enquanto profissão necessária e requisitada socialmente.

O que é posto em questão é como conceber um profissional crítico-propositivo, defensor dos direitos sociais e compreensivo das relações contraditórias que o cercam enquanto sujeito se o seu processo de formação profissional encontra-se emergido pelos ditames mercadológicos e precarizados da educação sob a ótica do capital?

O Serviço Social é hoje um espaço de afirmação e negação constante, acompanhando os movimentos contraditórios gerados pela vida em sociedade, não podendo dela desvincular-se. Iamamoto (2014) possibilita a visualização do cenário contemporâneo no Serviço Social. Não externo às transformações societárias ocorridas no sistema capitalista,

dificilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva, como recurso de qualificação do "voluntariado", e no reforço ao clientelismo político (IAMAMOTO, 2014, p.630).

Tendo em vista a centralidade do trabalho profissional dos assistentes sociais enquanto profissão interventiva na divisão sócio-técnica do trabalho e situando o contexto emergente de avanço do Estado pautado nos valores neoliberais cujos resultados têm rebatimento direto no campo das políticas sociais, dentre elas, a política de educação superior, urge a necessidade de serem realizadas pesquisas que tenham como objeto de estudo o Serviço Social.

Partindo desse pressuposto, os estudos no campo do Serviço Social, especialmente no que se refere à formação e trabalho do assistente social são essenciais para compreendermos os processos contraditórios que vem permeando esta profissão, com vistas a identificar possibilidades de articulação e fortalecimento da resistência perante esse cenário de desmonte no campo das

conquistas da classe trabalhadora e para a afirmação da direção social assumida pela profissão nos últimos 30 anos.

Por fim, é urgente a problematização acerca dessa realidade, uma vez que são as conquistas históricas da profissão oriundas de uma longa construção de organização e amadurecimento político-organizativo que está ameaçada. Uma formação profissional em Serviço Social com qualidade depende de muitos fatores, dentre eles uma política de educação superior consolidada e uma Universidade que se constitua enquanto instituição democrática, plural e de qualidade. Tendo por base estas discussões indispensáveis que é proposto o debate na sequência desta produção.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: a Universidade brasileira em crise?

Para que se apreenda a educação superior no contexto atual é necessário que se faça uma articulação com os processos de acumulação do capital. Para tanto, cabe localizar o debate da educação enquanto direito em um contexto de mercantilização dos direitos sociais, cujos rebatimentos permeiam a Universidade brasileira e as relações trabalhistas, dentre elas a do trabalhador docente. Para tanto este capítulo encontra-se dividido em três itens. O primeiro item intitulado “*O crescimento do processo de privatização e os impactos na política de Educação Superior: um resgate da trajetória das Políticas Sociais*” faz uma reconstituição das políticas sociais no Brasil, situando a forma como estas foram incorporadas às demandas da classe trabalhadora e como o Estado as situou em sua agenda. Especialmente aborda-se a política de Educação Superior em um contexto de mercantilização das políticas sociais onde, por meio da perspectiva neoliberal, amplia-se o setor privado no provimento dessa política que passa a ser vista enquanto serviço rentável com defasagem e desmonte do setor público.

O segundo item, intitula-se “*A Universidade brasileira: das bases aos desafios atuais*” faz uma reconstituição da trajetória da Universidade brasileira, de modo que centra o debate no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e as particularidades em que essa instituição se conformou. Para tanto explicita as articulações que foram realizadas para que esta Instituição Social, nos termos de Chauí (2001) estivesse aliada ao processo de modernização brasileira.

Por fim, o terceiro item intitulado “*A reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente: as intempéries do capital na categoria trabalho*” e objetiva fazer uma reflexão acerca dos processos contraditórios presentes nas transformações atuais que vem ocorrendo no mundo do trabalho. Para tanto, analisa-se o impacto dessas transformações na vida cotidiana dos trabalhadores, dentre eles o docente, que se vê à mercê do processo de acumulação do capital por meio da perda de direitos trabalhistas, ao mesmo tempo em que precarizam o seu trabalho e a sua vida cotidiana. Este item apresenta alguns dados da pesquisa realizada com os

docentes coordenadores do curso de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul.

3.1 O crescimento do processo de privatização e os impactos na política de Educação Superior: um resgate da trajetória das Políticas Sociais

3.1.1- 1945-1964- As políticas sociais entram em cena no “campo das disputas”

Antes de buscar a definição acerca do surgimento das políticas sociais é importante prestar alguns esclarecimentos. Nessa produção opta-se por trabalhar com a categoria política social³⁶, de forma que a proteção social e os direitos sociais³⁷ se encontram no que Pereira (2013) destaca enquanto um “grande guarda-chuva conceitual”, logo, relacionados entre si, mas com importantes distinções. Apropriando-se das contribuições de Pereira (2013), Pereira-Pereira (2009), Couto (2010), Behring (2009) e Behring e Boschetti (2011) acerca dos relevantes estudos acerca dessa temática, optou-se por realizar o resgate das políticas sociais, não obscurecendo, contudo, a importante relação com as demais categorias já mencionadas.

Definir o surgimento das políticas sociais não é tarefa fácil e tampouco é pretensão esgotar os debates desse importante período histórico nessa produção. Behring e Boschetti (2011) destacam que não há um momento específico do seu surgimento, pois elas são oriundas da “confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.47).

Da mesma forma, não se pode retirar do contexto histórico de lutas da classe trabalhadora o seu processo de surgimento e fortalecimento enquanto enfrentamento das expressões da Questão Social no então recente modo

³⁶ Entende-se que enquanto o Estado de Bem-Estar tem um marco histórico (o segundo pós-guerra) e institucional (o receituário keynesiano dotado de objetivos e políticas que contemplavam o pleno emprego) específicos, a política social não. Esta possui historicidade e institucionalidade mais genéricas e antigas, embora tenha sido sob a égide do keynesianismo que ela ganhou foros de direito. Por isso, é com esse perfil que ela será aqui definida (PEREIRA, 2013, p.67).

³⁷ Os direitos sociais são exercidos pelos homens por meio da **intervenção do Estado**, que é quem deve provê-los. É no âmbito do Estado que os homens buscam o cumprimento dos direitos sociais, embora ainda o façam de forma individual. [...] Ancoram-se na ideia de igualdade, que se constitui numa meta a ser alcançada, buscando enfrentar as desigualdades sociais (COUTO, 2010, p. 35, grifos nossos).

capitalista de produção. Para Pereira (2013), a política social “refere-se ao processo de desenvolvimento e implementação de medidas geridas pelo Estado e demandadas pela sociedade como direitos devidos para suprir necessidades sociais e promover o bem-estar dos cidadãos” (PEREIRA, 2013, p. 67).

No início do século XX o mundo passava por transformações e conflitos diferenciados. A crise proveniente do pós-primeira guerra mundial colocou o mundo em estado de tensão. A classe trabalhadora foi atingida diretamente por essas tensões, pois embora sustentasse o sistema capitalista enquanto mão de obra, ao mesmo tempo, contraditoriamente, estava desprotegida e (sobre)vivendo sob condições de subserviência.

Pereira-Pereira (2009) destaca que o surgimento da política social não pode ser visto de modo linear,

Sendo assim, a sua natureza não condiz com um enfoque evolucionista que procura encaixá-la num *continuum* que começa com a caridade privada, passando pela beneficência e assistência, até terminar na política social como prática evoluída e estritamente associada ao *welfare state* (PEREIRA-PEREIRA, 2009, p.28, grifos da autora).

Com o mundo em conflito a partir da Segunda Guerra Mundial, tem-se o que Hobsbawn (1995) denomina de “o mais trágico episódio na história do capitalismo” (HOBSBAWN, 1995, p. 99). Esse período marca um divisor de águas na trajetória da humanidade, de forma que, uniformemente, os países do continente europeu viram um cenário de miséria, desemprego, destruição e fome. Economicamente abalados e estruturalmente fragilizados, esse período exigiu dos Estados Nacionais respostas necessárias para que houvesse a reconstrução dos países atingidos pelo conflito.

Conforme Pereira (2013), é no contexto do pós-segunda guerra que o Estado vai passar a atender as demandas oriundas das camadas atingidas, em grande escala, pelo conflito mundial. O Estado,

revelou-se uma instituição que, sem renegar o capitalismo, objetivava formalmente zelar pelo bem-estar humano, seja garantindo direitos sociais, seja implementando políticas sociais abrangentes, como saúde, educação, emprego, moradia (PEREIRA, 2013, p.65).

A partir desse contexto tem-se uma reversão no papel do Estado no campo das políticas sociais. Este começou a assumir um papel importante na provisão de políticas e na combinação de elevados gastos sociais com pleno emprego (PEREIRA, 2013). Temos nesse momento o que, posteriormente, denominou-se *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar³⁸. Para Pereira e Stein (2010), “foi nesse período que, nas democracias avançadas, o Estado capitalista passou a desempenhar papel regulador da economia e da sociedade, constituindo-se na principal fonte de provisão e financiamento do bem-estar social” (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 109).

Segundo Pereira-Pereira (2009) foi só a partir da intervenção do Estado por meio do *Welfare State* que “a política social se tornou um meio possível e legitimado de concretização de direitos sociais de cidadania” (PEREIRA-PEREIRA, p. 86). Para tanto se faz necessário trazer para o debate que em nenhum momento histórico a intervenção do Estado foi apoiada por todos os setores da população. Para os liberais, em nível de exemplificação, “o direito à proteção social, garantido por leis, era antinatural e nocivo à liberdade individual, porque induzia os pobres a submeterem-se passivamente à tutela estatal e a enredar-se cada vez mais nas malhas da pobreza”³⁹ (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p. 106).

No que se refere ao Brasil, Pereira-Pereira (2008) destaca que em meados da década de 1960 o país passava por um processo de reconfiguração. Esse período foi marcado pela transição da economia agroexportadora para a urbano-industrial, de forma que,

a subordinação dos valores da equidade e da justiça social aos interesses da maximização econômica impediu que o envolvimento estatal na regulação e na provisão sociais viesse a significar ponderável mudança no padrão da política social herdado do período anterior (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p. 130).

³⁸ Por bem-estar “entende-se o poder institucionalizado e legitimado pela sociedade, exercido pelo Estado capitalista para regular as forças de mercado e garantir a todos, como direito, o acesso a bens e serviços que reduzam a insegurança social- sem, contudo, alterar a condição de classe dos cidadãos” (PEREIRA, apud ALCOCK; ERSKINE; MAY, 2013, p. 66).

³⁹ Embora que nesse recorte esse discurso tenha sido “desconsiderado” com a crise no capitalismo na década de 1970 ele é resgatado fortemente, com novas roupagens, no que atualmente entendemos por neoliberalismo.

Para Costa (2006) mesmo que o Estado tenha gastado com a provisão do Estado de bem-estar na exequibilidade dos direitos sociais, também assim o fez para o capital, pois esses “gastos sociais” foram funcionais ao capital ao torná-lo mais favorável sob o prisma do crescimento. Cabe fazer menção que no Brasil não se teve um Estado de bem-estar, sendo necessário fazer menção que seus registros encontram-se em países de economia central, como estratégia de reconstrução da economia no contexto do pós-segunda guerra mundial (PEREIRA, 2013).

3.1.2- 1964-1990- O período de industrialização e o questionamento do papel social do Estado

Com a morte de Vargas e a vitória de Juscelino Kubitschek, o Brasil começou a viver um novo momento de sua história. A industrialização e o desenvolvimentismo foram traços marcantes desse novo governo. No governo de Kubitschek criou-se a noção de que a pobreza era resultante do incipiente modelo desenvolvido que adotava-se até então. Dessa forma, com o desenvolvimento por meio da industrialização seria possibilitado que, conseqüentemente, a pobreza fosse diminuída com o crescimento econômico do país.

Contudo, o que se apresentou foi um cenário totalmente reverso ao que se propunha inicialmente. O desenvolvimentismo não deu conta de atender as demandas da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, ampliou a dependência externa do Brasil, agravando ainda mais o quadro social de desigualdade (COSTA, 2006).

Com o fim do governo de Kubitschek, a posse e renúncia de Jânio Quadros e a possibilidade de João Goulart assumir a presidência foram o estopim para que o descontentamento da classe dominante se agravasse (CARVALHO, 2012).

A partir da década de 1960 e, especialmente, no caso do Brasil com o golpe de 1964 tem-se instaurado um cenário de questionamento do Estado intervencionista na economia, de forma que o mesmo passa a ser visto enquanto o principal responsável pela crise econômica do capital na década de 1970.

Com o intenso descontentamento dos militares e sob acusações de comunismo, João Goulart enfrentou uma tensão nacional, de maneira que suas

ações/decisões fizeram com que ele não suportasse a pressão e sofresse com o que viria a ser conhecido como “o golpe de 64”. Esse golpe e suas consequências protagonizam um dos períodos mais obscuros da história brasileira.

Este capítulo demarca um momento de avanços e retrocessos da história brasileira. Avanços porque possibilitou que vários segmentos da população se vinculassem, coletivamente, na busca pelo retorno da democracia e pela garantia de direitos necessários e retrocessos porque silenciou, perseguiu e eliminou vozes que lutavam por liberdade e exigiam a democracia.

Com o golpe de 1964, “os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão” (CARVALHO, 2012, p.160). Esse período da história marcou o povo brasileiro, pois com a criação dos Atos Institucionais, a liberdade foi cerceada e práticas violentas ganharam destaque, deixando “cicatrizes” no povo até os dias atuais.

No final da década de 1960, o capitalismo passou por mais uma crise, sendo que nesse momento o Estado de Bem-estar passa a ser questionado pelos detentores do capital. Conforme Boschetti (2010),

Para os neoliberais, os “responsáveis” por essa nova crise foram a ampliação dos direitos sociais, das políticas sociais, dos direitos relacionados ao trabalho, conquistados pela classe trabalhadora no período usualmente conhecido como “30 anos gloriosos” ou “anos de ouro” do capitalismo” (BOSCHETTI, 2010, p.69).

Partindo desse pressuposto a reversão do ciclo econômico, em fins dos anos 1960 e, especialmente, a partir de 1973 reascende às teses neoliberais, que justificam a crise enquanto resultado do Keynesianismo e do Welfare State (BEHRING, 2009).

Contudo o povo não ficou apático acompanhando os movimentos que cada vez mais limitavam a sua vida social. Foi um período de muitas greves, manifestações e paralisações feitas por vários segmentos da sociedade, tendo sido todas elas combatidas violentamente, por meio da opressão e repressão. No governo de Garrastazu Médici, a violação dos direitos alcançou seu nível mais alto, de maneira que “as medidas repressivas atingiram seu ponto culminante. Nova lei de segurança nacional foi introduzida, incluindo a pena de morte por fuzilamento” (CARVALHO, 2012, p. 162).

Com relação aos direitos sociais tem-se nesse momento a expansão da previdência social, inclusive para empregadas domésticas e trabalhadores autônomos. Carvalho (2012) ressalta que

a avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manifestação do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos (CARVALHO, 2012, p. 172-173).

Contraditoriamente aos demais países no Brasil, a política social teve sua expansão nos momentos em que a cidadania caminhava na contramão do cenário instaurado. A esse propósito três são os motivos encontrados para essa tendência “a) os governos autoritários procuravam “mostrar serviço” para justificar sua ação interventora, anunciada como revolucionária; b) encobrir a dureza do regime de exceção; c) distribuir bens e serviços para não ter que distribuir poder” (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p.126).

Se é verdade que durante a ditadura militar os direitos políticos foram reduzidos drasticamente, também é verdade que as mobilizações populares se tornaram muito mais fortalecidas. Um exemplo disso é a mobilização em favor das diretas já em 1984⁴⁰. Apesar da morte de Tancredo Neves, poucos dias antes de sua posse, a democracia começou a ser reinstaurada ao que denomina-se de período da redemocratização do Brasil.

Com o fim da ditadura militar e contando com o apoio da população e dos movimentos sociais, tem-se o que viria a ser um grande marco na trajetória histórica brasileira: a Constituição Federal de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã. Essa constituição legitimou uma série de exigências da população na questão dos direitos. Conforme Carvalho (2012), “os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida” (CARVALHO, 2012, p. 199). Raichelis (2006) situa que é na crise do Estado autoritário e no agravamento da Questão Social na década de 1980, contando com a participação ativa dos

⁴⁰ “Não nos resta a menor dúvida de que, no plano geral, a principal contribuição dos diferentes tipos de movimentos sociais brasileiros dos últimos vinte anos foi no plano da reconstrução do processo de redemocratização do país. E não se trata apenas da reconstrução do regime político, da retomada da democracia e do fim do regime militar. Trata-se da reconstrução ou construção de valores democráticos, de novos rumos para a cultura do país, do preenchimento de vazios na condução da luta pela redemocratização, constituindo-se como agentes interlocutores que dialogam diretamente com a população e com o Estado (GOHN, 1997, p. 45).

movimentos sociais na luta pela democratização do Estado que volta à cena a discussão acerca das políticas sociais, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Os direitos sociais após a Constituição Cidadã de 1988 também tiveram um considerado reconhecimento. Carvalho (2012) traz que o maior avanço se deu na área educacional, considerado pelo autor fator decisivo para a cidadania. Segundo ele “o analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000” (CARVALHO, 2012, p. 206).

Pochmann (2010) observa que na política de educação houve uma elevação da taxa de frequência escolar de 26,9% em 1988 para 78,1% em 2008 para a faixa etária de 4 a 6 anos. Também houve um aumento de 84,1% para 98,1% na faixa dos 7 a 14 anos, bem como, uma ampliação de 52,4% para 83,7% na faixa dos 15 aos 17 anos, o que “contribuiu para a ampliação da escolaridade média da população de 15 anos e mais de idade de 5,1 para 7,4 anos desde a implementação da Constituição Federal de 1988” (POCHMANN, 2010, p. 127).

Carvalho (2012) destaca que o grande desafio para a consolidação dos direitos sociais está presente na extrema desigualdade social no Brasil, o que escancara níveis altos, nessa primeira metade da década de 1990, de pobreza e miséria. Os direitos civis também avançaram, de maneira que a liberdade de expressão e de imprensa foi garantida. Contudo, problemas ainda são evidenciados no campo da Segurança Pública e integridade física, o que segundo o autor, fere os direitos civis.

Com o fim da ditadura militar e o resgate da democracia no cenário político apresenta-se um terreno permeado de incertezas no campo político, econômico e social no Brasil, de forma que a “imposição de uma agenda de ajustes econômicos aos requisitos ditados pela globalização dos mercados e do capital em nível planetário atualiza os dilemas frente à questão social e as novas configurações que assume na sociedade capitalista atual” (RAICHELIS, 2006, p.03), cenário esse apresentado no item a seguir.

3.1.3 1990- 2016- O desmonte dos direitos sociais e a fragilização no campo das políticas sociais: em destaque a política de educação superior

O campo dos direitos sociais sempre foi alvo de intensas disputas, discussões essas abordadas de maneira inicial ao longo dessa produção. Elas começaram desde o período de sua gênese por fatores que incluem desde os interesses da classe hegemônica, até a sua materialização perante a intervenção do Estado.

Historicamente, no Brasil, o tensionamento dos interesses distintos entre as classes (luta de classes entre burgueses e trabalhadores) suscitou a defesa, dos primeiros, pela diminuição do poder do Estado através de ações pontuais no campo social e, dos segundos, por melhores condições de acesso e permanência no mercado de trabalho e conseqüentemente no acesso e efetivação dos direitos sociais, materializados na execução de políticas sociais.

Contudo, a efetivação dos direitos conquistados nas declarações, constituições e leis ainda é um campo de tensão e desafio permanente em todos os países capitalistas. No Brasil, é importante ressaltar que nem todos os direitos tiveram caráter universal no decorrer do seu desenvolvimento histórico e social, sendo, majoritariamente, requeridos por meio de intensas lutas e mobilizações da classe trabalhadora organizada coletivamente.

Os direitos sociais, que são pertencentes aos direitos de segunda geração⁴¹, foram requisitados por meio de intensas mobilizações e manifestações pela classe trabalhadora no século XIX, ganhando notoriedade no século XX. Estes foram denominados enquanto direitos sociais devido à precariedade das configurações do mundo do trabalho da época (século XIX), onde os trabalhadores das fábricas inglesas conviviam em condições desumanas de trabalho, pois não havia legislações que garantissem a qualidade de vida e trabalho em condições dignas, em plena expansão do capitalismo industrial. Conforme Simões (2011), “A concepção dos direitos sociais efetivou-se pela instituição da social-democracia e do Estado de Bem-Estar Social⁴², no bojo da

⁴¹ Maiores informações consultar Couto (2010).

⁴² Para compreender as características dos modelos de Proteção Social executados, bem como conceitos sobre Estado de bem-estar, consultar Pereira (2013).

primeira grande crise do sistema capitalista e do acirramento da luta de classes” (SIMÕES, 2011, p.79).

Couto (2010) refere que as décadas de 1980 e 1990 foram “paradigmáticas e paradoxais no encaminhamento de uma nova configuração para o cenário político, econômico e social brasileiro” (COUTO, 2010, p. 139). Ainda de acordo com a autora,

De um lado desenvolveu-se um processo singular de reformas, no que se refere à ampliação do processo de democracia - evidenciada pela transição dos governos militares para governos civis - e à organização política e jurídica - especialmente demonstrada no desenho da Constituição promulgada em 1988, considerada, pela maioria dos teóricos que a analisaram, como balizadora da tentativa do estabelecimento de novas relações sociais no país. Por outro lado efetivou-se um processo de grande recessão e contradições no campo econômico, onde ocorreram várias tentativas de minimizar os processos inflacionários e buscar a retomada do crescimento, tendo como eixo os princípios da macroeconomia expressa na centralidade da matriz econômica em detrimento da social (COUTO, 2010, p. 139).

Diante disso, um dos maiores desafios à efetivação dos direitos sociais está na configuração do Estado no modo de produção capitalista, cuja face gerencial assumida em meados dos anos 1990, corrobora com o sucateamento das políticas públicas e sociais através da mercantilização dos direitos sociais, causando uma lacuna na garantia desses direitos, pelo fato do Estado estar cada vez mais ausente das suas responsabilidades de garantir, como prioridade, os direitos previstos em instrumentos legais. Nesse contexto, refere Pereira (2009),

O Estado é definido como ineficiente, burocrático, sendo urgente reformá-lo, o que implica colocá-lo como mero financiador e gerenciador de políticas, desresponsabilizando-o de uma série de funções e “filtrando” a possibilidade de controle social por parte da sociedade civil (PEREIRA, 2009, p. 271).

Dessa forma, o Estado acaba transferindo parte de suas responsabilidades para o 2º setor (mercado) que, por sua vez, privatiza e torna o campo dos direitos sociais um *nicho* rentável de acumulação capitalista. No que diz respeito à educação, o 3º setor também realiza ofertas de serviços educacionais em outras modalidades, como é o caso da modalidade integral, na qual o aluno participa de atividades no turno inverso ao da escola.

O direito fundamental à educação assegurado a todos os brasileiros, de forma indiscriminada e universal, foi tratado com mais zelo apenas na Constituição Federal de 1988, constituindo um pressuposto para a efetivação do Estado Democrático de Direito que tem como fundamento “a cidadania” e “a dignidade da pessoa humana”, sendo previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, momento esse em que o Estado passava por uma necessária reforma.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988 se estabelece um processo que veio a resultar no desmonte nos direitos sociais a partir da perspectiva neoliberal⁴³ e sua interferência na intervenção do Estado. Sendo assim, a partir da década de 1990, o país sofre um rebatimento direto nas políticas sociais e nos direitos sociais. Segundo Behring e Boschetti (2011),

o desemprego de longa duração, a precarização das relações de trabalho, a ampliação de oferta de empregos intermitentes, em tempo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos derivados de empregos estáveis (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 133).

A partir disso, pode-se apreender que o ideário neoliberal fragmenta as relações e configurações do mundo do trabalho e, conseqüentemente, provoca uma fragilização na vida dos sujeitos, uma vez que dificulta e complexifica o acesso aos direitos sociais que são conquistas históricas da população⁴⁴. Essa fragilização se dá pelas condições de trabalho a que estão sendo submetidos os trabalhadores a partir da terceirização, subemprego, contratos temporários, dentre outras condições conforme já explicitado no subitem anterior. Da mesma forma, acaba excluindo os trabalhadores “desqualificados”, buscando pela “qualificação”⁴⁵ para o mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

⁴³ “O Neoliberalismo de mercado, ao menos conceitualmente, luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo em que se enraíza no mercado mundial, direcionando a construção da nova ordem internacional. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.100).

⁴⁴ Esta discussão será aprofundada no item 3.3 desta dissertação.

⁴⁵ “A desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo. Por isso, há lugar, no sistema produtivo, para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, p.110).

Com essa nova configuração, temos a instauração de uma contrarreforma⁴⁶ do Estado. Direitos como previdência social, saúde, assistência social e educação⁴⁷ sofrem com o impacto do afastamento do Estado e da transferência da responsabilidade para a esfera privada e sociedade civil.

Nessa ordem instaurada, que busca pela qualificação ininterrupta e restrita aos interesses do mercado, há um reordenamento na concepção de educação e de configuração das instituições de ensino, que se proliferam indiscriminadamente, tendo por missão a formação para o mundo do trabalho, no atendimento de demandas provenientes do mercado.

Nesse campo, as políticas sociais também passam a ser vistas a partir da lógica de mercado e os direitos sociais passam a atrair seus interesses, tornando-se “mercadorias” altamente lucrativas e ganhando status de serviço. Pinto (2012) refere que

Diante da ideologia de que este quadro é inevitável, que não há alternativa para a humanidade fora das reformas propostas pelo modelo capitalista em vigência, a consequência para a educação é se adequar ao “novo capitalismo” (PINTO, 2012, p.29).

Nesse momento, a educação pública, gratuita e de qualidade começa a dar espaço para a educação como serviço rentável, na esfera privada. Essa nova cultura que, novamente, privilegia a classe dominante em detrimento da classe trabalhadora também tem um impacto profundo na educação e na formação dos sujeitos, uma vez que a pretensão não é formar sujeitos críticos, reflexivos, participativos e propositivos. Conforme Mézáros (2008),

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

⁴⁶ “Qual seria o processo “normal” da reforma do Estado? Seria precisamente adequar as estruturas do Executivo, Legislativo e Judiciário ao novo ordenamento jurídico-político do país. E foi exatamente isso que não aconteceu. Por que não? Porque, curiosamente, enquanto o país registrava, nos anos 80, uma mobilização amplamente democratizante, que atingiu importantes segmentos da sociedade brasileira o mundo parecia girar no sentido contrário” (NETTO, 2000, p. 12).

⁴⁷ Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

Com relação a essa “educação engessada”, Frigotto (2010, p. 186) questiona: “Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade”. O questionamento do autor remete ao entendimento de que a subsunção do trabalhador se faz presente em tempos de economia mundializada, ao mesmo tempo em que a competição é princípio impulsionador das relações.

Outro agravante é essa concepção que está cada vez mais fortalecida de educação como mercadoria, sendo que em todas as modalidades de ensino⁴⁸ a educação vem sendo, cada vez mais, alvo da mercantilização. Em face disso, criou-se, no Brasil, a convicção de que tudo que é relacionado ao setor público é defasado; precário e incipiente, da mesma forma, tudo que diz respeito ao setor privado faz jus à incentivos e investimentos. As universidades privadas dão materialidade a esse cenário, onde cada vez mais surgem cursos superiores com formações aligeiradas e precárias, conforme identificou-se no primeiro subitem deste trabalho (PEREIRA, 2008).

É diante dessa realidade de educação enquanto mercadoria que os organismos de financiamento mundial, como o caso do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), vêm para “auxiliar” técnica e economicamente nas políticas dos países, preconizando por grandes reformas na área educacional e incentivando cada vez mais na transferência para a esfera privada a responsabilidade para com a política de educação⁴⁹.

A educação superior, nesse contexto, herda os efeitos oriundos dessa predominância do setor privado nas políticas sociais. Tem-se no pós-90 uma expansão desenfreada de Universidades Privadas, resultando, conseqüentemente, na redução de investimentos e aprimoramento das Universidades públicas. A proposta do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) refletia sobre a importância do papel econômico da educação, tendo

⁴⁸ Segundo o Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II- educação superior.

⁴⁹ Para maiores informações consultar Haddad (2008).

em vista que a “*proposta* referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior” (CUNHA, 2003, p. 39). Dessa forma, percebe-se claramente que a proposta de governo para a política educacional era incentivar a abertura de cursos superiores na esfera privada, com vistas ao papel de Estado Mínimo nas Universidades Públicas.

Tendo por base ainda esse período e adotando as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Cunha (2003) destaca que,

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Mas ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral (CUNHA, 2003, p.42).

Com isso, cria-se um novo perfil de IES, que conseqüentemente criará um novo perfil de profissional. No Governo FHC, com base nos dados coletados por Cunha (2003), já em 2001 tinha-se no Brasil cerca de 156 Universidades, sendo 71 públicas e 85 privadas. Incluindo todas as Instituições de Ensino Superior⁵⁰ (IES), temos nesse ano um total de 1.391 IES cadastradas, sendo 183 públicas e 1.208 privadas.

A partir desses dados percebe-se a predominância de Instituições do âmbito privado em detrimento do público. Outra questão importante refere-se ao perfil dos alunos dessas Instituições. Tem-se em 2001 em torno de 67% dos estudantes das Universidades Privadas estudando no período noturno, já no caso das Instituições Públicas esse número cai para 36%. Isso pode indicar que os estudantes das Universidades Privadas têm um perfil diferente dos estudantes das Universidades Públicas.

⁵⁰ A organização acadêmica das IES foi também objeto do Decreto nº 2.306/97. As IES podem, agora, adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores (CUNHA, 2003, p.53).

A relação Universidade X mercado⁵¹ é tão perceptível que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) chegou a traçar metas para o Brasil se desenvolver economicamente a partir da formação profissional voltada para atender as necessidades do mercado.

No Governo Luis Inácio Lula da Silva tem-se um novo fenômeno na Educação Superior brasileira. Adotando a contribuição da Confederação Nacional da Indústria (CNI) começa-se a buscar pela Reforma da Educação Superior, a qual privilegia as áreas de inovação e tecnologia como fundamentais ao desenvolvimento econômico do Brasil, em detrimento de áreas como as Ciências Sociais (PEREIRA, 2008).

Segundo Rodrigues (2007, p.125) a CNI propôs a elevação das taxas de acesso ao Ensino Superior com vistas a privilegiar a formação aligeirada e sem custos elevados. O documento apresenta que “expansão de cursos superiores de curta duração seria uma forma rápida de alcançar a ‘universalização’ da educação superior”, segundo a CNI. Ainda nessa direção, o documento propõe enfrentar a evasão de estudantes a partir da “oferta de cursos adequados às necessidades do mercado e flexíveis do ponto de vista de tempo, local e espaço”.

Dessa forma, privilegia-se a criação de cursos com baixa exigência de laboratórios e com duração mais curta. Nesse momento tem-se a expansão dos cursos superiores no grau “tecnólogo”, da mesma forma que tem-se um aumento crescente e representativo dos cursos de Serviço Social no Brasil (PEREIRA, 2008). Para além disso, tem-se o incentivo do uso das Tecnologias da Informação com vistas a criação da “Universidade Aberta do Brasil” (UAB) para ofertar graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

Ao mesmo tempo em que buscam-se parcerias entre as esferas público-privado, tem-se o REUNI⁵², cuja expressão é a expansão do Ensino Superior público em regiões afastadas dos grandes centros do país, e a oferta desenfreada do ensino superior na modalidade a distância. Trazendo para fins de exemplo o

⁵¹ A subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade (IAMAMOTO, 2011, p.437).

⁵² O plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo decreto 6.096/07 tem como objetivo “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2007, p.01).

caso do Serviço Social, dados de Iamamoto (2014) demonstram a precarização da educação superior, principalmente no que diz respeito ao quadro de ensino a distância,

No nível da formação acadêmico-profissional existem, em agosto de 2011, 358 cursos de graduação autorizados pelo MEC, dos quais dezoito de ensino a distância (EAD) que ofertam, no mesmo ano, 68.742 vagas. Na modalidade presencial os 340 cursos ofertam, em 2011, 39.290 vagas, segundo as Sinopses Estatísticas do MEC, totalizadas por Larissa Dahmer, em 2013.¹ As matrículas em cursos de Serviço Social assim se distribuem, em 2011: na modalidade EAD 80.650 matrículas e na modalidade presencial 72.019 matrículas (IAMAMOTO, 2014, p. 612).

Por outro lado, embora o governo Lula tenha representado uma face contraditória sob a perspectiva da democratização do ensino, vide as parcerias público-privadas (o PROUNI, é um exemplo disso) e a expansão do ensino à distância conforme proferiu-se anteriormente, não se podem negar alguns avanços no campo da educação pública. Observando a década de 1990, cuja expansão do ensino superior se deu, majoritariamente, por meio do setor privado, não se pode perder de vista os avanços no campo da educação superior pública. Conforme o Ministério da Educação (MEC),

Por meio do programa de expansão da educação superior, 14⁵³ universidades federais foram criadas a partir de 2003. Dez delas voltadas para a interiorização do ensino superior público. As outras quatro, planejadas para a integração regional e internacional (MEC, 2010).

Esta interiorização, inclusive, é considerada um avanço tendo em vista que permitiu que a educação pública chegasse a regiões afastadas dos grandes centros. Outro elemento que cabe destaque é o fato de que essa expansão das Universidades Públicas viabilizou o ingresso ao ensino superior de estudantes oriundos da cidade ou região. A pesquisa realizada ao questionar os alunos da

⁵³ “Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Universidade Federal do ABC - UFABC Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira - UNILAB (2010) – (em implantação)” (MEC, 2010).

Instituição A acerca das características dos alunos que cursam Serviço Social demonstrou, em 40% das respostas, que uma das características dos alunos que cursam Serviço Social é que são pertencentes à classe trabalhadora e são oriundos da cidade ou região da Universidade. Diante desse fato, não se pode negar a ampliação do acesso ao ensino superior, nesse período, para segmentos da população que, até então, não tinham possibilidades reais de acesso à graduação.

Essa produção não se exime da crítica aos aspectos negativos que esta expansão acarretou, principalmente, no que Lima (2013) considera enquanto “certificação em grande escala”. Tampouco se deixam de pontuar as fragilidades, principalmente, no que concerne à formação profissional em Serviço Social⁵⁴. Contudo, há que se reconhecer o caráter contraditório das políticas sociais numa social democracia. Ademais vivencia-se, especialmente no ano de 2016, uma grave crise político-econômica cujos reflexos já estão sendo identificados no campo dos direitos sociais, como a ampliação da idade de aposentadoria, a intensa flexibilização das legislações trabalhistas e a redução de recursos que seriam destinados à saúde e educação com o novo direcionamento dos lucros provindos do pré-sal. Nesse sentido, esta crítica visa contribuir para subsidiar a qualificação da Universidade pública e não o seu desmonte progressivo. Cabe reforçar que, culturalmente, nos últimos anos a partir da intervenção do Estado fundamentada nas políticas de recorte neoliberal criou-se uma concepção de que os serviços públicos são defasados e desqualificados, de forma que a “saída” apresentada vem sendo a expansão dos serviços privados a partir da mercantilização das políticas sociais. O papel, inclusive na produção do conhecimento, deve ser o de desocultar esse fetiche e contribuir para a defesa de uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade, caso contrário, corre-se o sério risco de cair nas “armadilhas da privatização”.

Esse cenário também corrobora na formação profissional dos Assistentes Sociais, uma vez que, esses são usuários dessa política educacional. Diante dos elementos elencados, percebe-se que a educação, não só no Brasil, como também em nível mundial, está rumando para um caminho que desarticula os

⁵⁴ Esta discussão pode ser conferida, com maior densidade, no segundo capítulo desta dissertação.

saberes, limitando a capacidade crítica de apreensão da realidade por parte dos usuários dessa política. Os Assistentes Sociais também estão encontrando esse cenário durante o seu processo de formação, sendo urgente a problematização dessa realidade.

Sob esse aspecto, Iamamoto (2014) é extremamente coerente ao afirmar que “a massificação e a perda de qualidade da formação universitária *facilitam a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”* tendentes a um processo de politização à direita da categoria” (IAMAMOTO, 2014, p. 629, grifos da autora). A partir disso pode estar ocorrendo no interior da categoria profissional, retrocessos sob o ponto de vista da direção social adotada, cujo reflexo culmina no enfraquecimento do Projeto Ético- Político que norteia o trabalho profissional dos assistentes sociais. Para tanto faz-se necessária atenção e vigilância acerca desse processo.

Ademais num contexto regressivo de avanço do conservadorismo e de forças que ameaçam os direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, onde se inclui o acesso à educação e uma formação de qualidade, para além da categoria profissional, a unidade da classe trabalhadora é fundamental, pois o acirramento da luta de classes, sem dúvida, será uma marca dos novos tempos que se avizinham.

O caminho que se apresenta no horizonte afere para um contingente cada vez mais expressivo de profissionais ao mesmo tempo em que tem-se um contingenciamento dos espaços sócio-ocupacionais em que os profissionais do Serviço Social historicamente se inseriram. A respeito disso, “Cresce o trabalho precário, temporário, a contratação por projetos, que geram: insegurança da vida dos profissionais mediante a ausência de horizonte de longo prazo de emprego e perda de direitos” (IAMAMOTO, 2014, p. 633).

Nesse sentido, a forma como a política superior vem sendo conduzida pelo Estado corrobora para o desmonte das Universidades públicas ao mesmo tempo em que o setor privado avança no provimento dos cursos superiores. Este cenário contraditório será debatido na sequência desta produção.

3.2- A Universidade brasileira: das bases aos desafios atuais

A Universidade é o paraíso das classes médias, o lugar por excelência de suas práticas, o terreno onde se articulam seus ideais. Duma maneira peculiar combina o fazer e o fazer de conta, tanto a prática do conhecimento como o conhecimento da prática. Escapando de procedimentos socialmente objetivos de mensuração, transforma a docência, o aprendizado e pesquisa numa dança ao mesmo tempo inútil e formadora, vazia e cheia de significados sociais (GIANNOTTI, 1986, p. 46).

A Universidade brasileira atualmente vem acolhendo em seu interior um conjunto de fatores da crise política, econômica e social que ocorre para além de seus muros internos. Refere Chauí (2001, p.35) que a Universidade é uma instituição social, “Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Enquanto uma tradicional instituição que demarca presença no solo histórico desde a era medieval, na Europa, a Universidade hoje vem se descaracterizando daquilo que deveria ser seu princípio fundamental: a construção do conhecimento em prol do desenvolvimento humano com vistas ao livre pensar.

Transvestida de um papel que lhe é imposto pelo modo de produção em vigência a Universidade tem sido um espaço fundamental para a manutenção dos valores historicamente construídos bem como vem (re)produzindo conhecimentos que sirvam para a consolidação do modo de produção capitalista. Esse fato ocasiona em um atenuante processo de esvaziamento da construção do livre pensar, do processo investigatório, do empolgante trajeto da descoberta, dos devaneios e tortuosos caminhos necessários para a consolidação da ciência, bem como do fortalecimento da formação humana.

Regida por interesses mercadológicos, essa instituição, a passos largos, vem se tornando um “balcão de negócios” e seu funcionamento é pensado com vistas ao atendimento das necessidades do mercado. Esse caráter influencia nos cursos ofertados, na forma como vem se estruturando a carreira docente, na estrutura física e material dessas instituições, na oferta de bolsas de incentivo ao

ensino, pesquisa e extensão, no conhecimento produzido e outros elementos que dão corpus a Universidade atual.

Nesse cenário torna-se corriqueiro visualizar a Universidade como se esta fosse uma grande empresa, onde se criam rankings em que as pontuações concedidas são determinantes para o reconhecimento externo da instituição perante a sociedade e nas disputas que se criam entre instituições diferentes. Embora essa realidade seja mais comum em Universidades privadas, essa relação não está completamente ausente nas Universidades públicas.

Esta breve contextualização é necessária para demarcar o território de tensões das quais a Universidade brasileira vem se revestindo. No entanto, com valor científico de igual magnitude é a necessidade de fazer o resgate dos primórdios desta Universidade e sob que contexto político, econômico e social essa instituição foi se construindo em solo brasileiro.

Na década de 1920 o Brasil vivia um momento de intensas e turbulentas transformações. A participação política nos primeiros anos de independência era limitada, pois “podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos” (CARVALHO, 2012, p.29-30).

A recente experiência de participar das decisões fez com que o povo brasileiro não tivesse maturidade política para considerar a tamanha importância de se escolher os governantes. Mais de 85% da população do período era analfabeta e, logo, eram inábeis para elaborar grandes análises da conjuntura política do Brasil naquele período⁵⁵.

Revisitar esse período dos “primeiros passos” da República Brasileira, principalmente no campo político, é extremamente necessário para que se compreenda os marcos históricos da sociedade brasileira. O voto inicialmente era

⁵⁵ “Congruentemente com essa estrutura social injusta, a democracia existente no Brasil seria uma farsa. Os analfabetos, mais da metade da população, não podiam votar nem ser votados. A Constituição seria importada e conteria os princípios do liberalismo burguês, pelos quais as classes dominantes defendiam seus privilégios. Os partidos políticos então existentes não seriam autênticos, pois lhes faltariam ideologia e unidade de atuação. Assim, ao invés do poder político representar “a síntese da participação consciente e livre de todos os homens na comunidade nacional”, seria “a súpula das alienações de uma minoria exploradora do proletariado”. A essas alienações corresponderia a alienação do povo (dos explorados), devido a sua “falta de cultura” (CUNHA, 1983, p. 219).

entendido como mercadoria (e as possibilidades de melhor se apropriar disso) e não como direito político. O voto a cabresto e o coronelismo são grandes exemplos desse período que permite compreender o porquê de muitas vezes o povo brasileiro confundir, até hoje, direito com favor. Na primeira república teve-se uma baixíssima participação da população nos processos eleitorais conhecida como “A república dos coronéis” (CARVALHO, 2012, p. 41).

A venda de votos, a troca de favores, a predominância de interesses e a corrupção são marcos desse período e elucubram muito alguns acontecimentos do cenário político da atualidade⁵⁶. Se já não bastasse isso também se enfrentou o cenário da escravidão e as suas consequências mesmo após a abolição. A escravidão é uma das marcas mais presentes e mais cruéis da constituição histórica do Brasil e isso se dá tanto pela violação dos Direitos Humanos no período da escravidão quanto posteriormente a ele. Acerca desse fato, “no Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos” (CARVALHO, 2012-p. 52). Isso possibilita conhecer a dimensão que tais acontecimentos causaram ao povo brasileiro.

Carvalho (2012) também destaca outro fator limitador da cidadania no Brasil que são as grandes propriedades. “Na sociedade rural, dominavam os grandes proprietários, que antes de 1988 eram também, na grande maioria, proprietários de escravos” (CARVALHO, 2012, p. 55). Esse cenário ressoa ainda hoje no Brasil, pois a concentração de terras em grandes latifúndios é uma herança anterior à Independência e as consequências disso é o aumento da concentração de riquezas e reprodução da desigualdade social neste país⁵⁷.

Por outro lado, os movimentos trabalhistas em diferentes regiões do país são uma prova de que a classe trabalhadora também vinha se organizando a fim

⁵⁶ Para esse fato cabe a observação da forma como foi conduzida a votação do Impeachment da Presidente afastada Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados e no Senado brasileiro nos meses de abril e maio de 2016, respectivamente. Com discursos pautados na menção majoritária da família e na defesa de valores particularistas pode-se perceber que essas heranças históricas ainda estão presentes na política brasileira da atualidade.

⁵⁷ “No Brasil, embora o país continue um dos mais desiguais do mundo, registra-se uma melhoria de indicadores, como a elevação do valor real do salário mínimo e a elevação do nível de emprego, a despeito de seu caráter precário. Observa-se no país uma redução da pobreza, e da extrema pobreza (ONU, PNUD, 2010), embora esse processo mantenha a pobreza e sobretudo desconsidere “as razões e os mecanismos estruturais mais profundos, que (re)produzem as desigualdades” (Filgueiras e Gonçalves, 2009, p. 107). E, dessa forma, são deixadas de lado as estruturas concentradas de propriedade e poder que caracterizam particularmente as periferias do capitalismo” (YAZBEK, 2014, p. 684).

de questionar as ações que vinham incidindo na formação da sociedade capitalista brasileira nas primeiras décadas do século XX.

É oriunda dessas manifestações/inquietações a luta pelos direitos sociais, que até então não se faziam presentes na vida da população brasileira. A ideia de um povo brasileiro demorou para amadurecer, muito em razão das condições a que a população foi submetida no período do Brasil colônia e até mesmo após a independência do Brasil, de forma que, “foram as lutas contra os inimigos estrangeiros que criaram alguma identidade”(CARVALHO, 2012, p. 78) e “o início de um sentimento de pátria é também atestado pela poesia e pela canção popular sobre a guerra” (CARVALHO, 2012, p. 79).

Rossato (2008) refere que é no contexto de efervescência da Semana da Arte Moderna de 1922⁵⁸, cenário de ebulição de diferentes sentimentos referentes à transição da sociedade capitalista agroexportadora para a urbano-industrial que, por meio do desenvolvimento de um novo comportamento intelectual, novos ideais começaram a se fortalecer na sociedade brasileira.

Foi nesse contexto que começaram os debates, na área educacional, quando a educação para a elite foi colocada em xeque. Segundo Piletti e Piletti (2012),

Os educadores que participavam dos debates nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que reformando a educação poderiam transformar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar, seria necessário organizar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao governo federal a responsabilidade fundamental. Seria preciso acabar de vez com a situação vigente até o final da Primeira República, em que o governo federal se mantinha praticamente omissos em relação aos graves problemas educacionais (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 166).

Nesse contexto já havia o interesse dos educadores em problematizar a educação, acreditando ser essa a “porta de entrada” para a transformação da sociedade. No entanto, verifica-se ainda nesse período que o Estado pouco

⁵⁸ “Lembramos que os anos 20 foram marcados no Brasil por novas ideias, por movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram profundas repercussões nas décadas seguintes. Assim, promoveu-se a semana da arte moderna de 22, em São Paulo, que rompeu com os moldes do academicismo na pintura, na música e na literatura, contribuindo para um contato mais direto com a vida brasileira e com as novas tendências da arte europeia mais viva” (FÁVERO, 1999, p. 17).

atuou no cenário educacional, demonstrando desinteresse pelos problemas enfrentados no sistema educacional da época (HOEPNER, 2014).

É nesse momento de efervescência do sistema capitalista no Brasil (via industrialização) que os diferentes segmentos sociais da época começam a se mobilizar para pensar em alternativas de mudança no cenário brasileiro, onde as diferentes classes em conflito cobram uma posição do Estado referente aos rumos do país. É nesse campo eminente de tensões que se começa a pensar propostas de reformulação na esfera educacional.

A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida (ZOTTI, 2004, p.87).

Nesse momento tem-se uma mudança de pensamento com relação à educação, pois se até então defendia-se que a educação era direcionada apenas para aqueles que tinham alto poder aquisitivo e a população era, em sua maioria, excluída do processo educativo, agora muda-se de concepção. Com o cenário de crescimento econômico instaurado, por meio da indústria, percebe-se que a educação era cada vez mais necessária para um número maior de pessoas. Essa educação mínima era necessária para que a mão-de-obra, que estava aumentando significativamente, fosse absorvida por “pessoas qualificadas”. Nesse período, a educação continua sendo direcionada conforme os interesses das classes detentoras de poder (HOEPNER, 2014).

Com base nessa educação direcionada para atender aos interesses oriundos do crescimento industrial do Brasil é que os debates acerca da educação começam a efervescer. As discussões se davam entre os católicos, que defendiam a manutenção da educação elitista e os liberais, que traziam a necessidade de pensar a educação com vistas à pedagogia da Escola Nova⁵⁹.

⁵⁹ Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e

Tendo vinculação direta aos debates da ampliação da educação em nível básico que se intensificam as exigências pela educação superior. Com as atenções voltadas a precária e “insuficiente” educação brasileira “o surgimento da universidade no Brasil deve ser analisado dentro do espírito de inquietação e transformações que aconteciam na década de 20 e da tomada de consciência dos problemas da educação, ocorrida no período de 1920-1930⁶⁰” (ROSSATO, 2008, p. 50).

Fávero (1999) refere que a primeira Universidade brasileira, de fato, foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, por meio do Decreto nº 14.343 assinado pelo então presidente, Epitácio Pessoa. Essa Universidade enquanto resultado “da justaposição de três escolas tradicionais⁶¹, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias” (FÁVERO, 1999, p. 18).

Ainda de acordo com Fávero (1999) a criação dessa primeira Universidade foi um marco do ponto de vista do ensino superior brasileiro. Afinal, foi nesse cenário que se intensificaram as discussões acerca do debate dos problemas universitários do país. Dentre estas discussões, destaca-se,

Concepção de Universidade; funções que deverão caber às Universidades brasileiras; autonomia universitária; se o modelo de universidade a ser adotado no Brasil deve ser único ou cada universidade deverá ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza (FÁVERO, 1999, p. 19).

Nesse sentido, identifica-se que a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro muitos foram os aspectos que precisavam ser problematizados acerca do ensino superior brasileiro. Afinal, esta seria uma instituição nova que até então não tinha visibilidade nas legislações educacionais desse período histórico. Logo, sua estrutura e forma de constituição precisaria ser elaborada coletivamente.

a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva (VIDAL, 2010, p.497).

⁶⁰ Ainda de acordo com Rossato (2008) não se pode dizer que a Universidade Brasileira correspondeu à incorporação de um “modelo de Universidade” apenas. Conforme o autor não existiu um padrão único na criação destas instituições no Brasil. Para maiores informações referentes aos vários modelos de Universidade, consultar os autores: Rossato (2008), Teixeira (1989 e 1998), Rossato (1998) Sguissardi (2009) e Castanho (2000).

⁶¹ Estas escolas tradicionais são a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, bem como, uma das Faculdades Livres de Direito (FÁVERO, 1999).

A década de 1930, período em que ocorreu a Revolução de 1930, trouxe inovações à educação. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos, e logo depois, em 1934, com a Constituição Federal, a educação ganha um capítulo especial. Nesse momento, os professores, mesmo sendo os do ensino primário, deveriam ter formação universitária. Outros marcos fundamentais dessa Constituição foram o ensino primário gratuito, a escola primária como sendo obrigatória e a assistência aos alunos necessitados (ZOTTI, 2004).

Os primeiros anos do Governo Provisório, de 1930 a 1937, foram caracterizados por um período mais instável, gerado pelo conflito de interesses das várias forças presentes na revolução. Esse período foi muito rico em debates ideológicos na defesa de diferentes projetos para a sociedade brasileira, estando presentes, também, propostas para a elaboração de uma nova política educacional (ZOTTI, 2004, p.87).

Já em 1931 tem-se o primeiro “Estatuto das Universidades Brasileiras⁶²”, promulgado através do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Neste decreto apareciam as primeiras formulações, embora que ainda incipientes, daquela que era considerada a Universidade brasileira neste dado momento histórico. No seu art. 1º o ensino universitário⁶³,

[...] tem como finalidade: **evar o nível da cultura geral**, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; **habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior**; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, **para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade** (DECRETO 19.851, 1931, grifos nossos).

Este foi o primeiro decreto que visou estabelecer parâmetros e organização para a constituição das Universidades brasileiras. Cabe ressaltar que neste contexto o reitor era indicado pelo governo e os professores, quando na condição

⁶² “Em relação ao Estatuto das Universidades Brasileiras, pode-se afirmar que foi fruto do governo autoritário vigente e foi perpassado pela ideologia do mesmo, estabelecendo normas legais para organização da universidade brasileira. Teve o mérito de ser um marco na história do ensino superior brasileiro, serviu de base para posteriores reformas e apresentava uma concepção de universidade” (ROSSATO, 2006, p. 65).

⁶³ A citação já está em conformidade com o acordo ortográfico de 1990 que passou a vigorar no Brasil em 2009. Refere-se que, em sua escrita original, o artigo mencionado estava de acordo com as normas vigentes da época.

de catedráticos, dentre outros requisitos, deveriam dispor “dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo”. (DECRETO 19.851, Art. 49, 1931).

No então recente “ambiente universitário”, esta década foi fundamental para o amadurecimento e expansão das Universidades brasileiras. Se na década de 1920 e parte da década de 1930, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro somou-se a criação de mais três instituições⁶⁴, na segunda metade da década de 1930 e início dos anos 1940 houve um salto quanti-qualitativo na expansão de instituições de ensino superior pelo país.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934, esteve profundamente ligada à situação política do estado, que buscava o retorno de sua hegemonia na vida do país. Nesse momento teve destaque a atuação de Fernando de Azevedo, professor signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo este Manifesto, a Universidade “tem o importante papel de formar elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores para o estudo e soluções de questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas” (ROSSATO, 2008, p. 67).

Já a criação da Universidade do Distrito Federal⁶⁵ (UDF), em 4 de abril de 1935, com importante liderança de Anísio Teixeira deveria voltar-se para a formação do quadro de intelectuais da sociedade brasileira. “Na concepção de Anísio Teixeira [...] a função da Universidade devia ser o cultivo do saber, o preparo dos intelectuais para o país e a coordenação da cultura” (ROSSATO, 2008, p. 72). No entanto, essa Universidade a partir de interesses controversos foi fechada e incorporada à Universidade do Brasil, em 1939.

Ainda na década de 1930 tem-se a alteração do nome de Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil (UB), a partir da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Essa alteração tem profundo significado, tendo em vista o poder centralizador do governo. É importante resgatar que, nesse período, a capital do Brasil ainda era a cidade do Rio de Janeiro, de forma que isso justifica a alteração do nome da Universidade. É nas discussões da Universidade do Brasil que a

⁶⁴ Universidade de Minas Gerais (1927), Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1934) e Universidade de São Paulo (1934) (ROSSATO, 1998, p.116-117).

⁶⁵ “Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos” (FÁVERO, 2006, p. 25).

pesquisa aparece como função da Universidade. Também nesse momento que o debate da autonomia universitária ganha efervescência.

Mesmo com o importante papel e protagonismo dessas três instituições cabe referir que nesse momento ainda eram ofertadas poucas vagas para o ensino superior. No entanto, embora o número de Universidades permanecesse reduzido o número de estabelecimentos isolados crescia exponencialmente. O acesso ainda era restrito, pois além das poucas vagas ofertadas, os cursos eram pagos, mesmo aqueles que faziam parte dos “estabelecimentos oficiais”. Outra questão relevante é o fato de que todas essas instituições deveriam ter diretórios estudantis, cujo protagonismo vai se acentuar em 1938 com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) (CUNHA, 1983, p. 17). O mesmo autor ressalta que os estudantes tiveram papel de protagonismo no que tange à luta por uma reforma na educação superior já na década de 1930, cujo movimento se fortalece posteriormente e sofre com a repressão da ditadura militar na década de 1960 (CUNHA, 1983).

É impensável deslocar o debate da Universidade do contexto histórico em que estava inserida, uma vez que, sua organização, normas, expansão e valores dependiam de interesses privados que estavam concentrados nas mãos do então presidente Getulio Vargas. Esse período marca o avanço dos direitos sociais, com a criação do Ministério do trabalho e com avanço e amadurecimento das legislações trabalhistas⁶⁶, mas ao mesmo tempo intercala períodos de relativa democracia (principalmente no pós-45), censura, perseguição política e períodos ditatoriais causando a fragilização dos direitos políticos. Os direitos civis também sofreram com essas transformações onde “sua garantia na vida real continuou precária para a grande maioria dos cidadãos” (CARVALHO, 2012, p. 88).

Nesse sentido, não obstante o fato de a Universidade do Brasil servir como modelo para todas as outras instituições do país, ignorando os aspectos regionais

⁶⁶ “A legislação trabalhista, reunida e sistematizada em 1943 pela Consolidação das Leis do Trabalho, funcionava como obstáculo à pauperização dos trabalhadores. Sua relativa abundância tendia a fazer com que, nas condições políticas existentes, fossem submetidos a condições materiais de vida (salário, habitação, preços dos alimentos, transporte, educação, salubridade e segurança no trabalho, etc.) ainda piores do que as então vigentes. Esta situação forneceu um suporte real que facilitava a política de Vargas de manipulação das classes trabalhadoras, através da burocracia sindical atrelada ao Estado, legitimada pela ideologia do paternalismo governamental (“Getúlio, o pai dos pobres”); pela ideologia do trabalho dignificador e do patriotismo” (CUNHA, 1983, p. 25-26).

e fragilizando a autonomia universitária esse período de forte centralização política, por meio do uso excessivo da repressão, impactou na constituição das Universidades até aquele momento, uma vez que, estas deveriam estar de acordo com os interesses do governo estado-novista. A extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF) bem como o afastamento de Anísio Teixeira das funções que vinha exercendo são alguns reflexos desse cenário.

No que tange ao período que se estende de 1945 a 1964 tem-se o primeiro grande momento de expansão do ensino superior brasileiro. São oriundas desse período as instituições ligadas à Igreja Católica, denominadas Pontifícias Universidades Católicas⁶⁷. No entanto, essa expansão está voltada diretamente para o atendimento da demanda por mão-de-obra especializada. Nesse sentido, “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 28).

Conforme Cunha (1983) alguns fatores precisam ser considerados, dentre eles, a mobilização urbana, onde a população rural começa a se deslocar para os grandes centros urbanos; a escolarização das mulheres, cujo nível educacional se elevou e por meio da qual a educação passou a ser um investimento e a quebra de barreiras que facilitaram o acesso dos egressos do “ginásio” no ensino superior.

No final da década de 1940 e início da década 1950 com o crescente processo de industrialização tem-se a crescente procura pelo ensino superior. Ao mesmo tempo, tem-se a crítica de que a Universidade não vinha acompanhando o desenvolvimento brasileiro oriundo da industrialização⁶⁸. Para tanto, os diversos atores da educação superior são tensionados à buscar respostas para a reformulação da Universidade brasileira. Destaca-se para esse dado momento histórico a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),⁶⁹ em 1951. Contudo, é na década de 1960 que a

⁶⁷ Dentre elas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), criada em 1948, cujo destaque é proferido no segundo capítulo desta produção.

⁶⁸ Tem-se em 1947 a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) que serviu como referência da modernização do ensino superior neste período, sendo “como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas” (CUNHA, 1983, p. 155).

⁶⁹ “[...] cujo objetivo era desenvolver a pesquisa científica e tecnológica e, todos os campos do conhecimento, devendo para tanto fixar critérios de concessão de bolsas, bem como auxílio às

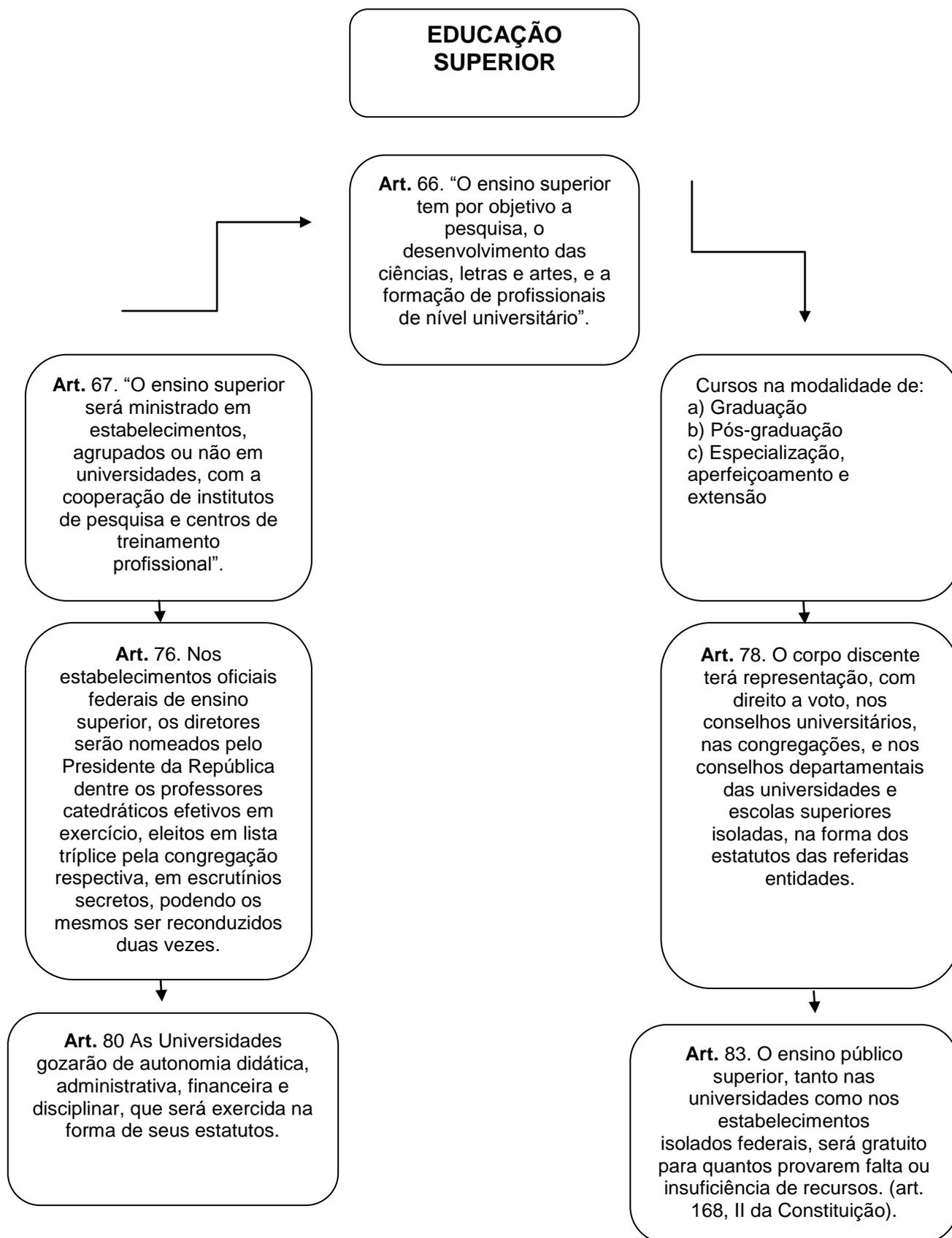
Universidade brasileira vai passar por grandes marcos. Não obstante a proposta da criação da Universidade de Brasília (UnB), cabe ressaltar que devido sua inserção social, ela vai sofrer, substancialmente, com os impactos do Golpe de 1964 e, para além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e com a Reforma Universitária de 1968.

Rossato (2008) refere que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 deve ser compreendida a partir de sua relação com o desenvolvimento histórico, econômico e político presentes no início da década de 1960. Conforme Rossato (2008) o debate da educação brasileira estava centrado em dois grupos cujos interesses eram antagônicos. O primeiro grupo, liberal-tradicional, tinha como defesa a centralização da educação, visando sua manutenção como privilégio de classe. O segundo grupo, liberal-moderno, por sua vez, defendia a descentralização da educação a partir da democratização, de forma a relacioná-la ao projeto de modernização do país.

Essa compreensão a partir da existência de disputa entre esses grupos, cujos interesses são opostos, é fundamental para localizar a constituição da Universidade brasileira. Deslocar o debate do conflito de interesses presentes nessa disputa é empobrecer o fio analítico que engendra o desenvolvimento dessa instituição no Brasil. Afinal, é nessa contraditória relação que a expansão, organização e finalidades da Universidade brasileira foi tecida.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 cabe destacar que ela não esteve deslocada dos conflitos acima mencionados. Para tanto, foram contemplados interesses das duas classes, já mencionadas, conforme a figura a seguir:

FIGURA 2- Principais aspectos e considerações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 para a educação superior e a Universidade



Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1961.

A partir dos artigos selecionados pode-se compreender que poucos avanços foram identificados no campo da educação superior. Ainda permanece a relação entre Universidade e estabelecimentos isolados na provisão da educação superior, bem como, pouca menção é feita à relação da universidade com o movimento de industrialização da sociedade brasileira. Por fim, a impressão a partir da leitura da LDB de 1961 é de que a Universidade permaneceria inacessível à grande população, restrita a manter seu caráter elitista. De acordo com Rossato (2008) “a universidade brasileira de então apresentava-se com uma pesquisa incipiente, inadequada formação de profissionais, padrões científicos e tecnológicos defasados em relação ao processo de desenvolvimento” (ROSSATO, 2008, p. 93).

Não obstante, a partir da década de 1960 no Brasil, colocou-se sob a responsabilidade da educação a tarefa de aliar o investimento humano com o desenvolvimento do país. Essa responsabilidade se deve à relação diretamente estabelecida com o Imperialismo norte-americano que, dentre outras ações, financiou pesquisas brasileiras com interesses voltados à consolidação da sua hegemonia perante o mundo. Apropriando-se da Teoria do Capital Humano⁷⁰, defendida, principalmente, pelo vencedor do prêmio Nobel de economia Theodore w. Schultz, defendeu-se que com o investimento em educação com vistas ao atendimento das necessidades do mercado consequentemente ter-se-ia o desenvolvimento econômico do país por meio da elevação na competitividade.

Com vistas à valorização do “esforço” humano e do investimento, todos os sujeitos teriam condições, por meio da educação, de ascenderem economicamente, de forma a ocupar uma nova posição nas classes sociais. Schultz (1971) define as particularidades do capital humano,

A característica distintiva do **capital humano** é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um **investimento no próprio indivíduo**. Segue-se que nenhuma pessoa

⁷⁰ “Conforme a mesma teoria, o treinamento e o investimento em educação produzem capital humano. À medida em que cresce o grau de instrução cresce também a renda, já que instrução e renda aumentam a produtividade” (ROSSATO, 2008, p. 100).

pode separar-se a si mesma do capital humano que possui (SCHULTZ, 1971, p. 53, grifos nossos).

Frigotto (2010) ao analisar a teoria do capital humano refere, criticamente, que as teses dessa teoria são “um desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista aplicados à educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 45). Nesse sentido, a educação passa a ser um importante espaço para o investimento econômico com vistas a um retorno futuro para a economia. Como resultado desse “investimento”, o processo educativo, “[...] é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção”(FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Ainda na década de 1960 o Brasil vai entrar no período mais obscuro de sua história pós-Proclamação da República. Com o fortalecimento das camadas populares durante o Governo João Goulart, cujo conteúdo revolucionário, coloca em xeque o modo de produção capitalista, tem-se a retomada do protagonismo da classe trabalhadora no cenário político, econômico e social. Cabe enfatizar que esse fortalecimento se opunha aos interesses da elite brasileira. Essa classe trabalhadora fortalecida, do ponto de vista político, passou a ser uma ameaça aos interesses do capital privado cujo controle, por meio da internacionalização do capital, era exercido diretamente por intermédio do novo imperialismo⁷¹ dos Estados Unidos da América (EUA).

Com o golpe de 1964, a partir da tomada do poder pelos militares e cujo apoio da burguesia e dos EUA foi crucial para sua consolidação inicia-se uma nova era da trajetória brasileira. Tem-se um “novo Estado” cuja concepção é, nos termos de Netto (2011), antinacional e antidemocrática. Nesse contexto,

[...] o sistema de mediações que ele efetiva só se viabiliza na escala em que amplia e aprofunda a heteronomia (traço antinacional) mas,

⁷¹ Wood (2014) aborda o caso dos Estados Unidos como o maior representante do Novo Imperialismo. Ao inferir que a especificidade do império capitalista é operar “o máximo possível por meio dos imperativos econômicos, e não pelo domínio colonial direto” (WOOD, 2014, p. 9). A autora afirma que os Estados Unidos tornaram-se, isoladamente, a maior potência militar no Pós-segunda Guerra Mundial, de modo a garantir a sua supremacia econômica perante as demais potências mundiais e confirmar seu papel de Novo Império. Esse é um fator particular e indispensável desse sistema, garantir a supremacia econômica sem perder de vista a dominação extraeconômica, uma vez que, a dominação econômica torna-se possível somente se tiver uma intensa coerção extraeconômica que a sustente.

prejudicando um larguíssimo espectro de protagonistas de todas as classes, deve, para exercer seu poder, privá-los de mecanismos de mobilização, organização e representação (traço antidemocrático). A exclusão é a expressão política do conteúdo econômico da heteronomia (NETTO, 2011, p. 29).

Conclui-se que esse Estado de caráter antidemocrático vai intervir diretamente na classe trabalhadora, uma vez que, sua proposta era justamente despolitizar a população por meio da ilegalidade e da repressão. Alguns aspectos demarcam esse período e cujo produto final nos é caro até a atualidade. O golpe de 64 foi muito além do processo de reprodução do caráter dependente da economia nacional ao capital estrangeiro, ele demarca a face mais cruel do capitalismo, o controle hegemônico por meio do uso da força. Os partidos políticos foram desmontados, sujeitos de todas as classes e cujos papéis eram de resistência foram perseguidos, torturados e, até mesmo mortos. Todas as ações passaram a ser controladas e debeladas à “ordem”.

Na Universidade brasileira esse cenário não vai ser diferente. Muito pelo contrário, essa instituição será lócus privilegiado de proliferação dos valores defendidos pela autocracia burguesa e, ao mesmo tempo, espaço de fortalecimento da “subversão à ordem estabelecida”, principalmente, por meio do movimento estudantil organizado por meio da UNE.

Com a Reforma Universitária de 1968 pode-se visualizar a urgente necessidade de a Universidade brasileira reinventar o seu papel e avançar no campo da produção do conhecimento e do desenvolvimento econômico da época. Essa reforma que, inicialmente foi requisitada e construída pelos estudantes, sofreu alterações significativas para aliar-se ao projeto modernizador imposto na época. Cabe destacar que esse período de ditadura militar, cujo apoio da elite foi constante em um primeiro momento, teve como proposta de desenvolvimento o produtivismo econômico, ou seja, era preciso “fazer o bolo crescer “. No entanto a desigualdade e concentração de renda foram ainda mais acentuadas.

Essa reforma foi conduzida por um Grupo de Trabalho composto de 11 pessoas e nomeado pelo Presidente da República, por meio do Decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968, cujo objetivo era “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”

(DECRETO, nº 62.937). Cabe referir que este grupo tinha o prazo de 30 dias para concluir os estudos, que elaborada em prazo tão exíguo só poderia apresentar lacunas e equívocos.

A Reforma Universitária apresenta dois elementos importantes: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a proeminência da formação de ensino superior para os professores na Pós-graduação. É importante sinalizar que a Pós-graduação caminhava a passos lentos nesse momento histórico. Rossato (2008) afirma que, após a Reforma, a Universidade se organizaria da seguinte maneira,

- Unidade de patrimônio e administração;
- Estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; o Departamento passou a ser a menor fração da estrutura universitária, para fins de administração, didáticos e científicos, distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins;
- Unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- Organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- Cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- Flexibilidade de métodos e critérios, tendo em vista as diferenças individuais, peculiaridades regionais e possibilidade de combinação de conhecimentos para novos cursos (ROSSATO, 2008, p. 106-107).

Para além desses elementos extinguiu-se o regime de cátedra para os docentes, o que pode ser considerado um avanço se em comparação com as alterações anteriores à esta Reforma. Paviani e Pozenato (1984) referem que o maior obstáculo da implantação da reforma é “a existência de uma tradição que só dá valor ao ensino prático-profissional e que tende a privilegiar as profissões liberais como instrumentos de ascensão social” (PAVIANI; POZENATO, 1984, p. 78). Ou seja, percebe-se uma valorização de determinadas áreas do saber que possuem um notório “prestígio social”, resgatando ranços históricos na primazia de valorização dessas áreas como protagonistas do desenvolvimento e de acordo com o projeto de “modernização” do país.

Para além disso, é imprescindível não perder de vista que o momento da reforma ocorre num período de intenso autoritarismo ao mesmo passo em que se teve uma redução no campo dos direitos políticos e uma perseguição política declarada, por meio da deflagração dos Atos Institucionais, contra profissionais da

educação, militantes políticos e estudantes que fossem contrários ao regime ditatorial⁷². Fávero (1996) refere que,

[...] a universidade, como a sociedade, foi submetida a um regime de terror e de silêncio. Exemplo típico dessa situação foi a criação das assessorias de segurança dentro das universidades, a fim de assegurar que os mecanismos democráticos, mesmo quando previstos, não pudessem ser usados de forma efetiva, para que a “perfeita ordem” fosse garantida e a “paz” pudesse reinar (FÁVERO, 1996, p. 36).

Netto (2011) relaciona o sistema educacional diretamente ligado ao mundo da cultura e, conseqüentemente, à forma como foram estabelecidas as relações sociais durante o regime autocrático burguês. O autor refere que, se inicialmente a autocracia burguesa apresenta uma postura corretiva mais branda no que diz respeito ao sistema educacional após o processo de inquietações e questionamentos, principalmente no campo da Universidade, tem-se a adoção de uma postura imediatamente oposta.

Essa postura se modifica quando, dado o agravamento da crise do sistema educacional, ela se converte num particular detonador da ação antiditatorial: enquadrado, pela coerção, o movimento operário e sindical, na cidade e no campo, é o *movimento estudantil* (especialmente na Universidade, mas não só) que se alça o primeiro plano da contestação ao regime (NETTO, 2011, p. 57, grifos do autor).

Devido à capacidade de organização, mobilização e articulação dos estudantes e seu efeito “catalisador” nos termos de Netto (2011) à crítica do regime ditatorial, a educação passa a ser vista como prioridade dentro do regime. Não obstante, o objetivo do projeto “modernizador” passa a perpetuar também no âmbito educacional.

É com essa Reforma Universitária que o projeto “modernizador” e “atento” aos movimentos da sociedade vai incorporar no campo dessas instituições os traços, cuja relação com o mercado é intrínseca⁷³. Calcada no processo de

⁷² “Objetivando impor o silêncio sobre o movimento estudantil, em 1964 foi instituída a Lei Suplicy de Lacerda, criando o Diretório Nacional dos Estudantes (sob estreito controle e vigilância das reitorias), proibindo greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis e, em 1969, foi editado o decreto 477 voltado mais diretamente para a repressão estudantil” (LEHER; SILVA, 2014, p. 10).

⁷³ “Em nenhum momento a ditadura admitiu a ideia de que a pressão por mais vagas na educação superior poderia ser assimilada pela expansão de universidades públicas. A opção pelo setor privado foi inequívoca. Isenções tributárias foram concedidas para os que tivessem seus filhos

modernização administrativa a Universidade adota os valores de eficiência e produtividade, ou seja, “é a adoção do espírito e dos métodos da empresa moderna” (PAVIANI; POZENATO, 1984, p. 83).

Nas décadas de 1970 e 1980 amplia-se o movimento de democratização da Universidade, em que pese este foi um momento de maior articulação do corpo docente. Cabe referir, no entanto, que a Ditadura Militar ainda dispunha de mecanismos coercitivos cujo impacto rebatia diretamente no campo da organização política. Para além da ação coercitiva direta é nesse momento que se tem, por parte do governo, propostas de reestruturação da carreira do magistério superior. Essa proposta servia como uma forma de cooptação do movimento docente, tendo em vista os rebatimentos calcados nas suas carreiras. (FÁVERO, 1996).

Ainda na década de 1980, aliada diretamente ao contexto de lutas pela redemocratização na sociedade brasileira, teve-se um movimento na luta pela ampliação da autonomia universitária diretamente ligada com os movimentos pela liberdade de expressão, cujo fruto foi uma comissão criada com vistas à reformulação das universidades federais, em 1985. Os docentes, por meio das entidades representativas, como é o caso da fundação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) em 1981, ainda com o nome de Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES), cuja atuação no campo da democratização da Universidade atrelada à realidade social e a luta dos demais trabalhadores foi fundamental.

Com o fim da ditadura militar em 1985 e da vitória da democracia, cujo marco é o cenário de lutas da classe trabalhadora organizada por meio dos sindicatos, dos movimentos sociais e organizações políticas tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1988. Avanços são verificados no campo da democracia, principalmente no que diz respeito ao status de direito conferido à educação, saúde e assistência social, dentre outros.

No entanto, embora essa tenha sido uma vitória da classe trabalhadora na afirmação do papel do Estado no provimento dos direitos sociais o que se observa na década seguinte é completamente o oposto daquilo que havia sido acordado

matriculados nas organizações de ensino privadas, isenções que se estenderam às próprias empresas, ainda que abrigadas sob o manto da filantropia” (LEHER; SILVA, 2014, p. 15).

na referida Constituição. Com o avanço do neoliberalismo, o campo das políticas sociais vai ser diretamente afetado, de forma que a concepção de direitos sociais vai ser revestida de um caráter de serviços mercadológicos. Essa discussão será retomada ainda neste capítulo dessa produção. Nesse momento cabe fazer essa menção devido ao fato que as Universidades também sofrerão com as investidas do mercado.

A partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, sob responsabilidade do então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) cujo protagonista foi Luiz Carlos Bresser-Pereira, a Universidade brasileira vai enfrentar um novo desafio. Não obstante os percalços provenientes das décadas anteriores, com a publicação desse plano a educação superior passa a ser considerada um “serviço não-exclusivo do Estado”. Isso significa que a educação superior não é responsabilidade somente do Estado e pode ser provida pelo mercado, a partir de interesses privados e corporativistas, com vistas à eficiência e otimização dos recursos.

Chauí (2003) ao analisar esse contexto confere que a Universidade, neste momento, deixa de ser Instituição Social e passa a ser concebida enquanto Organização Social, incorporando as funções e organizações de uma grande empresa, cujos valores da competitividade e eficiência passarão a ser princípios norteadores da sua atuação. Esclarece a autora que,

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Nesse sentido, a Universidade incorpora uma face que afasta os interesses da grande maioria da população. Essa “nova” Universidade, de caráter gerencial, passa a servir como um modelo de uma grande empresa cujo produto ofertado passa a ser a educação, ou seja, o conhecimento que ali é produzido. Esta nova organização passa a ser reflexo das transformações ocorridas no mundo do

trabalho a partir do avanço do processo de acumulação de capital⁷⁴. Neste momento é importante localizar esta instituição como parte dos movimentos do capital e dos seus rebatimentos na realidade social.

Chauí (2003) refere que a Universidade, na sua condição de organização social, passa a ser concebida enquanto uma Universidade Operacional. Neste sentido,

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Estes fatores são reflexos dessa articulação entre Universidade e mercado, cuja atuação se confunde por expressarem valores que estão inter-relacionados. O conhecimento passa a ser “encomendado”; a produtividade passa a ser valor indispensável para a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação; instituem-se rankings que criam e acirram disputas entre cursos e entre instituições; o financiamento para as pesquisas volta-se para áreas que trarão “contribuições” para o desenvolvimento do país; ampliam-se as instituições privadas, reforçando a tradição de uma educação privada como marca no Brasil; os estabelecimentos isolados, marca da trajetória da educação brasileira, tornam-se mais comuns e cujos reflexos atingem o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, uma vez que, nestes estabelecimentos sua provisão não é obrigatória; incentiva-se as parcerias público-privadas, distanciando ainda mais, da consolidação da educação pública no país e, por fim, é fragilizada a relação da Universidade com a comunidade, como se esta fosse uma instituição desvinculada do contexto social em que se insere.

Todos esses fatores rebatem não somente na organização e estruturação destas instituições, agora com status de organização, mas também na forma como a educação superior e, conseqüentemente, o conhecimento são tratados na realidade brasileira.

⁷⁴ Esta discussão vai ser aprofundada especialmente no item 3.3 “A reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente: as intempéries da categoria trabalho”.

De acordo com o Senso da Educação Superior de 2014 tem-se no Brasil 2.368 instituições de ensino superior, sendo 2070 instituições privadas e 298 públicas. No tocante às matrículas no ano de 2014 (último censo publicado) tivemos 7.828.013 de matrículas, sendo 5.867.011 em Instituições privadas e 1.961.002 em Instituições Públicas. No que diz respeito à natureza jurídica destas instituições tem-se 83,9% de Faculdades, 8,2% de Universidades, 6,2% de Centros Universitários e 1,7% de Institutos Federais (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). No entanto, as matrículas, 50% foram em Universidades, mesmo que estas representem apenas 8,2% das Instituições de Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2015). Essas informações são fundamentais para localizar esta “Universidade modernizada” no cenário brasileiro, tendo em vista que, a educação superior ainda é, majoritariamente, ofertada pelo setor privado.

Chauí (2003) refere que essa “Universidade modernizada” abarca conhecimentos meticulosamente delineados para o atendimento dos interesses do capitalismo. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento, por meio da utilização privada das informações produzidas coletivamente,

é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (CHAUÍ, 2003, p. 9).

No entanto, é importante referir que a produção dessa dissertação de mestrado vai na contramão desse cenário apresentado como a derrocada da Universidade brasileira. O conhecimento crítico é um importante instrumento de resistência. Nesse sentido, o propósito desse item foi dar visibilidade à Universidade a partir das tramas contraditórias em que, historicamente, se entranhou. Aqui e agora cabe a defesa urgente da Universidade Pública, da Universidade que potencialize a formação dos sujeitos, que desperte nestes atores sociais o seu papel na contracorrente do desmonte dos direitos. A defesa feita aqui é de uma Universidade que, como o nome já diz, apresente um universo de possibilidades com vistas à construção do conhecimento que “resista”. Nos termos de lamamoto (2011), a defesa é por,

uma universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais; mas que zele por sua autoqualificação acadêmica e permanente aperfeiçoamento, de modo a contribuir na formação de cientistas, pesquisadores e profissionais voltados aos horizontes do amanhã” (IAMAMOTO, 2011, p. 433).

Para consolidar essa defesa é preciso compreender que vive-se um momento em que o tensionamento contra as forças conservadoras que oprimem deve ser permanente. Afinal, uma série de desmontes no campo dos direitos está demarcando um período de muitos retrocessos e perdas. É essa discussão que será realizada no item seguinte dessa produção.

3.3- A reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente: as intempéries do capital na categoria trabalho

“O predomínio do capital fetiche conduz à banalização do humano, à descartabilidade e indiferença perante o outro, o que se encontra na raiz das novas configurações da questão social na era das finanças. Nessa perspectiva, a questão social é mais do que expressões de pobreza, miséria e “exclusão”. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social- e dos sujeitos que o realizam na era do capital fetiche” (IAMAMOTO, 2011, p. 125, grifos da autora).

O capitalismo enquanto sistema econômico sustenta-se na manutenção da propriedade privada. No atual modelo de produção tem-se a apropriação privada dos meios de produção, de modo que para que alguns possam usufruir dos bens produzidos pela realização do trabalho enquanto atividade eminentemente humana outros precisam vender sua força de trabalho para sobreviverem e suprirem suas necessidades humanas mais básicas (MARX, 2010).

Marx (2010) vai tecer sua crítica a essa condição de subserviência a que são submetidos os sujeitos que não possuem propriedades. Esses elementos são próprios do sistema capitalista, que articula valores dimensionados à liberdade de mercado e igualdade no campo formal, precípuos fundamentais para a manutenção desse modelo societário. Nesse horizonte, sua crítica à propriedade privada perpassa essa lógica perversa em que uma minoria detém os meios de

produção enquanto que uma grande maioria da população precisa vender seu único bem, que é a força de trabalho, em troca, apenas, de sua sobrevivência (MARX, 2010).

A venda da força de trabalho acaba sendo a única alternativa que o trabalhador dispõe para manter-se vivo. No entanto, o produto final do seu trabalho não lhe pertence e, sim, ao comprador de sua força de trabalho. Esse é um dos aspectos contraditórios desse modo de produção, onde,

O preço médio que se paga pelo trabalho assalariado é o mínimo de salário, ou seja, a soma dos meios de subsistência necessários para que o operário viva como operário. Por conseguinte, o que o operário recebe com o seu trabalho é o estritamente necessário para a mera conservação e reprodução de sua existência (MARX, 2006, p. 53).

Acerca disso, além de o trabalhador receber em troca da venda de sua força de trabalho um salário reduzido que apenas reproduz sua condição de subalternidade, esse mesmo salário não possibilita que ele tenha acesso, minimamente, ao produto de seu trabalho. Logo, não é permitido ao criador o usufruto de sua própria criatura. Marx (2010) refere que “o capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que este sem aquele” (MARX, 2010, p. 23) de forma que “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder exercer sua atividade” (MARX, 2010, p. 25).

Nesse sentido, a classe trabalhadora, no sistema capitalista, é a que mais sofre com as consequências das relações de compra e venda da força de trabalho. Dessa forma, o trabalhador sofre em dois momentos. Primeiramente ele precisa encontrar um capitalista que compre sua força de trabalho e, em um segundo momento, ele precisa fazer com que o salário que lhe é conferido possibilite que possa manter-se vivo. Acrescenta-se que o único objetivo do capitalista é o lucro, logo acumular riquezas. Nesse sentido, o seu interesse tende sempre a ir na contramão dos interesses do restante da sociedade (MARX, 2010).

Ao analisar a relação entre o trabalhador e a objetivação de seu trabalho, Marx (2010) refere que o trabalhador, no sistema capitalista, tem em relação ao objeto de seu trabalho uma relação estranhada. Dessa forma, quanto mais riquezas o trabalhador produzir mais pobre este será. Isso acontece justamente

pelo fato que, o acesso às mercadorias que produz é infinitamente menor do que a riqueza que dela se origina. Da mesma forma este trabalho não lhe causa prazer porque é realizado somente para lhe garantir a sua subsistência e do qual não lhe é dispendido atividade criadora.

Não obstante, uma das faces mais contraditórias desse sistema capitalista relaciona-se ao fato de que, embora os homens sejam “livres”, sua condição de trabalhadores assalariados os aprisiona a relações de exploração do qual são submetidos para manter sua existência. Marx (2011) refere que “Na sociedade, no entanto, a relação do produtor com o produto, tão logo este esteja acabado, é uma relação exterior, e o retorno do objeto ao sujeito depende de suas relações com os outros indivíduos” (MARX, 2011, p. 49).

Nesse sentido, embora todos os homens, juridicamente, tenham os mesmos direitos, esse sistema é calcado na desigualdade e em privilégios de classe de forma a impedir que todos os seres humanos tenham acesso à riqueza socialmente produzida e ao patrimônio construído. Para o trabalhador, ter acesso às riquezas socialmente produzidas dependerá quantitativa e qualitativamente das relações que estabelecer e do lugar no processo produtivo que ocupar.

Para além disso, com a instauração do sistema capitalista, ao contrário dos sistemas econômicos anteriores, o capitalista se apropria não do trabalhador, mas sim dos frutos de seu trabalho. “Ou seja, ao contrário do que ocorre em outros modos de produção, o capital não se apropria do trabalhador, mas do trabalho, mediado pela troca” (MARX, 2011, p. 497-498).

Outro aspecto desse modo de produção refere-se às novas atividades que surgem a partir do aprimoramento dos processos produtivos. A manufatura como uma destas novas atividades, ao contrário do trabalho artesanal, baseia-se na divisão do trabalho. Desse modo, ao contrário do artesão que detinha o saber necessário para realizar o processo de trabalho, na manufatura tem-se a decomposição da atividade do artesão que “cria uma nova graduação hierárquica entre os trabalhadores e desenvolve a regra da proporcionalidade quantitativa em que os vários trabalhos deverão participar do mesmo processo de trabalho” (BRYAN, 1997, p.44).

A partir dessa divisão do trabalho o trabalhador, que até então dispunha de saber próprio para produzir mercadorias, passa a depender do trabalho dos

demais trabalhadores para efetivar esta produção. Dessa forma, “de produto individual de um artesão independente, que faz várias coisas, a mercadoria converte-se no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial”⁷⁵ (MARX, 2013, p. 412). Desse modo, essa divisão acaba sendo uma estratégia do capitalista para fazer com que o trabalhador se torne, ainda mais, dependente desse modo de produção.

Contudo, é com a Revolução industrial que os trabalhadores se deparam com um novo mundo do trabalho, onde a máquina a vapor surge como um mecanismo de desenvolvimento das forças produtivas e, contraditoriamente acarreta na degradação e intensificação da exploração do trabalho humano. Com a maquinaria, a produção tornou-se mais rápida ao mesmo passo que a mão-de-obra se tornou mais barata. É nesse momento que são empregados o uso do trabalho feminino e infantil⁷⁶ nas recentes fábricas (MARX, 2013).

Nesse contexto, Marx (2005) afirma que “o crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se quer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender” (MARX, 2005, p. 46).

Para além disso, é no desenvolvimento das forças produtivas, por meio do advento da indústria, que o trabalhador verá seu saber desvinculado do processo produtivo. Nesse sentido, com a divisão do trabalho, cria-se uma divisão também entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Marx e Engels (2006) salientam que com essa divisão a classe dominante além de deter os meios de produção também deterá o conhecimento produzido,

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento

⁷⁵ Essa relação pode ser vista no filme de 1936 “Tempos modernos”, do cineasta Charles Chaplin, como uma das mais importantes produções audiovisuais sobre a crítica radical ao modo de produção capitalista e das condições degradantes dos trabalhadores no período da Revolução Industrial.

⁷⁶ “Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo” (MARX, 2005, p. 46).

daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época (MARX & ENGELS, 2006, p. 29)

Nesse sentido, na sociedade capitalista a classe dominante exercerá o papel intelectual ao passo que os trabalhadores, por sua vez, assumirão um papel receptivo frente a essas “ideias construídas”, uma vez que “dispõem de menos tempo para produzirem ilusões e ideias sobre as suas próprias pessoas” (MARX & ENGELS, 2006, p. 30). Partindo desse pressuposto, a classe burguesa estará munida de estratégias de forma a fazer com que seus interesses individuais pareçam interesses coletivos, “como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (MARX & ENGELS, 2006, p. 30).

O sistema capitalista é constituído por fases distintas que foram definidas a partir da dinâmica das relações do processo produtivo⁷⁷. Nesse sentido, sua forma de organização se articula, *pari passu*, às demandas que surgem a partir das requisições do mercado. Para que essas demandas sejam exequíveis, faz-se necessário uma reorganização no mundo do trabalho, onde novas exigências são estabelecidas para garantir a dinâmica primordial de acumulação do capital.

Esse mundo do trabalho é constituído por trabalhadores que vendem sua força de trabalho como a única alternativa para garantir sua subsistência e, portanto, são estes os principais responsáveis em dar legitimidade às novas cobranças que lhe são postas. Como destaca Marx (1993) nos Manuscritos de Paris, “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar sua atividade” (MARX, 1993, p. 103). No entanto, essas novas configurações exigem do trabalhador um acúmulo maior de funções e de

⁷⁷ Não é por acaso que autores como Marx (2013), Alves (2014), Antunes (2011), Harvey (2013) e Wunsch (2013), dentre outros, vêm construindo argumentos teóricos para compreender e problematizar as particularidades que permeiam esse modo de produção.

qualificações, de forma que, em longo prazo, isso tem lhe ocasionado um processo de adoecimento e de incertezas acerca de seu trabalho profissional.

A partir da década de 1980, com a crise dos modelos fordista e taylorista novas características emergem no mundo do trabalho, “onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 2011, p. 34). Desse modo, instaura-se a defesa pela abertura da economia, devendo esta ser conduzida pelo livre jogo das forças de mercado, com influências diretas do Toyotismo⁷⁸ (WÜNSCH, 2013).

É neste contexto, especialmente após a queda do muro de Berlim e a crise da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que as influências teóricas do neoliberalismo são fortalecidas em detrimento do enfraquecimento do keynesianismo. Segundo Goin (2016) esse processo se inicia ainda no início dos anos 1970, no Chile, quando Pinochet busca controlar a inflação, fomentar o crescimento econômico e suprimir as reformas de base iniciadas no Governo Allende, cuja inspiração foi a influência teórica friedmiana, que sustentam a enceta neoliberal. Sob o aspecto econômico, a experiência chilena espalhou-se pelas economias centrais como estratégia de superação dos impactos da crise mundial. Concomitantemente, ocorre a mundialização do capital onde “destaca-se a desregulamentação do mercado de trabalho e a supressão dos direitos sociais dos trabalhadores” (WÜNSCH, 2013, p. 68).

Como consequência desta mundialização,

a fim de aumentar a taxa de mais-valia, o capital estimula a adoção de novos padrões organizacionais, a exemplo da descentralização produtiva via subcontratação e terceirização da força de trabalho [...] onde há uma maior precarização das relações e condições de trabalho e um menor salário (WÜNSCH, 2013, p. 70).

Essas novas configurações demarcam um novo desenho no mundo do trabalho, onde esses novos padrões conduzem à fragilização dos vínculos

⁷⁸ “Em relação ao Toyotismo, pode-se afirmar que o mesmo difere do Taylorismo-Fordismo ao avançar no oposto da especialização, transformando os trabalhadores em multifuncionais e polivalentes. Isso torna necessária uma nova concepção de linha de produção e mesmo um trabalhador mais subordinado à lógica do capital” (WÜNSCH, 2013, p. 76).

empregatícios dos trabalhadores, causando-lhes insegurança e aumentando a concorrência, de forma que estes passem a enxergar no outro uma ameaça à sua estabilidade.

Alves (2014) ao considerar essas novas configurações no mundo do trabalho avalia que a partir da mundialização do capital, concomitantemente com a quarta revolução tecnológica, a flexibilidade tornou-se uma das principais estratégias para garantir a acumulação do capital. Nesse sentido,

é a flexibilidade da força de trabalho que expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir - ou ainda, submeter e subordinar - o trabalho assalariado à lógica da valorização, através da perpetuação subelevação da produção (e reprodução) de mercadorias, inclusive, e principalmente, da força de trabalho (ALVES, 2014, p. 74).

Nesse cenário, os trabalhadores são induzidos, ainda mais, à condição de subalternidade e dependência das oscilações e incertezas cada vez mais frequentes no mundo do trabalho. Esse cenário de incertezas rebate também na fragilização das relações de trabalho, onde se tornam mais frequentes as terceirizações, subcontratações e empregos informais. Com o aumento do uso das tecnologias novas competências são requeridas aos profissionais, requisitando “uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo maquinário” (ALVES, 2014, p. 76). Não obstante, passa a ser demandada ao profissional, além do conhecimento técnico, a habilidade comportamental que lhe permita participar interventivamente do processo produtivo, exigindo-lhe o estabelecimento do cumprimento de metas de maneira eficaz e eficiente.

Torna-se comum, nesse processo, a substituição do termo “trabalhador” nas empresas pelo termo “colaborador”. Essa terminologia faz com que o trabalhador, ilusoriamente, passe a se sentir pertencente à empresa ou instituição onde se insere, tomando para si os problemas e conflitos decorrentes da competição dentro do mercado capitalista. Essa situação ocasiona o que Alves (2014) denomina de modo de vida⁷⁹ *Just-in-time*. Nesse ritmo o trabalhador fica

⁷⁹ “Por *modo de vida* entendemos a instância da reprodução social que implica organização (e o uso) do espaço-tempo de circulação, distribuição e consumo das pessoas nas cidades. Por exemplo, o tempo (e o modo) de trajeto de casa para o local de trabalho; ou ainda, as modalidades de consumo- material e imaterial- e de lazer das pessoas; o modo de utilização do

mais horas no local de trabalho, com acúmulo de funções, responsabilidades e demandas e, conseqüentemente, passa a dispor de menos tempo para investir em suas relações fora do espaço de trabalho.

Conforme Alves (2014) esse modo de vida *just-in-time* auxilia na redução do tempo de vida a tempo de trabalho, como consequência, o tempo livre dos trabalhadores torna-se cada vez mais reduzido e a exigência de produtividade entra em uma escala crescente. Elencam-se ainda fatores externos ao local de trabalho que também contribuem para o processo de adoecimento do trabalhador, como é o caso da dificuldade no deslocamento do trabalhador da casa ao trabalho e vice-versa, a violência e sensação de insegurança, a precariedade do transporte e demais serviços públicos, etc. (ALVES, 2014).

Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Teoria Marxiana, Ensino e Políticas Públicas (GTEMP) sobre as condições de trabalho do Assistente Social no Rio Grande do Sul (2012/2015) mostra que os profissionais trabalham, em média, 12 horas semanais a mais no domicílio. Um trabalho invisível que não é remunerado. O estudo mostra também que muitos profissionais que trabalham em pequenos municípios para ampliar os níveis salariais trabalham algumas horas em um município e outras noutros; utilizando muitas horas em estradas para realização do seu deslocamento, o que corrobora com ressaltado por Alves (2014). Por fim, a pesquisa destaca ainda que as condições mais precárias são vivenciadas por profissionais que trabalham nas prefeituras e também são docentes.

Soma-se a isso a “captura” da subjetividade do trabalhador, de forma que corpo e alma passam a estar a serviço do capitalismo. Alves (2014) refere que “a vida reduzida é vida “capturada”, na medida em que ocorre a introjeção de valores-fetiches do capital no sujeito-que-colabora [...] a vida “capturada” é vida manipulada intensa e extensivamente nas mais diversas esferas da vida social” (ALVES, 2014, p. 24). Além disso, coloca-se sob a responsabilidade do trabalhador os resultados de seu sucesso ou fracasso, de forma que este tem de

tempo de vida disponível e o próprio padrão de sociabilidade, constituem importantes elementos de reprodução social, pressupostos necessários e imprescindíveis à própria organização do trabalho e produção da vida, principalmente nas condições sociais do *habitus* metropolitano” (ALVES, 2014, p. 93, grifos do autor”).

dispor de mecanismos que lhe possibilitem a sua ascensão e manutenção da carreira profissional.

Os docentes, enquanto trabalhadores também fazem parte desse contingente que sofre com as transformações no mundo do trabalho. Como já sinalizado no item anterior, a Universidade vem assumindo a postura de uma grande empresa, onde a premissa da produtividade e eficiência passa a imperar conforme os ditames dos organismos internacionais que tem orientado o campo da política de educação superior. Os docentes, nesse processo, se deparam com exigências cada vez maiores no campo da produção do conhecimento, onde a produção acadêmica dos mesmos passará a ser o principal critério para que estes consigam financiamento para suas pesquisas, bem como, para progredir na carreira docente. Acerca dessa realidade diz o **Docente Coordenador F** que,

[...] em qualquer Universidade hoje um professor que trabalha vinculado à Programa de Pós-graduação é muito cobrado com relação à sua produção. [...] Ele é cobrado, cobrado, cobrado para produzir, produzir, produzir. Isso não é uma cobrança da Universidade, é uma cobrança dos Programas de Pós-graduação, do MEC, CAPES, CNPq e tudo mais. Ele tem que produzir para se manter vinculado. [...] Se isso precariza o trabalho? Eu acho que contribui para a precarização do trabalho porque se eu não sou cobrado tanto para produzir eu consigo me dedicar mais ao trabalho, por outro lado, se eu não produzo tanto como eu qualifico o meu trabalho? Porque eu vou qualificar o meu trabalho a partir daquilo que eu produzo. Eu adoro fazer pesquisa com população de um determinado perfil e quando essas pesquisas, essa produção, eu qualifico o meu trabalho em sala de aula. Então são duas coisas que caminham juntas. Mas eu acredito que essa dedicação máxima à produção deveria ser repensada. Não enquanto problema da Universidade e sim enquanto problema de CAPES, CNPq. A mesma cobrança que vocês sofrem enquanto alunos nós professores também sofremos⁸⁰ (DOCENTE COORDENADOR F, 2016).

O principal risco deste produtivismo é a perda da qualidade daquilo que se produz. Ora, estão sendo produzidos conhecimentos que realmente representem avanços no campo da ciência? Quando faz-se referência ao termo “avanços” não fala-se apenas de descobertas tecnológicas, mas sim de análises com densidade,

⁸⁰ “Essa cultura da produtividade- fator da ressocialização do docente no espaço acadêmico- é transferida para os alunos da graduação e da pós-graduação que passam a receber a pressão para que sejam produtivos sob quaisquer condições. A ponta desse iceberg foi vista pela primeira vez quando os prazos para conclusão do mestrado e do doutorado (bem como os prazos das bolsas para esses cursos) sofreram seguidas reduções. As bolsas para mestrado, por exemplo, tiveram redução de 3 para 2 anos e meio, no início da década de 1990, e de 2 anos e meio para 2 anos, no final dessa mesma década” (BOSI, 2007, p. 1517).

cujo rigor acadêmico propicie uma mudança qualitativa na forma com que se avalia e intervém em sociedade. Para Bosi (2007) “Uma das consequências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção dos valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição (BOSI, 2007, p. 1513, grifos do autor). Chauí (2003) refere que as mudanças no que denomina “explosão do conhecimento” tem caráter muito mais quantitativo do que propriamente qualitativo, ou seja, muito se produz, mas pouco se aproveita do “conhecimento em massa”.

Um dos fatores responsáveis por essa intensificação do trabalho docente no Brasil foi “O plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado”, de 1995. Este plano teve a construção pautada na flexibilização da Universidade, de forma que, colocou sob ameaça a estabilidade do funcionalismo público, dentre eles, o docente federal. Nas propostas do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) as Universidades Federais, enquanto organizações sociais deveriam ser transformadas em fundações públicas de direito privado, ou seja, essas instituições acabariam ficando à deriva das flutuações do mercado. O docente de Universidade Federal teria perdas importantes, pois perderia sua condição de estatutário e passaria a condição de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) perdendo sua condição de servidor com estabilidade “como ocorre com os trabalhadores de qualquer empresa privada” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 55).

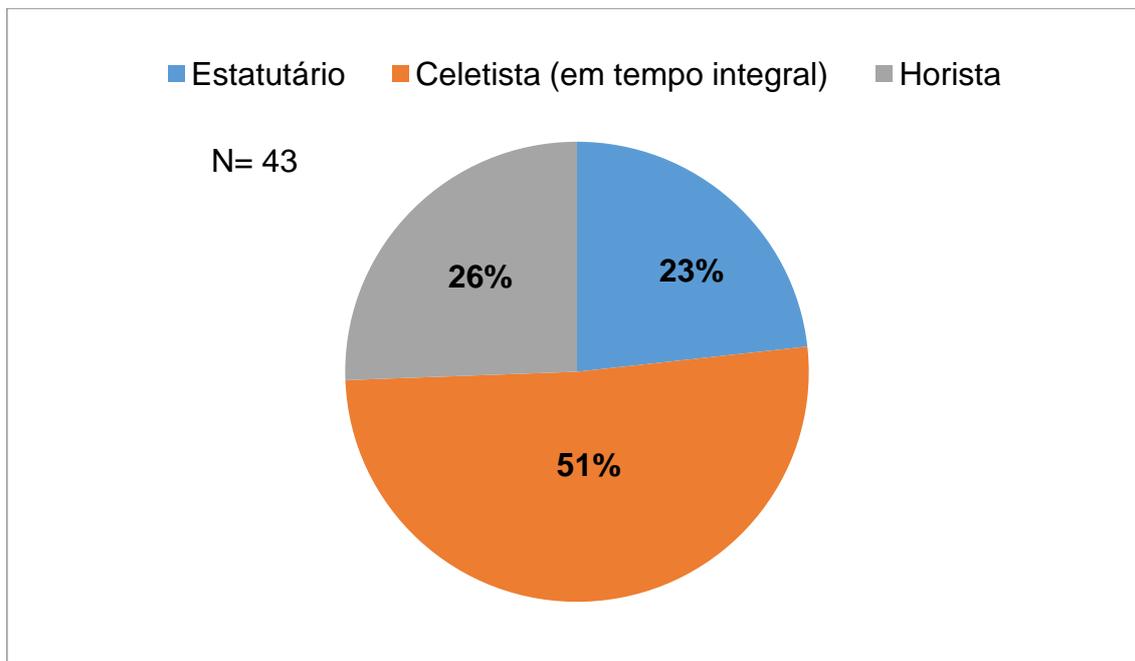
Para o **Docente Coordenador E**, a estabilidade, por meio do regime de dedicação exclusiva, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. Sobre isto refere,

eu acho que é positivo porque tem já uma valorização maior financeiramente por você já estar no regime de dedicação exclusiva. Isso lhe dá condições de você, de fato, se inserir de maneira mais qualificada e com mais tempo nas atividades da Universidade. Eu e a maioria hoje dos professores que estão aqui já trabalharam em Universidades privadas, né. Então dividindo entre carga horária uma, outra e mais outra Universidade e o quanto isso é precário, né. Não que aqui a gente não tenha também situações de precarização no trabalho, mas isso tornava mais precário ainda o trabalho porque de fato você não conseguia se inteirar de todo o processo da Universidade e se engajar mais com os projetos de pesquisa, ensino, extensão e aqui não. Com a dedicação exclusiva, de fato, você se insere, se engaja, em diversas atividades não

só de ensino, mas de pesquisa, extensão, gestão, então tem um diferencial, um tempo maior para fazer o planejamento das aulas, das atividades né, então tu consegue dar uma maior qualidade (DOCENTE COORDENADOR E, 2016).

Nesse sentido, o docente coordenador destaca que a estabilidade, e a carga horária integral são fundamentais para o desenvolvimento das atividades docentes com maior qualidade. Ainda destaca que isso permite que ele possa vivenciar outros espaços da instituição que vão para além da dimensão do ensino. Além disso, compara a experiência de ter lecionado em Universidades privadas, cuja sobrecarga de trabalho não permitia o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta é uma peculiaridade deste docente coordenador, uma vez que, dos sujeitos pesquisados, este é o único servidor com dedicação exclusiva.

Para a realização da pesquisa foram pesquisados 7 cursos de Serviço Social do estado do Rio Grande do Sul, sendo 5 deles por meio do envio de questionários online para os coordenadores de curso e 2 por meio de entrevista direta. Todos os docentes que responderam a pesquisa atuam na condição de docentes e, concomitantemente, na condição de coordenadores de curso. Apenas um curso não devolveu o questionário, de forma que os 6 restantes participaram da pesquisa. Ao todo, 43 docentes fazem parte do corpo docente destas 6 instituições, cujo regime de trabalho pode ser vista no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3- Docentes pesquisados segundo vínculo empregatício

Fonte: Coleta realizada no período de maio à setembro de 2016 pelo autor.

Cabe referir que a maioria dos docentes pesquisados faz parte do regime de trabalho celetista em tempo integral (51%), seguido dos docentes horistas (26%) e dos docentes com regime estatutário (23%). Depreende-se que pode ser determinante o fato de que apenas uma Universidade Pública foi pesquisada, o que, conseqüentemente, rebate no número de docentes com regime estatutário. Isso se deve aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, cujo objetivo era pesquisar uma instituição de cada mesorregião no estado. No entanto, esse número não alteraria substancialmente se a pesquisa tivesse sido realizada com todos os cursos de Serviço Social do estado na modalidade presencial, uma vez que, apenas 3 instituições públicas ofertam o curso de Serviço Social no Rio Grande do Sul.

Bosi (2007) ao realizar uma pesquisa acerca da precarização do trabalho docente destaca como fator fundamental a flexibilização da contratação e do regime de trabalho nestas instituições e a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos.

No censo da educação superior de 2014 pela primeira vez o número de docentes com regime de tempo parcial superou o número de docentes horistas nas Instituições Privadas. Nesse sentido, os docentes em tempo parcial

representam 40,4% dos docentes, enquanto os docentes horistas representam 35,2% dos docentes. Ainda acrescentam-se 24,4% dos docentes que trabalham em regime de tempo integral. Estes dados contrapõe a realidade dos docentes participantes da pesquisa, cujo regime em tempo integral representa a maioria (51%) dos docentes nos cursos pesquisados.

Outro dado fundamental diz respeito à qualificação dos docentes, conforme verifica-se na tabela que segue:

Tabela 1- Qualificação dos docentes das IES Públicas e Privadas- 2014

Qualificação	Instituições	Instituições
	Públicas	Privadas
Especialização	15,4%	33,2%
Mestrado	28,8%	47,0%
Doutorado	55,8%	19,8%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, 2014. Dados sistematizados pelo autor.

Conforme os dados apresentados, percebe-se que os docentes com Doutorado representam a maioria dos profissionais das Instituições Públicas (55,8%). Em contrapartida, os docentes com Mestrado (47,0%) representam a maioria dos docentes das Instituições Privadas, seguidos dos docentes com Especialização (33,2%) e, por fim, os docentes que possuem o título de Doutor (19,8%). Na pesquisa realizada com os Docentes Coordenadores, 33,3% deles possuem o Mestrado como titulação mais elevada. O **docente coordenador B** refere que “não há mais incentivo para a qualificação docente no nível de doutorado (ultrapassou o limite desejado pela Instituição” (DOCENTE COORDENADOR B, 2016). Esta é uma realidade presente nas Instituições privadas no país, uma vez que os professores com Doutorado custam mais do que os que tem Mestrado e tendo em vista que a LDB exige das Instituições de Ensino Superior (IES) apenas um terço dos docentes com Mestrado ou Doutorado as Instituições acabam contratando os professores com menos titulação para “conter os custos”

A maioria dos docentes coordenadores participantes da pesquisa (75%) ao serem questionados sobre as dificuldades para o desempenho das demandas

requeridas pelo trabalho destacam que “a sobrecarga do trabalho docente, devido ao corpo docente reduzido” vem sendo o principal ônus para o desempenho docente. Cabe destacar a fala do **Docente Coordenador B** que sinaliza “poucas horas para a realização de pesquisas, o que colide com a exigência de produção/publicação” (DOCENTE COORDENADOR B, 2016).

Nesse contexto de precarização do trabalho docente, cujo ônus recai na sua condição de trabalhador intelectual, afirma Lemos (2014),

A intensificação do trabalho docente termina por comprometer atividades centrais do papel profissional do docente de uma Universidade pública de qualidade: a docência, a pesquisa, o estudo e o pensamento. A docência vai se configurando como uma atividade marginal porque não gera pontos nas avaliações de progressão funcional, a qual considera apenas o número de horas/aula ministradas; [...] finalmente o pensar, uma das atividades fundamentais no processo criativo se torna bastante restrito e apressado, uma vez que a pesquisa se torna precária ou inexistente e a leitura restrita aos autores já consagrados, o que termina por comprometer a qualidade do conhecimento científico (LEMOS, 2014, p. 101).

Percebe-se a partir desses elementos elencados que o trabalhador e, dentre eles o docente, encontra-se cada vez mais persuadido e oprimido a entrar no emaranhado e conflituoso atual mundo do trabalho, nas condições que lhes são impostas. Uma vez inserido, lhe cabe dispor de condições para conseguir atender às demandas que lhe são cada vez mais requeridas ao mesmo tempo em que precisa preservar o tempo necessário para atender às suas demais necessidades humanas. Esse cenário de “vida veloz” tem feito do trabalhador um instrumento útil à acumulação do capital ao mesmo tempo em que se degradam as condições de existência do trabalho vivo. Restam-lhe poucas alternativas de superar essa realidade, uma vez que dependem da inserção nesse mundo do trabalho para manter-se vivo. Contraditoriamente, é no convívio com esse mesmo mundo do trabalho, movido por ele, que o trabalhador tem visto sua vida esvair-se a cada novo dia de trabalho. Conforme Marx, (1993) “O trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do produto, precisamente tanto quanto necessita para existir como trabalhador não como homem e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade (MARX, 1993, p. 107). Estas discussões são retomadas e problematizadas no próximo item, que consiste nas considerações finais desta dissertação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É concluído o processo de travessia. À guisa de mais uma totalização provisória, pode-se concluir que a finalização de um estudo é, inevitavelmente, temporária. Neste sentido, as considerações finais deste estudo são engendradas pelo cotidiano da sociedade e, portanto, são passíveis de alterações que vão ao encontro dos movimentos societários cada vez mais velozes. A realização de uma pesquisa revela os processos que, numa primeira aproximação, não são possíveis de serem identificados. Neste sentido, este estudo, a partir da intrínseca relação com a teoria social crítica depreende que todo e qualquer resultado de um processo investigativo é passível de contestação e/ou superação.

O conhecimento, enquanto produto da organização coletiva da sociedade e não, necessariamente, apropriado por todos os atores é dinâmico e provisório. Neste sentido, tem-se ciência de que este estudo apresenta lacunas próprias do processo investigativo e do processo de construção do conhecimento e, logo, cabe referir que as categorias aqui problematizadas continuarão a ser discutidas e aprofundadas no decorrer da formação e trajetória do pesquisador.

Esta pesquisa foi construída tendo como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa **“Como vem se configurando a formação na graduação em Serviço Social no Estado do Rio Grande do Sul?”**. Para desvendar este problema teve-se enquanto objetivo geral da pesquisa **“Analisar como vem se dando a formação profissional dos Assistentes Sociais nas Instituições de Ensino Superior das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul para compreender os processos e peculiaridades que a conformam”** e dos seguintes objetivos específicos elencados a seguir:

- Analisar a conjuntura socioeconômica contemporânea sob os aspectos da educação superior e da formação profissional em Serviço Social;
- Identificar como estão estruturados/organizados os cursos de Serviço Social no Estado do Rio Grande do Sul;
- Problematizar como vem se dando a formação em Serviço Social IES das mesorregiões do Rio Grande do Sul.

- Analisar como estão constituídas as grades curriculares dos cursos de Serviço Social das IES do Rio Grande do Sul;
- Analisar o perfil dos alunos dos cursos de Serviço Social das IES do Rio Grande do Sul;
- Identificar a conformação das estruturas dos cursos de Serviço Social no diálogo com as diretrizes curriculares da ABEPSS.

Com a realização da pesquisa foi possível compreender os meandros nos quais a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul está envolta. Neste sentido foi possível concluir que a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul acompanha as tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil, cujo cenário aponta para a expansão de instituições privadas e o ensino na modalidade a distância e as parcerias público-privadas.

Cabe destacar que, por aproximadamente 60 anos, a formação profissional dos assistentes sociais gaúchos se deu, hegemonicamente, em instituições de natureza privada. O primeiro curso de Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul surgiu ainda na década de 1940 e acompanhou o movimento nacional de abertura das escolas de Serviço Social imbricadas no seio da Igreja Católica.

No entanto, após 60 anos de oferta de cursos de Serviço Social em instituições privadas este cenário é alterado em 2006, com a criação do primeiro curso público de Serviço Social, na UNIPAMPA, fruto do processo de reestruturação, interiorização e expansão do ensino público por meio do REUNI. Após a criação deste curso foram criados ainda dois cursos públicos de Serviço Social na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cabe inferir que estes cursos pouco alteram a face privada da formação profissional dos assistentes sociais gaúchos, contudo, é preciso considerar que muitas instituições privadas contam com o financiamento público, de forma a estabelecer parcerias público-privadas e permitir o ingresso de alunos trabalhadores e/ou filhos da classe trabalhadora no ensino superior por meio do financiamento estudantil.

O Estado brasileiro, a partir da incorporação dos valores neoliberais, na década de 1990, provocou no Brasil uma onda regressiva de perda de direitos e

de ameaça aos avanços arduamente conquistados na década de 1980. A década seguinte demarca um processo de contrarreforma do Estado brasileiro que culmina num influxo dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Este cenário potencializa a presença no mercado no provimento dos direitos sociais, cuja concepção inicial se esvazia e adquire status de mercadoria altamente rentável.

A educação, especialmente no nível superior, torna-se uma das políticas sociais que mais sofrem com os impactos do afastamento gradativo do Estado na sua provisão enquanto direito social. Neste sentido, tem-se na década de 1990 um aumento substancial de instituições de ensino superior de carácter privado ao mesmo tempo em que se diminuem os investimentos para a educação pública. A partir da análise dos dados do censo superior pode-se observar estes impactos não somente no aumento de instituições privadas como também na oferta de vagas e na precarização do trabalho docente por meio de regimes de trabalho precários. Neste sentido, o docente, assim como os demais trabalhadores, vem sofrendo os impactos e os processos precarizantes não só no que se refere aos seus direitos trabalhistas como também nas condições de trabalho ofertadas pelas instituições em que se inserem. Sob esse aspecto, pode-se identificar a precarização no mundo do trabalho e também a precarização da vida destes sujeitos que nele se colocam como condicionante e consequência desse processo. O docente hoje é cobrado a produzir incessantemente não só para poder progredir em sua carreira, como também para ter acesso a outros espaços ou até mesmo manter-se nas instituições onde se insere.

Este produtivismo que aumenta a quantidade de conhecimentos produzidos parece estar na contramão dos conhecimentos mais substantivos e necessários ao desenvolvimento da sociedade. Chauí (2001) refere que nunca se produziu tanto conhecimento como nas últimas décadas, cujo carácter inovador ainda parece ser incipiente. Esse cenário é reflexo da forma como a educação vem sendo gerida e ofertada e cujo intento é atender a interesses particulares e privados de instituições como os Organismos Internacionais.

Esta condução mercadológica da política de educação vai ao encontro dos interesses dos Organismos Internacionais que vem atuando na descaracterização do ensino público, especialmente nos países de capitalismo tardio e periféricos,

de forma a transformar esta política em mais um nicho de mercado altamente rentável e cuja expansão impacta na concepção de uma educação, cada vez mais distante, do seu objetivo primordial de formação humana.

A formação profissional em Serviço Social sofre, diretamente, com os impactos dessa condução. Tem-se no campo da formação profissional em nível de graduação uma hegemonia da oferta de cursos de Serviço Social em instituições privadas. Não obstante esse cenário de hegemonia privada tem-se, a partir de 2007, uma explosão de cursos de Serviço Social na modalidade a distância, cujos impactos vem corroborando para a descaracterização de uma formação crítica, com qualidade e densidade teórica.

Mas, para além deste contexto adverso até aqui apontado, constata-se, a partir desta pesquisa que, embora as instituições que dela participaram afirmem dialogar com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS na formulação de seus currículos e na condução de suas atividades, o que os dados evidenciam é que estas instituições dialogam parcialmente ou de modo fragmentado com as Diretrizes propostas pela ABEPSS. Ainda consta nos currículos de algumas instituições traços de currículos anteriores às Diretrizes Curriculares da ABEPSS aprovadas em 1996 o que fragiliza as conquistas históricas da profissão, frutos da organização e amadurecimento teórico, político e organizativo da categoria profissional dos assistentes sociais brasileiros na medida que não as materializam em sua totalidade.

A pesquisa sempre traz respostas mas traz muitas novas indagações que instigam a novos estudos. É, sem dúvida, necessária uma análise mais acurada para analisar com o conjunto dos sujeitos que participam desse processo, inclusive contemplando a escuta dos professores, para além dos coordenadores, sobre a sua apreensão acerca das Diretrizes. A sua não observância integral pode ser fruto de uma apreensão insuficiente pelo conjunto dos agentes, pode resultar de discordâncias ideo-políticas em relação a orientação da ABEPSS, uma vez que não tem força de lei ou ainda podem decorrer de limites impostos por determinações da política institucional, especialmente no caso das instituições privadas.

No entanto, é preciso esclarecer que o cumprimento destas Diretrizes não se restringe à constituição dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Ela

depende de fatores que são externos ao curso em si e dizem respeito à formulação e condução da política de educação superior na atualidade, da concepção atual de Universidade que está posta, das condições de trabalho e formação dos docentes que compõe o quadro destas instituições dentre outros fatores conjunturais, para além dos anteriores mencionados.

O cenário de precarização em todas as esferas da vida social e cujos reflexos apareceram neste trabalho é condicionante para a atual configuração da formação profissional em Serviço Social não só no estado do Rio Grande do Sul, mas no país inteiro. É necessário desocultar estes processos contraditórios para serem formuladas estratégias de resistência frente aos desmontes que vem ocorrendo e tendem a agravar-se.

Estas estratégias de resistência precisam ser construídas não só pela categoria profissional dos assistentes sociais, como também a partir da articulação desta categoria com profissionais de outras áreas e com os usuários que, cotidianamente, acessam estas políticas cuja existência encontra-se ameaçada. Para isso é fundamental a articulação também com a sociedade civil e os movimentos sociais, lembrando que estes devem ser abordados profundamente já no processo de formação profissional em Serviço Social.

Outro desafio posto refere-se à centralidade da discussão da Questão Social enquanto eixo articulador do projeto de formação profissional. Juntamente com as discussões sobre trabalho, ética, política social, pesquisa e fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social esta categoria precisa estar presente em todos os componentes curriculares dos cursos de graduação. A Questão Social assume centralidade no Serviço Social, uma vez que, ela é a razão de ser e existir desta profissão.

Cabe destacar também que com a aprovação das Diretrizes Curriculares pelo MEC em 2002 houve um atravessamento das discussões realizadas até então o que culminou na descaracterização da proposta inicial formulada pela ABEPSS em conjunto com a categoria profissional dos assistentes sociais. Essa descaracterização foi central para que as Diretrizes perdessem substância política e refletiu na forma como os cursos que surgiram posteriormente à sua aprovação construíram seus currículos. Cabe referir que a proposta aprovada pelo MEC não só descaracteriza como redimensiona o perfil do egresso do curso de Serviço

Social. Tem-se a primazia pelo desenvolvimento de habilidades técnico-operativas em detrimento das demais dimensões que deveriam ser indissociáveis. Essa primazia tem por intuito atender às novas necessidades provenientes do mercado, que vem requisitando novas competências aos profissionais do Serviço Social em detrimento de outras.

No que se refere ao perfil dos alunos de Serviço Social do estado do Rio Grande do Sul identificou-se que a grande maioria dos alunos são trabalhadores e/ou filhos da classe trabalhadora. Esta condição, no entanto, acarreta na impossibilidade de que estes possam vivenciar outros espaços da Universidade para além da sala de aula, como a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que inibe a vivência de espaços importantes da formação acadêmica. Para além disso, constatou-se que a maioria dos alunos é do gênero feminino, reafirmando a tendência histórica do Serviço Social brasileiro da predominância de mulheres na categoria profissional dos assistentes sociais.

Com o processo de construção desta dissertação também foi possível identificar a Universidade enquanto lócus contraditório de produção de conhecimento e o viés mercadológico que este vem assumindo. Na trajetória brasileira a Universidade permaneceu atendendo a interesses privados e a tendência que se apresenta no horizonte é de derruimento de suas conquistas democráticas e de expansão. Portanto, é fundamental fazer a defesa da Universidade enquanto instituição plural, democrática e coletiva, fazer dela espaço de construção de conhecimento, mas, também, de mobilização política. Os tempos que se anunciam, de cortes no orçamento e a aprovação da PEC 241 que prevê o congelamento de investimentos em áreas como saúde e educação por 20 anos certamente afetarão as Universidades brasileiras. Portanto, é ainda mais urgente fazer a defesa deste espaço que é público, que é coletivo e que é de direito de todo cidadão brasileiro.

No entanto, nem tudo está perdido. O movimento dialético da realidade permite compreender que das perdas podem ser construídas estratégias de organização, resistência e superação. Este momento é profícuo para a organização política da categoria profissional dos assistentes sociais. Esta é a hora de ser feita a defesa dos direitos conquistados, com vistas à sua ampliação. Estes tempos nebulosos também permitem o fortalecimento na luta por um futuro

diferente, um futuro de conquistas. O Serviço Social tem papel fundamental nesta caminhada, mas é preciso considerar os seus desafios internos. É preciso discutir a formação profissional em Serviço Social, é urgente a necessidade de reafirmação da teoria social crítica, é preciso defender o projeto de formação profissional construído coletivamente pela categoria profissional. Enfim, é necessária a realização da “viagem de volta”. Somente assim será possível a defesa hegemônica por um projeto profissional que se atrela à um projeto societário de superação deste modo de produção. A caminhada novamente se inicia.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta Básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para debate.** Recife, 1996.

_____. **Política nacional de estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

ABPESS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. Novos subsídios para o debate. In: **Cadernos ABESS**. São Paulo :Cortez, n.7, 1997.

ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.** São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, Antonio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil.** Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** 15.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições70, 2004.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** CFESS: Brasília, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Os custos da crise para a política social. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes; MIOTO, Regina Célia Tamasso (Org.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O desenho das diretrizes curriculares e as dificuldades na sua implementação. **Temporalis**. Porto Alegre, v 8, p. 17-30, 2004.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

Acesso em: 24. set. 2016.

_____. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968**. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> .

Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior (2014)**: Brasília, DF: MEC/INEP, 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>.

Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Lei nº 8.662/1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRYAN, N. A. P. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET, Curitiba, v.1, p.41-69, 1997.

BULLA, Leonia Capaverde. O contexto histórico da implantação do serviço social no Rio Grande do Sul. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v.7/n.1, p. 3-22, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/3935>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CARDOSO, Franci Gomes. As novas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional do Assistente Social: principais polêmicas e desafios. **Temporalis**, ano 1, n.2. Jul.Dez./2000.

CARDOSO, Franci Gomes; ABREU, Marina Maciel. Formação profissional do assistente social: polêmicas e desafios na implementação das novas diretrizes curriculares. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)**, 1, 2000, Brasília: Anais. Brasília: ABEPSS, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
CASTEL, Robert. As transformações da Questão Social. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. (Org.). **Desigualdade e a Questão Social**. 2.ed. São Paulo: Educ, 2000.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A Universidade sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

CLOSS, Thaisa Teixeira. **Fundamentos do Serviço Social: um estudo a partir da produção da área**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL(CFESS). **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993.

_____. **CFESS Manifesta**. Edição especial: análise de conjuntura. 2015.

Disponível em:

<<http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/2016-CfessManifesta-AnaliseConjuntura.pdf>>

Acesso em: 08 dez. 2016.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2011.

_____. **Assistentes Sociais no Brasil**: Elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília: CFESS, 2005. Disponível em:

<http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf>

Acesso em: 28 nov. 2016.

COSTA, Lucia C. da. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível?. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. As Diretrizes e Curriculares e a Política Social. **Temporalis**. Porto Alegre, v 8, p. 17-30, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Acesso em: 28 ago. 2016.

ESTEVIÃO, Ana Maria Ramos. **O que é Serviço Social**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares?. **Temporalis**, ano 1, n.2. Jul.Dez./2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade brasileira: história e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v.1, n.1, p-34-41, ago. 1996.

_____. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, São Paulo, v. 1, n.10, p. 16-32, 1999.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-36, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIANNOTTI, José Arthur. **A Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIN, Marileia. **O método marxiano na formação profissional em Serviço Social**. Porto Alegre, 2012. 12f. (texto digitado).

_____. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe**: os diferentes caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

HARVEY, David. **Para entender o capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOEPNER, Charles Machado. **Educação Cidadã e Serviço Social na contramão da concepção burguesa de educação**: em análise, a experiência de Estágio Supervisionado em Serviço Social. (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social). Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2014.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 22.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo (SP), 11 (2), n.120, p. 609-639, Out./Dez. 2014.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 16. ed. São Paulo, Cortez: 2009.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Crítico**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 34.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS: Brasília, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade (Brasília)**. v. XXII, p. 6-17, 2014.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista entreideias**. Salvador, v.3, n.1, p.95-109, jan./jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, n. 15, 2008.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p.39-64.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Editora acadêmica, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEC. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social** – parecer encaminhado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, 1999. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 6 dez. 2016.

_____. **Resolução CNE/CES n. 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: Acesso em: 02 dez. 2016.

MENDES, Jussara Maria Rosa e PRATES, Jane Cruz. Algumas reflexões acerca dos desafios para a consolidação das Diretrizes Curriculares. **Revista Temporalis**. n 14, Brasília, ABEPSS, 2007.

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

MIOTO, Regina Celia Tamasso; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. **Katálisis**, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 61-71, 2013.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social**: um ensaio sobre a sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Carlos Antonio de Souza. Os desafios do novo século à formação em Serviço Social. **Revista Temporalis**, n.31, Brasília: ABEPSS, jan./jun. 2016.

MOTA, Ana Elizabete. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 120, p. 694-705, out./dez. 2014.

_____. Trabalho e Serviço Social: considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. **Revista Temporalis**, n.14, Brasília: ABEPSS, 2007.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. In: **Revista Temporalis**. Ano II. nº3. Jan./Jul. 2001. Brasília: ABEPSS/Grafline, 2001.

_____. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**, n.84, ano XXVI. São Paulo: Cortez, 2005, p. 5-19.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete; BRAVO, Maria Inês Souza; UCHÔA, Roberta (Org.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAVIANI, Jayme; POZENATO, José C. **A Universidade em debate**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 1984.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo**: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, dez.2013.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PEREIRA- PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política Social**: temas & questões. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida; STEIN, Rosa Helena. Política Social: universalidade *versus* focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes; MIOTO, Regina Célia Tamasso (Org.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

POCHMANN, Marcio. Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, Reinaldo. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. São Paulo: Cortez; Belém: Universidade da Amazônia, 1995.

PRATES, Jane Cruz. O planejamento da pesquisa social. **Revista Temporalis**, n.7, Porto Alegre: ABEPSS, 2003.

_____. O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social. **Revista Temporalis**, n.9, Brasília: ABEPSS, 2006.

_____. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Revista Textos & Contextos**, v.11, n.1, p.116-128. Porto Alegre: jan./jun. 2012.

RAICHELIS, Raquel. Democratizar a gestão das políticas sociais: um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.) et.al. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, José Fernando Siqueira da; SILVA, Maria Izabel da. Pesquisa e Serviço Social: contribuições à crítica. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 2, 2015.

SILVA, Maria das Graças Miranda Ferreira da. Marxismo, Pluralismo e Formação Profissional do Assistente Social. **Teoria Política e Sociedade**. v.1, n.1, p.145-150, dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tps/article/view/2960/2521>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Ozanira Silva e.; CARVALHO, Denise Boitempo Birche. **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMIONATTO, Ivete. Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**. n. 117, São Paulo: Cortez p. 7-21, jan./mar. 2014.

_____. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social. **Temporalis**, Brasília, n 8, 2004.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIPAMPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Lei nº 11.640/08**. Lei de Criação 2008. Disponível em: <www.unipampa.edu.br/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **O Império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WÜNSCH, Paulo. **Sindicalismo e Reestruturação produtiva no Brasil**: desafios da ação sindical dos metalúrgicos de Caxias do Sul/RS. 2. Ed. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**. n. 120, São Paulo: Cortez, out./dez. 2014.

_____. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. CFESS: Brasília, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas,SP: Autores Associados; Brasília,DF: Editora Plano, 2004.

ANEXO A- Parecer consubstanciado de aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A conformação da Formação Profissional em Serviço Social em tempos de reordenamento da Educação Superior: a graduação em Serviço Social no Rio Grande do Sul

Pesquisador: Jane Cruz Prates

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51183215.2.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.384.306

Apresentação do Projeto:

O trabalho "A conformação da Formação Profissional em Serviço Social em tempos de reordenamento da Educação Superior: a graduação em Serviço Social no Rio Grande do Sul" é um projeto de pesquisa a ser desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como vem se dando a formação profissional dos Assistentes Sociais nas Instituições de Ensino Superior das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul para compreender os processos e peculiaridades que a conformam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Enquanto risco de pesquisa entende-se que o entrevistado poderá, no decorrer do processo da pesquisa, sentir desconforto em relação a presente proposta de projeto de pesquisa. Quanto aos benefícios entende-se que por se tratar de uma pesquisa que tem como tema a formação profissional em Serviço Social no Estado do Rio Grande do Sul, bem como, em razão dos sujeitos participantes da pesquisa estarem diretamente relacionados com

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.384.306

essa temática os benefícios para os mesmos dizem respeito à possibilidade de estarem problematizando o processo no qual se inserem, buscando evidenciar os limites vividos e as possibilidades de qualificação desse processo. Da mesma forma que lhes permitem uma aproximação com a pesquisa, sendo esta uma dimensão importante para a análise e intervenção profissional do Serviço Social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo visa contribuir dando visibilidade ao tema da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul por meio da identificação de como vem se dando a conformação dos cursos de graduação de Serviço Social das sete mesorregiões do estado. Trata-se de um projeto bem construído.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Toda a documentação solicitada foi apresentada

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_616049.pdf	13/11/2015 16:02:00		Aceito
Orçamento	Orcamentoassinado.pdf	13/11/2015 16:01:33	Charles Machado Hoepner	Aceito
Outros	CurriculoLattes_Charles.pdf	13/11/2015 15:59:58	Charles Machado Hoepner	Aceito
Outros	CurriculoLattes_Jane.pdf	13/11/2015	Charles Machado	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.384.306

Outros	CurriculoLattes_Jane.pdf	15:59:36	Hoepner	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documentounificado.pdf	29/10/2015 17:25:47	Jane Cruz Prates	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	29/10/2015 17:24:35	Jane Cruz Prates	Aceito
Brochura Pesquisa	Projetodepesquisa.pdf	29/10/2015 15:42:19	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	Cartaaprovação_comissaocientifica.pdf	29/10/2015 15:14:53	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	RoteiroparaAnáliseDocumental.pdf	29/10/2015 14:49:03	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistaparaaCoordenacaod eCurso.pdf	29/10/2015 14:47:44	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	QuestionarioparaosAlunosdoCurso.pdf	29/10/2015 14:43:25	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	QuestionarioOnlineparaosCoordenadore sdeCurso.pdf	29/10/2015 14:42:01	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	CartadeAceite_PUCRS.pdf	29/10/2015 14:38:51	Jane Cruz Prates	Aceito
Outros	CartadeAceite_unipampa.pdf	29/10/2015 14:35:42	Jane Cruz Prates	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOINFORM ADO.pdf	28/10/2015 17:42:59	Jane Cruz Prates	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/10/2015 17:33:43	Jane Cruz Prates	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/10/2015 17:31:55	Jane Cruz Prates	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 06 de Janeiro de 2016

Assinado por:
Denise Cantarelli Machado
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

APÊNDICE A- Disciplinas ofertadas pelos cursos de Serviço Social

Diretrizes Curriculares da ABEPSS	DISCIPLINAS OFERTADAS PELOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL						
MATÉRIAS BÁSICAS	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E	Instituição F	Instituição G
Sociologia	Sociologia Geral Sociologia Brasileira	(não consta)	Teorias sociológicas Sociologia contemporânea Sociologia do trabalho Sociologia da família	Sociologia da saúde Sociologia da violência	Sociologia	Sociologia Geral Sociologia brasileira	Teorias Sociológicas
Ciência Política	Ciência Política	(não consta)	Ciência Política	Teoria Política	(não consta)	Ciência Política e Serviço Social	Ciência Política
Economia Política	Economia Política	(não consta)	Economia Política	Economia Política	Economia Política	Economia Política e Serviço Social	Economia Política
Filosofia	(não consta)	(não consta)	Filosofia Política	Filosofia Geral	Filosofia Contemporânea	Filosofia e Serviço Social I Filosofia e Serviço Social II	Fundamentos de Filosofia Teoria Social crítica e Serviço Social Epistemologia
Psicologia	Psicologia I Psicologia II	(não consta)	Psicologia Social Psicologia do desenvolvimento	(não consta)	Psicologia Social	Psicologia e Serviço Social I Psicologia e Serviço Social II	Psicologia Social

Antropologia	Antropologia Social	(não consta)	Antropologia filosófica	Antropologia cultural Antropologia da cultura, do consumo e da cidadania	Antropologia Social	Antropologia Social e Serviço Social Antropologia e Cosmovisão Franciscana	Antropologia
Formação sócio-histórica do Brasil	Formação Social, econômica e política	Formação Sócio Histórica e Serviço Social	Desenvolvimento da sociedade e brasileira Formação sócio-histórica regional	Formação Sócio-histórica do Brasil	Formação Sócio-histórica do Brasil	Formação Social, Econômica e Política do Brasil	Universidade e Sociedade Formação Social, Econômica e Política do Brasil
Direito	Direito e Legislação Social I Direito e Legislação Social II	Introdução aos Direitos Humanos Direitos Humanos no debate contemporâneo	Direito e Legislação Social	(não consta)	(não consta)	Direito e Legislação Social I Direito e Legislação Social II	Direito e Legislação Trabalhista
Política Social	Política Social Seguridade Social I: Assistência Social Seguridade Social II: Saúde Seguridade Social III: Previdência Social	Estado, Política Social e Sistema de Proteção Social Política e Sistema Único de Saúde Trabalho Integrado em Saúde Políticas Sociais para o Idoso	Política Social I Política Social II Política Social III Política Social IV	Política Social e Serviço Social: direitos sociais e proteção social no Brasil Política Social e Serviço Social: o sistema de seguridade e social brasileiro Serviço Social e	Política setorial de Assistência Social Política setorial de saúde Política setorial de previdência social Política da criança	Política Social I Política Social II Política Social III Política Social IV Política Social V	Políticas Sociais no Brasil Seguridade Social no Brasil: saúde Seguridade Social no Brasil: Assistência Social Política Social de Segurança Pública no Brasil Política

		<p>Política e Sistema Único de Assistência Social</p> <p>Políticas Sociais para Crianças, Adolescentes e Jovens</p> <p>Política Social de Habitação</p> <p>Política Social e Previdência Social</p> <p>Políticas de Inserção Produtiva e Transferência de renda</p>		<p>Política de Assistência Social</p> <p>Serviço Social e Política de Previdência Social</p> <p>Serviço Social e política de saúde e saúde mental</p> <p>Serviço Social e família</p> <p>Serviço Social e política da criança e do adolescente</p> <p>Serviço Social e política do idoso</p> <p>Serviço Social e política de educação</p> <p>Serviço Social e política de habitação</p>	<p>e do adolescente</p> <p>Política agrária no Brasil</p> <p>Política setorial de habitação</p> <p>Família e Políticas sociais no Brasil</p> <p>Política do idoso</p>		<p>Social de Educação no Brasil</p> <p>Seguridade Social no Brasil: Previdência Social</p> <p>Participação e Controle Social</p> <p>Organização e gestão das políticas sociais públicas</p>
Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	Trabalho e Questão Social	<p>Sociedade Capitalista e Questão Social</p> <p>Configurações do Trabalho e Serviço Social</p> <p>Relações Étnico-</p>	Capitalismo e Questão Social	<p>Questão Social e Serviço Social</p> <p>Mundo do Trabalho e Serviço Social</p> <p>Esfera Pública, atores sociais e participação</p>	<p>Questão Social na cena contemporânea</p> <p>Transformações societárias e Serviço Social</p> <p>Classes e</p>	<p>Problemas Rurais e Urbanos</p> <p>Novas formas de Organização da Sociedade Civil</p>	<p>Questão Social: objeto de trabalho em Serviço Social</p> <p>Questão Urbana e Rural no Brasil</p>

		raciais, gênero e sexualidade na sociedade de classes		ção	movimentos sociais		
		Serviço Social e análise da conjuntura					
		Serviço Social e Mundo do Trabalho					
Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social	Introdução ao Serviço Social	Fundamentos do Serviço Social I	Fundamentos Históricos do Serviço Social	Introdução ao Serviço Social	Introdução ao Serviço Social	Introdução ao Serviço Social	Introdução ao Serviço Social
	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I	Serviço Social e Projeto Ético Político	Teoria do Serviço Social I	Fundamentos Histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social I	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	Fundamentos Históricos, Teórico-metodológicos do Serviço Social I
	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II	Fundamentos do Serviço Social III	Metodologia de intervenção em Serviço Social I	Fundamentos Histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social II	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do Serviço Social II	Fundamentos Históricos, Teórico-metodológicos do Serviço Social II
	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social III		Metodologia do trabalho comunitário em Serviço Social			Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do Serviço Social III	Serviço Social na Contemporaneidade
	Fundamentos		Metodologia do trabalho institucional em Serviço Social			Fundamentos Históricos e	

	Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social IV		Metodologia de intervenção em Serviço Social II Metodologia de intervenção em Serviço Social III Serviço Social e sociedade			Teórico-Metodológico do Serviço Social IV	
Processo de Trabalho do Serviço Social	Introdução ao Processo de Trabalho do Serviço Social Processo de Trabalho no Serviço Social I Processo de Trabalho no Serviço Social II	Processos Interventivos com famílias Processos Interventivos com Sujeitos Coletivos	Observação profissional I	Estratégias e fazeres em Serviço Social: observação e acolhimento Estratégias e fazeres em Serviço Social: escuta e entrevista Estratégias e fazeres em Serviço Social: grupos e oficinas Processo de Trabalho do Serviço Social I Serviço Social e a realidade social contemporânea	Processos de Trabalho: abordagens individuais Processos de Trabalho: abordagens coletivas Processos de Trabalho: abordagem em institucional Processos de trabalho na esfera pública não estatal Trabalho e sociabilidade	Trabalho e Serviço Social Processo de Trabalho do Assistente Social I Processo de Trabalho do Assistente Social II Serviço Social e família	Trabalho e Processo de Trabalho em Serviço Social Instituições e Serviço Social Dinâmicas Institucionais: relações de poder e violência A materialização do trabalho em Serviço Social I A materialização do trabalho em Serviço Social II Instrumentalidade do trabalho em

				<p>ânea</p> <p>A mediação e a justiça restaurativa na prática do assistente social</p>	<p>Processos de trabalho na educação</p> <p>Processos de trabalho em empresas</p> <p>Processos de trabalho sociojurídicos</p>		<p>serviço social I</p> <p>Instrumentalidade do trabalho em serviço social II</p>
<p>Administração e Planejamento em Serviço Social</p>	<p>Gestão Social I</p> <p>Gestão Social II</p>	<p>Gestão do Trabalho Social</p> <p>Gestão Social no terceiro setor</p> <p>Assessoria, Consultoria e Supervisão em Serviço Social</p>	<p>Administração em Serviço Social</p> <p>Planejamento em Serviço Social</p>	<p>Gestão e planejamento em Serviço Social I</p> <p>Gestão e planejamento em Serviço Social II</p>	<p>Planejamento em Serviço Social</p> <p>Elaboração de projeto social</p> <p>Gestão em Serviço Social</p>	<p>Gestão Social I</p> <p>Gestão Social II</p> <p>Planejamento em Serviço Social</p>	<p>Planejamento em Serviço Social</p> <p>Avaliação e monitoramento em políticas, programas e projetos sociais</p>
<p>Pesquisa em Serviço Social</p>	<p>Pesquisa em Serviço Social I</p> <p>Pesquisa em Serviço Social II</p>	<p>Teoria e elaboração de projetos de pesquisa</p> <p>Processos de Análise em Pesquisa Social</p>	<p>Pesquisa em Serviço Social I</p> <p>Pesquisa em Serviço Social II</p>	<p>Pesquisa em Serviço Social I</p> <p>Pesquisa em Serviço Social II</p> <p>Pesquisa em Serviço Social III</p>	<p>Pesquisa Social I</p> <p>Pesquisa II</p>	<p>Pesquisa em Serviço Social I</p> <p>Pesquisa em Serviço Social II</p>	<p>Pesquisa em Serviço Social</p>
	<p>Ética em Serviço Social I</p> <p>Ética em Serviço</p>	<p>Ética e cidadania</p> <p>Ética Profissional do</p>	<p>Teologia e ética</p> <p>Ética profissional em</p>	<p>Ética geral</p> <p>Ética profissional do assistente</p>	<p>Ética</p> <p>Ética profissional do Assisten</p>	<p>Ética em Serviço Social I</p> <p>Ética em Serviço</p>	<p>Ética</p> <p>Ética em Serviço Social</p>

Ética Profissional	Social II	Serviço Social: fundamentos Ética Profissional do Serviço Social: Legislação Profissional Ética Profissional em Serviço Social: exercício profissional	Serviço Social I Ética profissional em Serviço Social II	social	te social	Social II Ética e Cidadania	
SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	Núcleo Temático I Núcleo Temático II Núcleo Temático III	(não consta)	(não consta)	(não consta)	(não consta)	(não consta)	Seminários de Pesquisa
OFICINAS/LABORATÓRIOS	Oficina de Teoria Social I Oficina de Teoria Social II Oficina de Teoria Social III Oficina de Integração Teórico-prática I Oficina	Laboratório de Formação Profissional Laboratório de Produção Documental em Serviço Social I Laboratório de Produção Documental em Serviço Social II Laboratório	Oficina de formação profissional I Oficina de formação profissional II Oficina de formação profissional III Oficina de	Oficina de processo de trabalho: instrumentais técnico-operativos indiretos	(não consta)	Oficina de Integração Teórico-prático I Oficina de Integração Teórico-prático II	(não consta)

	de Integração Teórico-prática II Oficina de Integração Teórico-prática III	o de Processos Interventivos do Serviço Social Laboratório de Intervenção Social e Análise dos Processos de Trabalho Laboratório de Práticas Coletivas e Movimentos Sociais	formação profissional IV Oficina de formação profissional V Oficina de formação profissional VI Oficina de formação profissional VII				
ESTÁGIO SUPERVISADO EM SERVIÇO SOCIAL	Estágio Supervisionado em Serviço Social I Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Estágio Curricular em Serviço Social I Estágio Curricular em Serviço Social II Estágio Curricular em Serviço Social III	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado em Serviço Social I Estágio Supervisionado em Serviço Social II Estágio Supervisionado em Serviço Social III	Estágio Supervisionado em Serviço Social I Estágio Supervisionado em Serviço Social II Estágio Supervisionado em Serviço Social III	Estágio Curricular Supervisionado I Estágio Curricular Supervisionado II Estágio Curricular Supervisionado III	Estágio em Serviço Social I Estágio em Serviço Social II Estágio em Serviço Social III
	450 horas de estágio	570 horas de estágio	400 horas de estágio	420 horas de estágio	450 horas de estágio	425 horas de estágio	540 horas de estágio

					estágio		
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II	Projeto de qualificação para o TCC Trabalho de Conclusão de Curso	TCC I TCC II	Trabalho de Conclusão de Curso	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho final de graduação I Trabalho final de graduação II	Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II
DISCIPLINAS QUE NÃO SE ENCAIXAM NAS MATÉRIAS BÁSICAS	Metodologia Científica e Produção Textual em Serviço Social Estatística Núcleo Temático I Núcleo Temático II Núcleo Temático III	Construção Social do Sujeito Construção da Identidade do Assistente Social Humanismo e Cultura Religiosa Responsabilidade, Inovação e Empreendedorismo Social	Ciência e fé Introdução ao pensamento científico Estatística	Introdução ao conhecimento acadêmico Leitura e Produção de Textos Comprovação de competência no uso de ferramentas básicas de informática Serviço Social e Subjetividade Redes e Interdisciplinaridade	Estado e Sistema de Proteção Social Português Instrumental	Português Instrumental Metodologia Científica Estatística LIBRAS	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	120 horas de atividades complementares	120 horas de atividades complementares	120 horas de atividades complementares	150 horas de atividades complementares	75 horas de atividades complementares e 150 horas de disciplina	442 horas de atividades complementares	150 horas de atividades complementares

					as optativa s		
CARGA HORÁRIA DO CURSO	3.150 horas	3.000 horas	3.000 horas	3.000 horas	3.000 horas	3.604 horas	3.240 horas

APÊNDICE B- Instituição, data de criação e situação do curso apresentado pelo MEC dos cursos de Serviço Social presenciais e a distância do estado do Rio Grande do Sul

CURSOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL		
Instituição	Data de criação	Situação do curso apresentado pelo MEC
Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)	01/03/2000	Em atividade
Faculdades Integradas Machado de Assis (FEMA)	28/02/2005	Em extinção
Centro Universitário Metodista (IPA)	22/02/2005	Em atividade
Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS)	03/08/2009	Em atividade
Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS)	24/02/2014	Em atividade
Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL)	21/02/2008	Em extinção
Faculdade Dom Bosco (FDB)	01/01/2010	Em extinção
Faculdade Ecoar (FAECO)	26/05/2008	Em atividade
Universidade Federal do Pampa	16/10/2006	Em atividade
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	20/03/1945	Em atividade
Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	23/03/1962	Em atividade

Universidade de Caxias do Sul (UCS)- Campus Caxias do Sul	08/03/1976	Em atividade
Universidade de Caxias do Sul (UCS)- Campus Vacaria	01/03/2011	Em atividade
Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	04/03/1997	Em atividade
Universidade de Passo Fundo (UPF)	02/08/2004	Em atividade
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	28/02/2000	Em atividade
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	14/08/1984	Em atividade
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	09/08/2010	Em atividade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	17/07/2009	Em atividade
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)- Campus Cachoeira do Sul	03/08/1999	Em extinção
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)- Campus Canoas	01/08/1980	Em atividade
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)- Campus Carazinho	01/08/2000	Em extinção
Universidade Regional do Noroeste	04/08/2003	Em extinção

do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)		
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)-Campus Frederico Westphalen	04/03/1996	Em atividade
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)-Campus São Luiz Gonzaga	02/08/2004	Em atividade

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA		
Instituição	Data de criação	Situação do curso apresentado pelo MEC
Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)	04/02/2009	Em atividade
Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	03/02/2014	Em atividade
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	20/07/2011	Em atividade
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	01/08/2015	Em atividade
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	02/05/2008	Em atividade
Centro Universitário Planalto do Distrito	03/08/2015	Em atividade

Federal (UNIPLAN)		
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	07/02/2007	Em atividade
Universidade de Santo Amaro (UNISA)	22/04/2008	Em atividade
Universidade do sul de Santa Catarina (UNISUL)	07/04/2014	Em atividade
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	22/07/2010	Em atividade
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	31/03/2008	Em atividade
Universidade Paulista (UNIP)	18/02/2008	Em atividade
Universidade Pitágoras (UNOPAR)	12/02/2007	Em atividade
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	12/09/2010	Em atividade

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu _____,
RG nº _____, abaixo assinado, declaro ser de livre, espontânea vontade e de forma gratuita, que aceito participar da pesquisa intitulada “**A conformação da Formação Profissional em Serviço Social em tempos de reordenamento da Educação Superior: a graduação em Serviço Social no Rio Grande do Sul**”, realizada pelo assistente social Charles Machado Hoepner, mestrando do PPGSS/PUCRS, orientado pela assistente social Profa. Dra. Jane Cruz Prates.

A pesquisa é relevante em razão de buscar compreender a conformação da formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, objetivando analisar como vem se dando a formação profissional dos Assistentes Sociais nas Instituições de Ensino Superior das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul para compreender os processos e peculiaridades que a conformam.

A entrevista será realizada com duração aproximada de 1 (uma) hora e meia, e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ao entrevistado. Os dados coletados serão transcritos pelo pesquisador retirando qualquer informação que identifique o participante, mantendo o conteúdo sob sigilo ético.

Com base nessas informações, declaro estar ciente dos objetivos desta pesquisa e autorizo a sua realização. Declaro, outrossim, que este termo foi lido em minha presença e recebi uma cópia.

Quaisquer dúvidas em relação à pesquisa podem ser esclarecidas com o pesquisador pelo celular _____ e e-mail: charles19922009@hotmail.com, ou com a orientadora pelo telefone _____ e e-mail: jprates@pucrs.br, ou ainda com os integrantes do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS, pelo telefone **(51) 3320- 3345**.

Porto Alegre / São Borja, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do entrevistado (a)

Charles Machado Hoepner- Pesquisador

APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista para Coordenação de Curso

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DE CURSO

Nome do participante:

Data:

Formação acadêmica:

Data de posse da Coordenação de Curso:

1) Dados de identificação do curso de Serviço Social:

- A) Ano de implantação
- B) Número de docentes
- C) Número de Alunos
- D) Número de Projetos em desenvolvimento (ensino, pesquisa, extensão)
- E) Grupos e/ou Núcleos de Pesquisa

2) Dados antes da implantação do curso:

A) Como ocorreu o processo de criação do curso de Serviço Social nesta instituição?

B) Como foi constituído o Projeto Pedagógico do Curso e a Grade Curricular do Curso?

C) Quem foram os sujeitos que participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico?

3) Dados atuais do curso de Serviço Social na Instituição:

A) Como está configurado o curso de Serviço Social na Instituição (Carga horária total, atividades complementares, Estágio Supervisionado)?

B) Com qual infraestrutura (material, orçamentária, humana) o curso conta atualmente?

C) Qual é o perfil dos docentes (regime de trabalho, formação acadêmica, vínculo empregatício)?

D) Os docentes coordenam projetos de ensino, pesquisa e extensão? Caso sim, qual a importância destes para a formação profissional em Serviço Social?

E) Como é feita a escolha/distribuição das disciplinas pelos docentes?

F) Os alunos tem envolvimento nas atividades do curso? Caso sim, de que forma?

G) O curso de Serviço Social da Instituição tem particularidades com relação aos demais?

H) A grade curricular do curso sofreu modificações? Caso sim, de que forma e por quê?

I) Qual o perfil do aluno da instituição?

J) Qual o perfil de egresso desejado pelo curso?

K) Defina com suas palavras no que consiste a Formação Profissional em Serviço Social

APÊNDICE E- Roteiro de Análise Documental



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Tipo de documento: Grade Curricular

- 1) Instituição
- 2) Data do documento
- 3) Disciplinas do documento
- 4) Carga Horária das disciplinas obrigatórias e optativas
- 5) Matérias básicas
- 6) Núcleos de fundamentação presentes no documento
- 7) Observações

APÊNDICE F- Questionário para os coordenadores de curso

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisa: A conformação da Formação Profissional em Serviço Social em tempos de reordenamento da Educação Superior: a graduação em Serviço Social no Rio Grande do Sul

Pesquisador: Mestrando Charles Machado Hoepner

QUESTIONÁRIO ONLINE

1 IDENTIFICAÇÃO GERAL

Data do envio

Data da devolução:

Município:

2 ROTEIRO DE QUESTÕES

Bloco I) Em relação ao Coordenador de curso:

2.1 Formação e qualificação (graduação, pós-graduação – nível, área, ano):

2.2 Sobre a instituição de ensino:

Ano de fundação:

Área geográfica de cobertura:

Níveis de formação:

2.3 Natureza da instituição

() Pública Federal () Pública Estadual () Privada

2.4 Tipo de vínculo empregatício

() Estatuário () Celetista () Contrato Temporário

2.5 Carga horária disponibilizada formalmente (h/semanais):

2.6 Carga horária disponibilizada no domicílio (horas extras não computadas)

2.7 Você exerce outra atividade remunerada além da docência/coordenação nessa instituição de ensino?

() Sim () Não

Caso sim, em que medida isso influencia no seu exercício profissional?

Bloco II) Em relação ao curso:

2.8 Carga horária total do curso:

2.9 Carga horária de atividades e disciplinas complementares do curso de Serviço Social:

3.0 Carga horária de Estágio Supervisionado em Serviço Social:

3.1 Número de docentes no quadro do curso, carga horária e seus vínculos empregatícios com a instituição:

Nome	Carga horária	Vínculo empregatício

3.2 Quais os aspectos positivos no desenvolvimento do trabalho de formação na unidade?

3.3 Principais dificuldades para o desempenho das demandas requeridas pelo trabalho

Em termos de formação

Em termos de estrutura

Em termos de condições de trabalho

3.4 Na instituição qual o perfil do aluno que cursa Serviço Social?

3.5 Qual o perfil de egresso em Serviço Social desejado pelo curso?

3.6 Quais as peculiaridades do curso de Serviço Social da sua Instituição?

Bloco III) Da formação:

3.7 Para você, como se caracteriza a Formação Profissional em Serviço Social e quais as suas peculiaridades?

3.8 Em que medida a unidade tem buscado dialogar com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS?

3.9 Outras observações / sugestões relativas a formação em Serviço Social ou temáticas que lhe são transversais.

Bloco IV) Do movimento:

4.0 Qual a data da última modificação da grade curricular do curso? Que razões levaram a essa modificação?

4.1 Que sujeitos participaram dessa modificação? (alunos, funcionários, professores, gestores, etc.)

4.2 Que aspectos foram considerados para essa modificação?

APÊNDICE G- Questionário para os alunos do curso de Serviço Social

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisa: A conformação da Formação Profissional em Serviço Social em tempos de reordenamento da Educação Superior: a graduação em Serviço Social no Rio Grande do Sul

Pesquisador: Mestrando Charles Machado Hoepner

QUESTIONÁRIO**1 IDENTIFICAÇÃO GERAL**

Data da coleta:

Município:

Universidade:

2 ROTEIRO DE QUESTÕES**Bloco I) Em relação ao curso:**

2.1 O que é o Serviço Social para você?

2.2 Na instituição de ensino onde você estuda quais as características do aluno que cursa Serviço Social?

2.3 Na sua concepção, qual o perfil de egresso em Serviço Social desejado pelo curso?

2.4 Quais as particularidades do curso de Serviço Social da Instituição onde você estuda?

2.5 Quais motivos levaram você a cursar Serviço Social nesta Instituição?

2.6 Quais as formas de participação dos alunos no curso de Serviço Social que você identifica?

2.7 A grade curricular do curso atende as suas necessidades acadêmicas?

() Sim () Não

Caso não, em que aspectos ela precisa melhorar?

Bloco II) Da formação:

2.8 Você participa de algum projeto na Universidade (ensino, pesquisa, extensão, gestão etc.)?

() Sim () Não

Caso sim, de que maneira ele contribui para a sua formação?

2.9 Para você, o que deve ser priorizado na Formação Profissional em Serviço Social?

3.0 Você exerce alguma atividade remunerada?

() Sim () Não

Caso sim, explique de que maneira isso interfere no seu processo de formação:

3.1 Outras observações / sugestões relativas a formação em Serviço Social ou temáticas que lhe são transversais.

APÊNDICE H- Mapa de Análise Quantitativa

PERFIL DO(A) COORDENADOR (A)	PERFIL DO CURSO	PERFIL DA INSTITUIÇÃO
Formação Graduação Especialização Mestrado Doutorado	Carga horária total do curso 1001 à 2000 horas 2001 à 3000 horas 3001 à 4000 horas 4001 à 5000 horas	Ano de fundação 1940 à 1950 1951 à 1960 1961 à 1970 1971 à 1980 1981 à 1990 1991 à 2000 2001 à 2010 2011 à 2016
Vínculo empregatício Estatutário Celetista Contrato temporário	Carga horária de atividades e disciplinas complementares Atividades: 0 à 100 horas 101 à 200 horas 201 à 300 horas Disciplinas: 0 à 100 horas 101 à 200 horas 201 à 300 horas	Níveis de formação Ensino Básico Ensino fundamental Ensino Médio Ensino Superior Pós-graduação (Especialização) Pós-graduação (Mestrado) Pós-graduação (Doutorado)
Carga horária disponibilizada formalmente 0 à 10 horas 11 à 20 horas 21 à 30 horas 31 à 40 horas	Carga horária de estágio 0 à 100 horas 101 à 200 horas 201 à 300 horas 301 à 400 horas 401 à 500 horas	Natureza da Instituição Pública Federal Pública Estadual Privada Comunitária
Carga horária disponibilizada no domicílio 0 à 10 horas 11 à 20 horas 21 à 30 horas	Número de docentes (carga horária e vínculo empregatício) Número de docentes: 0 à 5 docentes 5 à 10 docentes	

31 à 40 horas	10 à 15 docentes Carga horária: 0 à 10 horas 11 à 20 horas 21 à 30 horas 31 à 40 horas Vínculo empregatício: Estatutário Celetista Contrato temporário	
---------------	---	--