

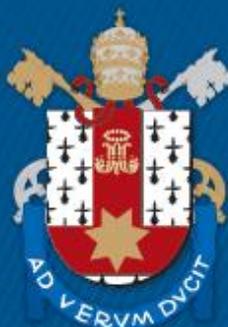
PUCRS

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

ROSSANA LOPES PEREIRA DE SOUZA
**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE NO SERVIÇO SOCIAL: UM OLHAR ATRAVÉS
DO ESTÁGIO**

Porto Alegre
2015

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ROSSANA LOPES PEREIRA DE SOUZA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE NO SERVIÇO SOCIAL: um olhar
através do estágio**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães

Porto Alegre
2015

Ficha Catalográfica

S729f Souza, Rossana Lopes Pereira

Formação Profissional e Identidade no Serviço Social : um olhar através do estágio / Rossana Lopes Pereira Souza . – 2015.

170 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Gleny Terezinha Duro Guimarães.

1. Contrarreforma Universitária. 2. Formação. 3. Identidade Profissional. 4. Serviço Social. I. Guimarães, Gleny Terezinha Duro. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSSANA LOPES PEREIRA DE SOUZA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE NO SERVIÇO SOCIAL: um olhar
através do estágio**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Serviço Social da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães - PUCRS

Profa. Dra Patricia Krieger Grossi - PUCRS

Profa. Dra. Marcia Faustini - PUCRS

Profa. Dra. Marilene Maia - UNISINOS

Porto Alegre
2015

Dedico este
trabalho Àquele que me ama incondicionalmente e
a quem devo tudo que sou e tenho,
Àquele que realiza meus sonhos e permitiu que eu
Concluísse mais esta etapa.
Ao meu Senhor e Salvador
Jesus

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Senhor e Salvador, que me tem sustentado com seu carinho e provisão diária. Sem Ele e sua infinita misericórdia, certamente eu não conseguiria.

Agradecimento sem medidas ao meu companheiro de vida, por todo amor declarado, por todo afeto dispensado, pelo cuidado, paciência e pelos “cálculos estatísticos” que ajudaram a compor este trabalho. Seba, conviver contigo é um privilégio e não consigo imaginar como teria sido esta construção sem tua doce presença. Te amo até a eternidade!

À minha melhor parte, meus amores: Joás e Helena, obrigada por tudo que me ensinam diariamente, por me mostrarem que lutar por outra sociedade é essencial. Aprender com vocês é uma delícia, e aproveito para me desculpar publicamente pela correria que esta produção dispensou, pela falta de tempo, pelos passeios e filmes perdidos. Haverá tempo para recuperarmos tudo isso. Amo vocês infinitamente mais do que um dia pude imaginar!

Ao meu sogro e sogra, pela acolhida com café e afeto na hora em que as coisas desabaram. Serei grata sempre. Amo vocês!

À minha mãe, primeira assistente social da minha vida, minha escolha profissional está intimamente ligada ao que você me mostrou sobre ela cotidianamente ao longo destes trinta e poucos anos. Valeu a pena!

Ao meu pai comunista, guerrilheiro, doce e amoroso sinto sua falta em todo tempo, mas, especialmente neste processo de escrita, a lacuna que deixaste foi irremediável. Obrigada por me mostrar o mundo por outros olhos!

Ao meu irmão querido, sua ausência me marca, e a saudade me visita todos os dias. Sinto demais a sua falta! Obrigada por todos os ensinamentos. Certamente sou a profissional que sou porque você esteve em minha vida. Te amo!

Dani, Manu e Mel, vocês são os presentes mais encantadores que esta tia poderia ganhar. A simples existência de vocês me alegra.

Meus cunhados e cunhadas, amo vocês! Sem muita explicação e sem qualquer motivo. Obrigada por me acolherem de maneira tão generosa!

Letícia, amiga de todas as horas, você é um presente de Deus em minha vida! Marcinha, minha pupila no Serviço Social, obrigada pelas orações e ouvidos

atentos. Segue firme na luta: um outro mundo é possível! Ana Paula, seu talento em encontrar documentos é fantástico. Sou muito grata por todo auxílio! Jonh e Poli amigos queridos, ouvidos e olhos no último suspiro deste trabalho, não tenho palavras para dizer o quanto me orgulho de vocês, futuro professor e futura assistente social: eu não poderia ter tido companhia melhor neste momento. Amo muito vocês queridos! Vanessa Azevedo socorro sempre presente, muito obrigada!

Agradeço em especial as melhores parceiras que poderia ter tido na construção desta dissertação: Manô, Liana, Kyrie, Vanessa (nossa bonecrinha), Lu, Kizzy e Nádia, a inteligência, a acidez crítica e o senso de humor irreverente me deram a motivação necessária quando desistir me parecia a única saída. Gurias, obrigada! O “produto” daquilo que vivenciamos juntas está saindo. O conceito de construção coletiva eu aprendi com vocês. Cada conversa, cada indicação de leitura, cada discussão está de alguma forma aqui representada.

Agradeço às assistentes sociais que participaram das entrevistas, profissionais corajosas, que ainda em formação, aceitaram a difícil tarefa de dizer o que é ser assistente social. Obrigada!

À minha orientadora, pessoa ímpar, educadora sensível, obrigada por confiar em mim e no tempo “diferente” que eu levo para aprender. Obrigada!

O REI ESTÁ NU!

Era uma vez um rei que gostava de andar muito bem arranjado. Um dia, um alfaiate espertalhão deu-lhe o seguinte conselho:

- Majestade é do meu conhecimento que aprecias andar sempre muito bem vestido! Descobri um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um manto assim Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes das pessoas tolas, parvas e estúpidas que não servirão para a vossa corte.

- Oh! Mas é uma descoberta espantosa! - respondeu o rei. - Traga-me já esse tecido e faça-me a roupa; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.

O alfaiate tirou as medidas do rei e, daí a umas semanas, apresentou-se, dizendo:

- Aqui está o manto de Vossa Majestade.

O rei não via nada, mas como não queria passar por tolo, respondeu:

- Oh! Como é belo!

Então o alfaiate fez de conta que estava vestindo o manto no rei, com todos os gestos necessários e exclamações elogiosas:

- Vossa Majestade está tão elegante! Todos vos invejarão!

A notícia correu toda a cidade: o rei tinha um manto que só os inteligentes eram capazes de ver. Um dia, o rei decidiu sair para se mostrar ao povo, desfilando pela cidade, com sua comitiva real acompanhando.

Toda a gente fingia admirar a vestimenta, porque ninguém queria passar por estúpido, até que, a certa altura, uma criança, em toda a sua inocência, gritou:

- Olha, olha! O rei está nu!

RESUMO

Esta dissertação analisa a expansão do ensino superior brasileiro e suas inferências no Projeto de Formação do Serviço Social, tem como tema central a discussão da construção do Processo Identitário de assistentes sociais recém-formados, sob a perspectiva das influências da formação, em especial as contribuições do estágio. Propõe-se a conhecer, escutar e dar voz a estes sujeitos expondo suas inquietações, certezas e anseios em relação à profissão. Este estudo se constituiu numa pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e baseado no referencial teórico dialético-crítico. Tem por objetivo geral analisar quais os impactos da formação na construção identitária do profissional recém-formado do curso de Serviço Social, visando contribuir para discussões que visem à qualificação da Formação Profissional, permitindo-se falar sobre aquilo que por vezes incomoda, desacomoda e desordena. Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por pesquisa documental, bibliográfica e entrevista semi-estruturada. Para análise das informações, utilizou-se Análise de Conteúdo de Bardin.

Palavras-chaves: Contrarreforma Universitária, Formação, Identidade Profissional e Serviço Social.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the expansion of Brazilian high education and its inferences in the Social Work's Formation Project, have as main theme the discussion of identitarian construction process of newly graduated social workers, from the perspective of the formation influences, in particular internship contributions. It's proposed to meet, listen and give voice to these subject expousing their disquiets, certainties and anxieties in relation to the profession. This study consisted of a qualitative research, of exploratory character and based on dialectic-critical theoretic referencial. Its general objective is analyze which formation impacts in the construction of newly graduated professional identitarian of the social work course, be aimed at contribute for discussion about qualification in professional formation, allowing yourself to talk about what sometimes bothers, unsettles and clutters. As for the technical procedures, has chosen the document research, bibliographic and semi-structured interview. For information analysis, used the Bardin Content Analysis.

Keywords: University Counter Reform, Formation, Professional Identity and Social Work.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – cap. IV.....	48
Quadro 2 – Quadro do Ensino Superior no Brasil.....	51
Quadro 3 – Estatísticas Gerais da Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil 2013.....	70
Quadro 4 – Linha do Pensamento	116
Imagem 1 – Prefácio do Plano Nacional de Educação.....	50
Imagem 2 – O Petróleo é Nosso.....	121
Imagem 3 – Marcha da Família.....	125
Imagem 4 – Marcha da Família – 2014.....	125
Imagem 5 – Campanha Dia do Assistente Social – 2013.....	130
Imagem 6 – Campanha Dia do Assistente Social – 2014.....	131
Gráfico 1 – Distribuição do Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular por Categoria Administrativa – Brasil 1992 – 2002.....	54
Gráfico 2 – Evolução das Matrículas na Educação Superior de Graduação – por Categoria Administrativa – Brasil 1980 – 2013.....	68
Gráfico 3 – Evolução do Número de Ingressantes na Educação Superior de Graduação – por Categoria Administrativa – Brasil 2003 – 2013.....	68
Gráfico 4 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação do Grau Tecnológico – Brasil 2003 – 2013.....	69
Tabela 1 - Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística do Ensino Superior..	54
Tabela 2 - Evolução do Número de Cursos de Graduação Presencial segundo Organização acadêmica – Brasil – 2002 à 2008.....	62
Tabela 3 - Evolução do Número de Cursos de Graduação Presencial segundo Organização Administrativa – Brasil – 2002 à 2008.....	62
Tabela 4 - Evolução do Número de Vagas na Graduação Presencial segundo Organização Acadêmica – Brasil – 2002 à 2008.....	63
Tabela 5 - Evolução do Número de Cursos de Educação Tecnológica segundo Organização Acadêmica – Brasil – 2002 à 2008.....	63

Tabela 6 - Evolução do Número de Vagas na Educação Tecnológica segundo Organização Acadêmica – Brasil – 2002 à 2008.....	64
Tabela 7 - Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância – Brasil – 2002 à 2008.....	65

LISTA DE SIGLAS

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)
Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)
Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT)
Banco Central (BC)
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Banco Internacional para Reconstrução Desenvolvimento (BIRD)
Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Conselho Regional de Serviço Social (CRESS)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Diretrizes Curriculares (DC)
Educação a Distância (EAD)
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Fernando Henrique Cardoso (FHC)
Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)
Fundo Monetário Internacional (FMI)
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
Instituto de Ensino Superior (IES)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)
Instituto Porto Alegre (IPA)
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
Ministério da Educação (MEC)
Norma Técnica Brasileira (NBR)
Organização das Nações Unidas (ONU)
Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO)
Partido da Reconstrução Nacional (PRN)

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Produto Interno Bruto (PIB)
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)
Programa Internacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Programa Universidades para Todos (PROUNI)
Secretaria de Educação Superior (SESU)
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
Tribunal Superior Eleitoral (TSE)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
2. ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO NA PRATELEIRA.....	32
2.1 AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E O PROJETO BURGUESES: EDUCAÇÃO PARA QUEM E PARA QUÊ?	32
2.2 UMA OFERTA PARA A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR: QUEM DÁ MAIS? UMA ANÁLISE DOS GOVERNOS NEOLIBERAIS.....	37
2.3 A MESMA OFERTA PARA O MESMO MERCADO, A MERCADORIA DE EMBALAGEM NOVA: UMA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS NEODESENVOLVIMENTISTAS	57
2.4 NOTAS BREVES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	72
3. FORMAÇÃO OU FORMATAÇÃO PROFISSIONAL: influências mercadológicas	75
3.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: em busca da profissionalização (Currículos de 1953, 1962 e 1970).....	78
3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a busca pelo fortalecimento da teorização (Currículos de 1982 e 1996).....	92
4. IDENTIDADE PROFISSIONAL: olhando para o espelho.....	106
4.1 OLHANDO PARA O ESPELHO: AFINAL, O QUE É MESMO IDENTIDADE?	106
4.2 IMAGEM MARCADA: O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ DE QUEM SOMOS HOJE	115
5. ACHADOS DA PESQUISA (e perdidos também).....	136
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
7. REFERÊNCIAS	155
8. APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	169
9. APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACADÊMICOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	170

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho consiste em uma dissertação de mestrado em Serviço Social e aborda elementos da construção dos processos identitários de profissionais recém-formados, enfocando com maior intensidade nas contribuições que o estágio ofereceu para isso.

A escolha pelo tema da pesquisa é fruto de uma inquietação que perdura por vários anos, desde o tempo em fui estagiária perpassando pelo período em que fui supervisora de campo de estágio, até o presente momento enquanto acadêmica de mestrado. Nestes 17 anos de imersão no Serviço Social, vários foram os momentos em que a insegurança com a identidade profissional tomou conta.

Em determinado momento desta trajetória houve uma aproximação muito mais da qualificação como profissional da saúde do que de como assistente social. Observando os inúmeros profissionais com quem encontrei neste caminho, pude me aproximar das mais diversas expressões da concepção identitária do serviço social, por oras frágil, por outras aguerridas de suas certezas.

Contudo, algo se destacava, e nasceu um desejo de entender além da superfície, uma curiosidade que já não cabia mais nas pequenas descobertas diárias. Surgiu então o tempo da necessidade.

Necessidade em aprofundar e mergulhar nesta imensidão que é o campo da pesquisa, permeado por algumas certezas e várias incertezas. Para concretizar o ideal de fazer este mestrado, foi necessário que me exonerasse do emprego público como assistente social em uma prefeitura e entrasse na vida acadêmica. Por razões bem diversas, reforcei minha concepção da dicotomia entre a teoria e prática ao optar por um único espaço – a universidade. Contudo, não resisti e me reencontrei ao voltar a trabalhar. A “prática” é meu chão.

Um sentimento de incertezas muito similar com aquele sentimento de início de estágio, da descoberta do “então é isso que fazemos”, ou então do “eu sei fazer isso”, quando o estágio aparentava ser a etapa mais “concreta” da formação profissional, surgiu agora enquanto acadêmica de mestrado em Serviço Social.

As primeiras aproximações com a prática profissional, oportunizadas pelo estágio, geram em mim ainda o mesmo fascínio e interesse da época em que os realizei. Hoje este interesse impulsiona a busca pela identificação das influências, dos questionamentos, da intenção da profissão no processo de produção de novas relações sociais, das possibilidades e limites deste período da formação, materializadas nesta escrita como tentativa de trazer à discussão as impressões deste processo de construção identitária.

Este movimento intencional, acalorado e intenso conflui com o momento de retorno à academia, finalizado por hora, com a conclusão desta pesquisa.

Pensando em todo o arcabouço da Formação Profissional, o estágio (obrigatório ou não) é um dos momentos que mais geram ansiedades, dúvidas e certezas, temores e amores frente à escolha feita.

Possibilita os primeiros fazeres e práticas interventivas, que podem (ou não) direcionar os pressupostos identitários do futuro profissional. Considerando que o Serviço Social também se revela no cotidiano, permeado de influências que extrapolam os aportes teóricos, metodológicos, éticos e políticos expressos no código de ética da profissão e nos eixos que compõem a formação profissional, faz-se necessário pensar como se dá sua representação no discurso destes profissionais.

Esta pesquisa parte do desejo de compreender como têm se constituído o processo de construção identitária do futuro assistente social, especialmente no que se refere à contribuição do estágio, enquanto disciplina fundamental do curso de Serviço Social em consonância com o Projeto de Formação Profissional.

Como bem afirma Minayo,

a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos. (MINAYO, 1994, p. 90).

A pesquisa pretende trazer outro olhar no adensamento dos estudos produzidos sobre a temática da Formação Profissional no PPGSS-PUCRS. Em razão do objeto de análise em questão, o projeto se desenvolveu na linha de pesquisa “Serviço Social e Processo de Trabalho”.

O processo de formação profissional do Serviço Social no Brasil tem suas bases nas Diretrizes Curriculares (DC) aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS no ano de 1996, antiga ABESS,

apesar da forte descaracterização que seu conteúdo sofreu quando homologada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente no que se refere à direção social e formulação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social (IAMAMOTO, 2008).

As Diretrizes Curriculares apontam para o perfil profissional que os órgãos representativos da categoria tem a intenção de conferir, tendo como premissa formar um

profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (CFESS, p. 01, 1999).

Desta maneira, há um marco legal que indica as características do profissional que se pretende formar, características essas que denotam algumas particularidades da identidade que se pretende conferir ao Assistente Social.

Contudo, segundo lamamoto, “nos últimos governos a política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando sua privatização” (2008, p. 433), caracterizando a educação como mercadoria. Fato evidenciado pelo tempo de duração dos cursos, pelas modalidades de ensino (à distancia ou semipresencial), na flexibilização dos currículos, na formação aligeirada entre outros aspectos, que se opõe ao Projeto de Formação Profissional do Serviço Social, mas que o influenciam de muitas maneiras.

Destaca-se, contudo, que apesar desse desmantelamento das políticas públicas de ensino, ainda há o desejo da categoria de firmar uma

direção social impressa pelas diretrizes curriculares da ABEPSS que caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociedade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo (PEREIRA, 2008b, p. 177).

A identidade profissional é diretamente atingida por essa lógica de mercado, e, apesar de considerar esta identidade na sua dimensão histórica, política e social, ela também se expressa no fazer profissional. Este fazer se inicia no estágio, que está imbricado neste contexto mercadológico. Desta forma, reforça-se a importância

de conhecer as influências das experiências dos primeiros fazeres na trajetória da construção da identidade.

O estágio é a fase de capacitação do acadêmico de Serviço Social, contextualizada no processo de formação profissional, em que o mesmo tem mais um momento de aproximação com a realidade social e a prática profissional. Esta aproximação permite as primeiras experimentações práticas das teorias apreendidas até então, e neste momento o processo de ensino e aprendizagem profissional se manifesta, e, junto com ele, as impressões mais concretas da identidade profissional.

Segundo Gentili (1998, p. 63), “o Serviço Social possui uma identidade que se renova e se mantém por meio das práticas que realiza e dos discursos que dissemina no mercado de trabalho”; por isso, conhecer estes primeiros discursos permite-nos conhecer mais da identidade que está se constituindo, pois é na prática que

toda herança teórica é aglutinada e expressa como parte das diversas referências assumidas pelos profissionais. De suas representações, manifestas em fragmentos de discursos, são identificados elementos decorrentes não só da **formação**, (...) mas também da inserção da profissão nas relações sócio-técnicas estabelecidas no cotidiano”. (GENTILLI, 1998, p. 67)

A relação entre mundo do trabalho e educação é uma discussão atual, especialmente quando refletimos sobre o espaço do estágio nesse cenário. O estágio além de *locus* de formação, necessário e inegociável, é também *locus* de precarização das condições de trabalho. Pela fundamentação legal estágio, não é considerado trabalho, desta forma não é amparado pelos direitos trabalhistas, tais como contribuição previdenciária e 13º salário, e os subsídios financeiros, quando existentes, são poucos. Contudo, estes estudantes participam com sua força de trabalho, ainda que em aprendizagem, do processo de trabalho.

Considerando que a formação dos assistentes sociais é um dos eixos fundamentais do projeto ético-político-profissional, faz-se necessário identificar e contextualizar o que desta prática tem relação direta com a identidade profissional que está em processo de construção. Por isso, compreender esta relação bem como conhecer qual identidade está se constituindo após este período de formação é reforçar o “Plano de Lutas Em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a

Precarização do Ensino Superior”, encabeçado pelo CFESS neste momento de contrarreforma universitária no Brasil.

O caminho do processo de construção identitária de uma profissão perpassa pela sua história, pelo seu fazer profissional e por suas concepções teóricas e ideológicas.

Uma profissão é o que se tornou neste momento histórico, fruto do que já foi, é o pensam dela, mas também é o que se propõe a ser e a fazer. Definir o que é uma profissão depende de quem a faz, mas também do que fazem dela (mercado), depende de seus posicionamentos e enfrentamentos, da força de suas origens, histórias e lutas. O que dizemos dela e o que as outras pessoas dizem dela compõe um cenário identitário, e, ainda que não se concorde com o que se diz dessa profissão, esta imagem está impregnada de significados.

Pensar sobre o serviço social e o processo de construção identitário de seus agentes principais, os assistentes sociais, nos leva a percorrer uma longa estrada, que, para fins desta pesquisa, será exibido principalmente pelos olhares de profissionais recém-formados, daqueles que estão iniciando esta trajetória de descoberta do que é ser assistente social.

Temos a pretensão de registrar como estes assistentes sociais expressam o que é ser assistente social e por que esta pergunta causa tantos incômodos e é tão difícil responder. Desejamos pontuar com este trabalho a necessidade de falar sobre esta identidade da profissão, muito mais do que a necessidade de defini-la. Intencionalmente, esta escrita se propõe a trazer novamente à pauta este assunto, pois ele não está consolidado, e muito menos é consensual. Embora, em alguns momentos haja impressão de ser um assunto esgotado, ele não o é.

Para escrever sobre esta trajetória, convido o leitor para uma caminhada. Esta caminhada teve uma rota preestabelecida pelo projeto de pesquisa e principalmente pelo limite de tempo próprio desta viagem que é o mestrado. O projeto de pesquisa inicial foi revisado diversas vezes ao longo do primeiro ano do curso, tanto no que diz respeito a sua estrutura e coerência interna como também na viabilidade de executá-lo. Foi submetido e aprovado pelo Comitê Científico da Faculdade de Serviço Social e inserido na Plataforma Brasil, sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

A estrutura já na forma de dissertação iniciou no segundo ano do mestrado, e, após avaliação e contribuições da banca de qualificação, ocorrida em 31/10/2014, num movimento dialético de construção do conhecimento, tomou a forma que o leitor encontra neste momento.

É composta por este capítulo de introdução, apresentando as aproximações iniciais da pesquisa, a lógica da estruturação da dissertação e o percurso metodológico em que se destaca o processo de coleta de informações, bem como a justificativa pela opção de pesquisa de natureza qualitativa e os instrumentos utilizados, com a intenção de desenhar o trabalho em tela.

O capítulo seguinte, **ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO NA PRATELEIRA**, discorre sobre a educação nas perspectivas da sociedade capitalista e na perspectiva emancipatória para *além do capital*, e apresenta o ensino e sua relação como serviço disponibilizado pelo mercado, ou seja, como mercadoria. Desta forma, o primeiro item 2.1, intitulado **As Políticas de Ensino Superior e o Projeto Burguês: educação para quem e para quê?**, busca pautar estas diferenças conceituais, pois como diz Mézáros (2012, 82) “o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*”, ressaltando a intenção de manutenção e preservação da doutrina vigente.

O item 2.2, intitulado **UMA OFERTA PARA A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR: QUEM DÁ MAIS? UMA ANÁLISE DOS GOVERNOS NEOLIBERAIS**, propõe-se a analisar como a Política de Ensino Superior está definida claramente a serviço do capital. Explicita os documentos dos organismos internacionais, como BID, FMI, UNESCO, e quais suas determinações, planos e diretrizes para o ensino superior nos países de capitalismo tardio, caso do Brasil.

Ao compreender a intencionalidade destes acordos, percebe-se que a rota para as Políticas de Ensino Superior no Brasil foi estabelecida por estes organismos. O traçado definido e o comprometimento com a burguesia evidenciam-se no desmonte do Estado, privatizações, ajuste neoliberal e desregulamentação de direitos.

No item 2.3, **A MESMA OFERTA, O MESMO MERCADO, A MERCADORIA DE EMBALAGEM NOVA: UMA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS NEODESENVOLVIMENTISTAS**, expõe um retrato da política de ensino superior no período dos presidentes Lula e Dilma. Considerado um governo

de “colaboração de classe”, ideologicamente representado pelo capitalismo humanizado ou neodesenvolvimentismo, estes governos deram continuidade ao desmonte da educação.

Neste período as ofertas de inúmeros novos cursos de graduação, alguns aligeirados, outros técnicos ou tecnólogos, que surgem como forma “expansão” do ensino na roupagem do mercado, deram o tom da contrarreforma universitária no país, balizados pelos programas PROUNI, REUNI e pelos financiamentos via FIES.

O terceiro capítulo, **FORMAÇÃO OU FORMATAÇÃO PROFISSIONAL: INFLUÊNCIAS MERCADOLÓGICAS**, reconhece a **FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EM BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO (CURRÍCULOS DE 1953, 1962 E 1970)** analisa o curso de Serviço Social, a ampliação do número de vagas ofertadas na iniciativa privada ainda antes do final da década de 90 e faz um resgate histórico das propostas curriculares para os cursos de Serviço Social no Brasil a contar do início da profissão até as Diretrizes Curriculares de 1996, apontando para **FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A BUSCA PELO FORTALECIMENTO DA TEORIZAÇÃO (CURRÍCULOS DE 1982 E 1996)**, assegurada principalmente por dispositivos jurídicos, tais como:

- LDB 9394/96 Artigo 82 - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.
- Lei Nº 11.788/2008 - A Lei do Estágio reforçando o caráter educativo do estágio.
- Resoluções de números 492, de 3/4/2001, 1.363, de 12/12/2001, e a de número 15, de 13/3/2002, deliberando sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.
- Resolução CFESS nº 533/2008, regulamentando a supervisão direta do estágio em Serviço Social.

Depois de se apresentar estes elementos, o capítulo quarto pretende subsidiar a discussão sobre a **IDENTIDADE PROFISSIONAL**, fazendo um breve resgate histórico da profissão, numa tentativa de correlacionar esta história com a

concepção que se tem hoje sobre o Serviço Social. Traz elementos do que são identidade de uma profissão segundo alguns teóricos da sociologia e linguística.

Segundo o antropólogo Roberto Oliveira

(...) a identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade. Sendo formada por processos sociais, e uma vez cristalizada, é mantida, modificada, ou mesmo remodelada pelas relações sociais (...), dessa forma o conceito de identidade social ou coletiva está diretamente relacionado com a noção de experiências ou de “relações de identidade”. (OLIVEIRA, 1976, p. 44)

Por que o argumento da “imagem marcada” ainda é tão forte e colada no discurso da ajuda, sendo inclusive reproduzido pela própria categoria? O que a história da formação em Serviço Social nos diz de quem somos hoje? Estes questionamentos são importantes, pois a imagem que traduzimos nos diz muito do que queremos ser e fazer enquanto profissionais.

Segundo Iamamoto, “o significado do trabalho profissional do assistente social depende das relações que estabelece com os sujeitos sociais que os contratam” (IAMAMOTO, 2008, p.215) pensar sobre o que este significado representa na construção identitária se faz de suma importância.

Afinal, os assistentes sociais são o que os outros dizem que são ou o que a “categoria” diz ser? O que produzimos na academia reflete o que discursamos fora dela?

Nos sub-capítulos que seguem nomeados OLHANDO PARA O ESPELHO: AFINAL, O QUE É MESMO IDENTIDADE? e IMAGEM MARCADA: O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ DE QUEM SOMOS HOJE propomo-nos a questionar: Que imagem é esta? Ela nos representa realmente? Romper com esta imagem ou justificá-la está em pauta ou é um assunto superado para a categoria profissional?

Esta pesquisa pretende discorrer sobre o tema da construção dos processos identitários e não de fazer uma definição de identidade profissional. Tem a intenção de trazer à tona a necessidade de retomar a questão da construção de processos identitários, de dialogar sobre o assunto; levanta-se questionamentos muito mais do que traz respostas. A pesquisa parte do pressuposto que a identidade está em constante significação, construção e expressão, por este motivo utilizaremos a expressão “processos identitários”, pois a identidade está sendo construída diariamente.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

**(...) porque indaguei,
 porque indago e me indago.
 Pesquisa para constatar, constatando,
 intervenho, intervindo educo e me educo.
 Pesquisa para conhecer o que ainda
 não conheço e comunicar(...).
 Paulo Freire**

A escolha da metodologia do projeto de pesquisa aponta para o percurso, concepções e perspectivas da pesquisadora em torno do tema a ser pesquisado, e é considerada “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem” (MINAYO, 1994 p. 14).

A diversidade destes caminhos já impõe as primeiras escolhas do trajeto que, embora conhecido por muitos, é, sim, novidade para esta pesquisadora. Um caminho estreito e com mapas tortuosos; porém, estas escolhas, que fazem do processo uma aventura dolorida e colorida, apontam para expectativas reais, que se fortaleceram no desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Bruyne, a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, e deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (BRUYNE, 1991 p.29).

A presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa realizada com profissionais recém-formados no curso de Serviço Social por instituições de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa foram oito formados pelas seguintes Instituições de Ensino Superior: PUCRS, UNISINOS, IPA, UNIPAMPA e UFRGS.

O tema da pesquisa é a construção dos processos identitários a partir das contribuições das vivências dos estágios dos assistentes sociais formados a partir de janeiro de 2013 a julho de 2014. Este recorte temporal foi definido na perspectiva de que os profissionais formados neste período de tempo ainda teriam em suas memórias as impressões do período de estágio de forma mais viva, podendo contribuir com a proposta da pesquisa.

A definição das instituições de ensino deu-se a partir da viabilidade da pesquisadora em acessar os sujeitos e realizar a entrevista, tendo como critério de

inclusão os cursos credenciados pelo MEC no Estado do Rio Grande do Sul, na modalidade presencial.

O estudo foi realizado no período de abril de 2013 a janeiro de 2015. Refere-se a todo período do mestrado uma vez que a presente pesquisa contempla desde etapas de fundamentação teórica, investigação de campo e análises das informações coletadas.

O problema da pesquisa sobre **Qual o impacto da formação profissional, em especial do estágio, na construção dos processos identitários dos assistentes sociais recém-formados em tempos de contrarreforma universitária?**, perpassou todo o estudo.

Desta forma, torna-se objetivo central deste trabalho analisar quais os impactos da formação, em especial do estágio, na construção identitária do profissional recém-formado do curso de Serviço Social, visando contribuir com as discussões feitas sobre estágio e processos identitários, permitindo-se falar sobre aquilo que por vezes incomoda, desacomoda e desordena.

Tem como proposta lançar ao papel o que se fala entre colegas e profissionais, o que se sente, mas não tem vazão científica, o que emerge na categoria profissional “mas não poderia emergir”. Sem se preocupar com o pudor das respostas prontas e certeiras, os entrevistados contribuíram com esta pesquisa dando vez aos sentimentos, incumbindo a autora de expressá-los através da escrita desta dissertação.

Na busca de sucessivas aproximações, há a pretensão de compreender por que é tão difícil escutar a pergunta: O que é ser assistente social?

A fim de facilitar estas aproximações, objetivos específicos foram estabelecidos com a intenção de evidenciar o contexto político e econômico em que está situada a Política de Ensino Superior do nosso país, expressando quais as forças internacionais que recaem sobre ela e qual a consequência disto para os cursos de Serviço Social e as experiências de estágio. Propõe-se a identificar como se constituiu as políticas de ensino superior em tempos de contrarreforma universitária e suas interfaces com as diretrizes curriculares do Serviço Social, relacionando-os nos aspectos constituintes da formação identitária, a fim de contextualizar de que lugar este estudo parte.

Outro objetivo específico estipulado refere-se ao propósito de investigar que tipos de experiências ocorridas durante o estágio contribuíram para a construção dos processos identitários destes profissionais.

Por fim, com a intenção de *analisar as concepções referentes às perspectivas ideológicas, teóricas e políticas e os sentimentos em relação à profissão*, o último objetivo dá vazão à aspiração de que identidades estes profissionais apreenderam sobre a profissão.

Os objetivos específicos mencionados foram elaborados para responder as questões norteadoras da pesquisa, que são: Como se constituiu as políticas de ensino superior em tempos de contrarreforma universitária e suas interfaces com as diretrizes curriculares do Serviço Social na construção dos processos identitários dos profissionais recém-formados? Quais as contribuições do estágio para a construção dos processos identitários? De que maneira os estudantes de Serviço Social compreendem as concepções ideológicas, teórica e política da profissão e como reconhecem os seus sentimentos relacionados à profissão?

Esta dissertação alicerça-se no método dialético-crítico, identificando os fenômenos como processos históricos, que “fazem-nos perceber que a ação do homem não é apenas determinada biologicamente, pois, concomitante a ela, surgem outras variantes, que lhe são incorporadas de acordo com suas experiências e conhecimentos acumulados” (SETUBAL, 1995 p.28).

Além disso, trabalha com uma perspectiva fundamentalmente relacional entre o sujeito e objeto, considerando o fato de ambos estarem historicamente situados. As categorias dialéticas do método historicidade, contradição e totalidade serão trabalhadas de modo transversal em todo processo da pesquisa, considerando os aspectos centrais do método a sua concreticidade, teleologia, a perspectiva de transformação e a decisão de se posicionar em defesa da classe trabalhadora.

Mais do que expor as contradições a cerca do objeto da pesquisa é necessário admitir que elas possuam um fundamento, um ponto de partida nas próprias coisas, uma base objetiva real; na verdade, mostram que a realidade possui não apenas múltiplos aspectos, mas também aspectos cambiantes e antagônicos. (PRATES, 2012, p.122)

Ao pensar a formação profissional como elemento que contribui com a construção dos processos identitários, não poderíamos eximi-la dos impactos do contexto em que foi implementada a Política de Ensino Superior. Contexto marcado pelo avanço da ideologia neoliberal, somado aos traços vivos do conservadorismo

político no Brasil e da Contrarreforma do Estado, especificamente a contrarreforma universitária, iniciada na década de 90, mas que chega com força máxima no governo neodesenvolvimentista da presidenta Dilma Roussef.

Da mesma forma, ao pensar o Serviço Social, não se deve partir de um estudo endógeno, ensimesmado, assim como não se deve desconhecer seus aspectos históricos, seus projetos profissionais e as repercussões do contexto atual sob a profissão.

A Identidade se estrutura e se compõe a outra identidade numa relação de contradições, antagônicas ou não. Desta forma, existe a necessidade dessas relações, seja com outras profissões, com outros sujeitos e principalmente enquanto estrutura de sociedade: o proletariado é a força antagônica à burguesia, conforme refere Bogo (BOGO, 2010). Assim, a “identidade se relaciona com o movimento das negações constantes seja na sua contradição principal seja nas demais contradições” (idem p. 28), nega-se o Serviço Social enquanto profissão de ajuda, nega-se sua fragilidade teórica, entre outras negações que não tem caráter excludente de suas especificidades, mas confere outros aspectos em comparação as mesmas. As contradições internas são uma propriedade essencial da estrutura de qualquer objeto e de qualquer processo.

Conceber a essência dos fenômenos pressupõe uma constante reflexão, entre várias leituras e releituras, do abstrato para o concreto. Esta forma de buscar identificar a essência dos fenômenos é compreendida na seguinte afirmação de Marx:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é a unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1982, p. 15)

Desta forma, faz-se necessário compreender primeiramente o concreto em um processo de síntese pela reconstrução progressiva do concreto a partir de suas determinações abstratas mais simples.

Reconhecer a construção dos processos identitários dos assistentes sociais recém-formados exige-nos o esforço de observar esse fenômeno no seio da totalidade. Sua apreensão só será possível atrelada ao pano de fundo do contexto macro em que se situam as Políticas de Ensino Superior, a Formação em Serviço

Social, o mercado e nossa história enquanto categoria, ressaltando nossas lutas e resistências.

Desta forma as múltiplas determinações do objeto de estudo estarão contempladas,

assim, na medida em que se preocupa com as condições e determinações objetivas inerentes à realidade, em que esta não é apreendida como fruto do pensamento, o método crítico-dialético tem como principal proposição justamente o desvendamento das contradições inerentes ao mundo burguês, à sociedade burguesa. (ASSUMPÇÃO, 2011 p 05)

Investigar e entender a expansão do capital justificada pela política neoliberal à luz do pensamento de Marx e de outros autores que contribuem para a compreensão de uma nova ordem societária é imprescindível para desvendar que o nexo entre a mercantilização do ensino e a subordinação da formação profissional é determinado, entre outros aspectos, pelas tendências do mercado.

A pesquisa tem intenção de centrar-se nas leis fundamentais da dialética, principalmente a da negação da negação, quantidade e qualidade, unidade e luta dos contrários que nos possibilita ver as identidades de gênero, de cultura, ideológica e quantas outras possam ser privilegiadas nas discussões a cerca do tema da formação e identidade profissional.

Como enfatiza Prates,

A opção pelo método dialético crítico de inspiração marxiana é uma opção política, porque entendemos que a ciência não é neutra e suas posições defendem interesses que privilegiam a dominação de alguns, seja pela econômica, de subjugação, de poder, de sedução, de acesso ou não a informação, acesso ou não a riqueza socialmente produzida ou de todos esses elementos articulados tendo como contraponto a defesa de novas formas de sociabilidade que tem na emancipação humana sua finalidade. (PRATES, 2012)

Optou-se por uma pesquisa de **natureza qualitativa**, pois se entende que esta revela o interesse de conhecer o tema preocupando-se com as finezas dos detalhes, configurando uma decisão de valorizar algumas minúcias, de desvendar documentos, mergulhar em entrevistas e enfaticamente registrar a essência das descobertas. A pesquisa tem claramente a intenção de pousar sobre o que está posto de maneira a considerar sua historicidade e nutrir-se do cotidiano embebido de suas contradições.

A pesquisa qualitativa apresenta “caráter inovador, dimensão política e construção coletiva” (MARTINELLI, 1994 p. 26 e 27), atributos suficientes para assustar uma pesquisadora de poucas viagens. Mas o compromisso com uma

pesquisa que “(...) buscasse mais significados, mais do que buscar descrições, buscasse mais interpretações, mais do que coleta de informações, buscasse sujeitos e suas histórias” chancela esta escolha (MARTINELLI, 1994 p. 21).

A mesma autora ainda reforça que “essa pesquisa (qualitativa) tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado”, *priorizando o que eles tem a dizer*, qual o significado e construção que eles farão ao final deste percurso, sem desconectá-los da estrutura.

Outra escolha desta trajetória foi a pesquisa **Empírica do Tipo Exploratória**. Sua natureza de sondagem não comporta hipóteses; todavia, podem surgir durante ou ao final da pesquisa. Os estudos exploratórios constituem-se na primeira etapa de uma investigação mais ampla, e, por isso, pode-se considerar que “seu objetivo é a descoberta de ideias que sejam úteis, críticas e norteadoras de novas atitudes em relação ao mundo” (MARTINELLI, 1999, p. 50).

No caso específico desta pesquisa, descreve-se brevemente a trajetória das Políticas de Ensino Superior; para tanto, utilizou-se da leitura dos Planos de Governo de FHC, Lula e Dilma, Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, Plano Decenal da Educação, Leis, Portarias e Projetos de Emenda Constitucionais. Ao todo foram estudados mais de 42 leis, decretos, portarias e resoluções, bem como 25 documentos, entre Planos de Governo, Metas para Educação, entre outros.

A revisão documental, no que tange a Formação Profissional do Serviço Social, analisou os documentos emitidos pelos órgãos representativos da categoria, tais como o Projeto de Formação Profissional, o Plano de Lutas do CFESS/CRESS e as Diretrizes Curriculares da ABPSS.

Esta revisão também será amparada por uma **Pesquisa Bibliográfica**. Segundo Lakatos e Marconi, esta trata-se do “levantamento, seleção e documentação de bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, revistas, monografias, teses, dissertações e material cartográfico” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 66), aproximando o pesquisador de material já escrito sobre o mesmo assunto.

Para isto, utilizou-se de artigos publicados em revistas ou periódicos, em versões digitais disponíveis para consulta, elegendo-se dois periódicos com avaliação máxima – Qualis A1 – pelo Sistema de Avaliação e Qualificação da CAPES, cujos autores são predominantemente assistentes sociais. São eles: Revista Serviço Social e Sociedade, no período entre 2010 e 2014, e Revista

Katálysis, no período compreendido entre 2004 e 2014. Dos 38 números destes periódicos, observou-se que há três artigos que falam especificamente sobre a política de ensino superior, dez artigos sobre formação profissional em Serviço Social (destes, dois específicos sobre formação do assistente social no campo da saúde) e nenhum sobre identidade profissional.

Cabe ressaltar que, mesmo constando no tema do artigo a questão da formação, a grande maioria deles trata do assunto sob a perspectiva macro, versando geralmente sobre as políticas de ensino superior e analisando o cenário econômico e político brasileiro da década de 90 e os aportes legais da formação em Serviço Social. Contudo, não se aprofundam na questão da formação, menos ainda na constituição identitária profissional.

Como fonte de pesquisa, também, se previu a utilização de teses e dissertações; porém, o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi localizado apenas um trabalho que mencionasse a “identidade e serviço social” entre suas palavras-chaves, na Universidade Federal do Maranhão. Contudo, não estava disponibilizado eletronicamente.

Torna-se indispensável mencionar a hipótese de que a produção de bibliografia sobre identidade relacionada ao Serviço Social ainda é muito escassa e carece de debate e amadurecimento teórico acerca do tema. Atualmente duas bibliografias são consideradas clássicas sobre o tema: “Identidade e Alienação”, da Maria Lucia Martinelli, e “Identidade: representações e práticas”, da Raquel Gentilli. Ambas publicações datam do final dos anos 90 e início dos anos 2000.

Para viabilizar os “processos e produtos elaborados pelo pesquisador através das entrevistas”, o instrumento escolhido foi **entrevista semi-estruturada**. Esta técnica “permite que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, mas ainda fornecem uma estrutura maior de comparabilidade do que as entrevistas focalizadas” (MAY, 2004, p. 148).

A técnica de entrevista semi-estruturada têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, segundo QUARESMA (2005).

A mesma autora reforça que a interação entre o entrevistador e o entrevistado, característica da entrevista semi-estruturada, favorece as respostas

espontâneas, possibilitando uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado.

Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (QUARESMA, 2005, p.08)

A entrevista foi composta por quatorze perguntas semi-estruturadas, conforme Apêndice A, que visavam aprofundar informações referentes ao modo como estes profissionais compreendem a profissão e como identificam as experiências de estágio na construção do processo identitário. Cinco das entrevistas ocorreram no espaço acadêmico da PUCRS, e três foram realizadas virtualmente através do programa Skype.

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin que:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, obterem indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Ainda conforme a autora, a análise de conteúdo é composta por três fases: inicia-se com a pré-análise, que corresponde à fase da organização dos materiais; a *posteri* explora-se os mesmos, realizando estudo aprofundado a partir do referencial teórico, e, por último, o tratamento dos resultados, através de sua análise.

Com relação aos aspectos éticos, esta pesquisa foi desenvolvida respeitando a Resolução 466/12, do Ministério da Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, que também assinaram os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice B.

De forma a realizar uma devolução das informações coletadas, os participantes das entrevistas foram convidados a assistir à Banca de Defesa Final da Dissertação, bem como há a intenção de publicar o material elaborado em anais de eventos e periódicos. Também se sinaliza como forma de devolução a possibilidade de participar de Semana Acadêmica de Serviço Social ou outros espaços que possibilitem o diálogo e apresentação das informações coletadas.

2. ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO NA PRATELEIRA

Este capítulo apresenta a transformação da Educação em ensino, e como ambos foram transformados em mercadoria indispensável, de dominação do capital.

O sub-capítulo 2.2 tem a intenção de fazer um breve resgate histórico-político das Políticas de Ensino Superior dos anos 90, período em que a lógica de governo neoliberal traçou os caminhos políticos e econômicos do país. É importante apresentar o cenário que serviu de pano de fundo para a construção da política de ensino superior que encontramos hoje, fruto de escolhas ideológicas e políticas dos governos democráticos brasileiros.

Os subitens 2.3 e 2.4 apresentam, através de análises dos planos de governo, de índices econômicos, sociais e de documentos dos períodos de governo neoliberais e neodesenvolvimentista, o momento de contrarreforma universitária e quais rumos o ensino superior brasileiro está seguindo.

2.1 AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E O PROJETO BURGUEZ: EDUCAÇÃO PARA QUEM E PARA QUÊ?

Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem par. Desacompanhada de outros elementos da educação, que a completem é comparável, em certos casos, a uma aram de fogo postas nas mãos de um cego. (Holanda, 2013, pág.166)

Ao se falar em educação, primeiramente há de se pensar sob qual concepção ideológica de educação se fala. A educação está para além das instituições formais, escolas, universidades e afins; a educação permeia a vida. Dá-se na família, na sociedade, na rua, na essência do humano. Mas, ainda assim, parte de pressupostos ideológicos; está embebida numa lógica ideológica, seja consciente ou inconscientemente, e esta lógica é disseminada no Sistema Capitalista, por ele e para ele.

Mészáros ressalta que “apenas a mais ampla concepção de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do

capital”, (MÉSZÁROS, (2012a, p.48), e esta concepção de educação não será possível dentro do *locus* institucional formal, calcado segundo o autor de “sabedoria reformista” que delimita a educação enquanto atividade intelectual exclusiva e adequada deste tempo e deste sistema.

Na sociedade de classe, o direito à educação é defendido como algo inalienável; contudo, a educação que se propõe é alicerçada na formação moral e intelectual com vistas à preparação para o trabalho, ou melhor, para o mercado de trabalho. Preparação de mão-de-obra: controlada pela estrutura educacional formal, legalizada pelo Estado e valorizada pelos detentores do capital, a fim de manter o *status quo* da dominação burguesa.

Ainda segundo o filósofo húngaro Mézáros, no livro *Para Além do Capital*, o economista britânico Malthus, considerado pai da demografia, finalizou sua obra pedindo “uma forma de educação por meio da qual um homem adquira aquele tipo decente de orgulho e aqueles hábitos mais justos de pensar que evitarão que ele sobrecarregue a sociedade com uma família e filhos que não tem condições de manter” (MÉSZÁROS, apud Malthus, 2012b, p. 315). Este “pedido” aconteceu em 1820, mas nunca pareceu tão atual no discurso recorrente da burguesia brasileira.

De tal forma que a educação é para o mercado de trabalho, para que o trabalhador produza mais, evite desperdício, gere mais lucro e sustente sua família. Atualmente, aquela educação que formava para repetir uma única função, encaixar uma peça ou ler um manual de maquinário tornou-se obsoleta, pois agora há necessidade do trabalhador exercer diversas funções ao mesmo tempo. À formação cabe estimular a busca constante pela

informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – que continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2012, p. 14).

Para este tipo de educação, organizada para servir a classe dominante, um arsenal de estratégias foi elaborado para mover esta engrenagem:

“Viva esse mundo!”¹ (PUCRS, 2014)

¹ PUCRS, <http://www.vivaessemundo.com.br/>

“Conhecimento. Quem tem vai além”² (ULBRA, 2014)

“A Indústria pede, nós formamos”³ (SENAI, 2014)

“Aqui o seu esforço ganha forças”⁴ (ANHANGUERA, 2014)

“Somos infinitas possibilidades!”⁵ (UNISINOS, 2014)

“Benefícios Internacionais: sua formação com experiências únicas”⁶ (ÁREA 1, 2014).

“Eu posso mais!”⁷ (FMU, 2014)

Esses são alguns dos slogans de instituições privadas de ensino superior no Brasil. Genericamente, slogans procuram refletir o conceito de uma marca e tem função importante na fixação da imagem de um produto. Segundo o site “Mundo das Marca” a palavra “slogan vem do gaélico, língua falada pelo povo celta e significava grito de guerra”⁸.

As mensagens de marketing destas instituições vendem sonhos, promessas de futura colocação no mercado de trabalho, de carreiras brilhantes e seduzem com a ideia de que com uma a formação universitária haja o tão almejado sucesso. Este, na maioria dos slogans publicitários remetendo há grandes conquistas, altos ganhos financeiros e realização profissional.

Em uma visita aos sites de instituições privadas de ensino superior podemos verificar muitas ofertas de financiamentos, créditos educativos e informações de como adquirir bolsas via PROUNI, tudo para conquistar o “cliente”.

Juntamente com estas possibilidades, encontram-se serviços e produtos à venda, tais como, descontos em livros, em cinemas, orientações profissionais, viagens de intercâmbio, cursos de idiomas, entre tantos outros.

Os sites normalmente são atrativos, coloridos, cheios de *links* e janelas muito similares a sites de lojas de departamento. Com um clique você compra a graduação; com outro, a pós; em outro, há a possibilidade de comprar um curso de extensão.

Perto ou longe, fica a critério do cliente, ou melhor, de suas condições financeiras. Tanto os cursos presenciais como os de ensino a distância investem

² ULBRA, <http://www.ulbra.br/>

³ SENAI, publicado em <http://ultimominuto.net.br/detalhe.php?idp=1709>

⁴ ANHANGUERA, <http://www.anhanguera.com/a-instituicao/>

⁵ UNISINOS, <http://www.jesuita.org.br/unisinos-somos-infinitas-possibilidades/>

⁶ AREA 1, <http://www.area1.edu.br/>

⁷ FMU. <http://seletivo2015.com.br/>

⁸ <http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2006/09/slogans-brasileiros.html>

fortemente em incentivos e propagandas; afinal, ela é a “alma do negócio”. Como se o “mundo” estivesse ao alcance de qualquer pessoa, basta clicar e começar.

Nesses slogans publicitários, a busca é por clientes, por pessoas que possam comprar a mercadoria oferecida, seja curso de graduação ou pós. Desta forma poderão ultrapassar a “porta mágica” que separa quem detém o conhecimento e fará sucesso dos que não o detém; logo, sem educação, segundo esta lógica, pouco poderão progredir.

O poder do capital é exercido com tal força opressora que a transformação da educação em mercadoria faz parte da engrenagem de manutenção deste sistema. Para a sociedade em geral, a mercadoria (educação) é posta enquanto necessidade, enquanto objeto de consumo e atualmente enquanto possibilidade de acúmulo, pois ao mercado se faz necessário constante “aperfeiçoamento”, intensa vida acadêmica e volumosa produção de conhecimento; para o mercado, a certeza de mão-de-obra qualificada. Pode-se assim dizer, necessidade criada.

Nesta chamada Era do Conhecimento, uma das riquezas das sociedades são os títulos e graus acadêmicos conquistados, transformando o ensino num grande campeonato, em que as conquistas se materializam nos diplomas, geradores de uma “enorme coleção de mercadorias” a cada etapa avançada. O discurso de que “a educação ninguém me tira” ou que educação é o maior “patrimônio que uma pessoa pode ter e dar aos seus filhos” reitera a potência deste momento, inclusive dando “vida” a uma etapa do nosso cotidiano, a “vida acadêmica”.

Para Marx, mercadoria é “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”, (MARX, 2013, p.113) seja qual for a natureza destas. A mercadoria tem seu valor de uso determinado por sua utilidade, que se efetiva no uso ou no consumo, formando o conteúdo material da riqueza, “qualquer que seja a forma social desta” e compondo na sociedade capitalista os “suportes materiais do valor de troca”.

A produção de mercadorias neste tipo de sociedade produz determinadas relações sociais, que são em geral ocultadas pelo processo, o que Marx (2008) define como fetichização. E é na produção da mercadoria e na exploração do trabalho alienado que esse fenômeno acontece.

A educação formal, aquela institucionalizada, faz parte do anseio e sonho de grande parte da sociedade, graças ao discurso midiático e político de que a

educação é o motor que produzirá mais igualdade social através da qualificação profissional, ascensão social e realização pelo trabalho.

Esta concepção está tão enraizada, que, ainda no início do século passado, o historiador Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Raízes do Brasil* pontuou:

Não tem conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor das hipóteses, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo **progresso**. (...) Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidas as escolas (...) (HOLANDA, 2012, p. 165).

Torna-se importante perceber como está presente em nossa sociedade a missão da educação enquanto minimizadora das desigualdades sociais. A criança, ainda muito pequena é estimulada a inúmeras atividades que desenvolvam suas habilidades para aumentar seu potencial competitivo (assim como no mercado de trabalho) de escolas multifuncionais a cursos preparatórios, perpassando pela “obrigatoriedade” da formação acadêmica para garantir que na fase adulta tenha uma vida brilhante. Para uma parcela da população não se espera nada menos das crianças e jovens desta geração, contudo ainda há uma grande maioria totalmente a margem, desta expectativa inclusive.

Tudo quanto se refere à área do conhecimento pode-se encontrar na forma de mercadoria e seu consumo inicia-se na mais tenra idade, aliás, quanto antes melhor. Seja o inglês, as artes, música, esportes e mais inúmeros de cursos infantis, tudo tem um preço e é adquirido como necessidade para garantir aos filhos o “tal futuro brilhante”.

Atualmente, no discurso midiático parece inconcebível que alguém opte por não ter uma formação acadêmica, como se todos tivessem a mesma possibilidade de acesso e permanência a um curso de ensino superior. A garantia tácita é que, concluindo este curso, haverá o tão almejado trabalho, com o status e benefícios inerentes a ele.

A Educação está posta como resposta à pobreza, à violência, ao desemprego, entre outras expressões da questão social típicas da sociedade capitalista madura. Transfere-se para educação ou falta dela as consequências deste modelo de sociedade baseado no lucro, na coisificação das pessoas, banalização do humano, na exploração do trabalhador, dentre tantas outras características deste sistema.

O jornalista Emir Sader no prefácio do livro *A Educação para Além do Capital* refere que a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital (...)”. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2012a, p. 15).

Por tudo isto, é necessário e atualíssimo ao Serviço Social repensar a pauta da educação enquanto possibilidade de emancipação humana, aquela efetuada nas microrrevoluções diárias, alicerçadas na clareza ideológica do projeto ético-político da profissão e da luta incessante por outro tipo de sociedade. Mas como é possível uma profissão forjada em instituições que se alimentam deste sistema imprimir outras práticas possíveis?

Assim como reforça Tonet,

A educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica. Trata-se de uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade (...), e como em toda sociedade de classes, as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes. De modo que a luta pela construção de uma sociedade plenamente emancipada se desenvolve em condições extremamente adversas. Contudo as alternativas existem já que o capital não pode exercer domínio absoluto, sob a pena de se autodestruir. (TONET, 2006, p. 9 e 10).

Cabe então, conhecer e reconhecer as condições sócio-históricas em que foi balizada a Política de Ensino Superior no Brasil, identificando seus parâmetros legais e acordos políticos-econômicos, pois sem entender como o ensino superior brasileiro foi constituído não entenderemos como ele se apresenta hoje, tornando frágil nosso posicionamento frente a esta crise universitária.

2.2 UMA OFERTA PARA A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR: para quem e ? UMA ANÁLISE DOS GOVERNOS NEOLIBERAIS

Sistema 1

Os funcionários não funcionam.
 Os políticos falam mas não dizem.
 Os votantes votam mas não escolhem.
 Os meios de informação desinformam.
 Os centros de ensino ensinam a ignorar.
 Os juízes condenam as vítimas.
 Os militares estão em guerras contra seus compatriotas.
 Os policiais não combatem os crimes,
 porque estão ocupados cometendo-os.
 As bancarrota são socializadas, os lucros são privatizados.

O dinheiro é mais livre que as pessoas.
As pessoas estão a serviço das coisas.
Eduardo Gaelano

A partir dos anos 1970, a crise do petróleo, a recessão financeira e a inflação exorbitante foram sinais evidentes do esgotamento do ciclo de acumulação do capital que se iniciou no pós-guerra.

A economia aparecia como elemento determinante neste cenário de transformações societárias e demonstrava com nitidez a crise de acumulação capitalista que naquele período estava baseada no modo de produção fordista e na política do pleno emprego, mas que não segurou o declínio das taxas de crescimento e a crise estrutural dos países centrais.

Frente a isto, fez-se necessária a incorporação de “estratégias” para enfrentar a nova crise do capital. O referencial neoliberal fortalecido enquanto postulado teórico determinou a desregulamentação dos Estados (interventores) e forçou a mudança na forma de acumulação do capital, concebida como acumulação flexível (HARVEY, 1993). O capital financeiro começou a transitar para além de fronteiras nacionais e grandes empresas internacionais passaram a liderar uma nova fase de integração dos mercados mundiais.

Uma das dimensões afetadas por esta crise do capital se deu na esfera produtiva, determinando uma nova configuração, agora alicerçada na introdução de inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão. Outra premissa deste modelo de produção é utilizar os já exíguos recursos naturais, pouca mão-de-obra e flexibilizar as formas de contratação do trabalhador.

As transformações no mundo do trabalho são, ao mesmo tempo, consequência e sustentáculo de mudanças mais gerais que vão ocorrendo na política, na economia e na sociedade e não são simples consequência de um novo padrão tecnológico, mas são determinadas socialmente.

A alteração das condições que regem o trabalho em um capitalismo desregulado reforça a prevalência da fluidez e da efemeridade, que passam a não só reger a produção de bens como também passam a influenciar os valores da sociedade. Além das novas formas de trabalho, passa-se a exigir do trabalhador uma formação diferenciada, com mais tempo de estudos, mais qualificações e competências.

Esta nova configuração, também chamada de Reestruturação Produtiva gerida no bojo ideológico neoliberal, “deixa milhões de pessoas à sua própria sorte e ‘mérito’ – elemento que também desconstrói identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência” (BEHRING, 2003, p. 37).

No Brasil, esta crise de ordem mundial se manifestou de maneira mais forte nos anos 90; e, decorrente desta política neoliberal, iniciou-se o processo de abertura econômica, reestruturação do Estado e desregulamentação das relações econômicas e das conquistas sociais.

Alguns analistas econômicos brasileiros, tais como Alberto Passos Guimarães e Delfim Neto, alinhados com o pensamento burguês, consideraram este período como Tempo de Modernização Conservadora. É importante entender o significado deste termo:

Em linhas gerais, o termo modernização conservadora foi elaborado por Moore Junior (1975) para retratar o caso específico de desenvolvimento capitalista na Alemanha e no Japão, os quais realizaram revoluções burguesas vindas de cima. Assim, o processo de modernização de sua sociedade alicerçou-se sobre um processo de industrialização condicionado pelo pacto político tecido entre a burguesia e os terratenentes. (PIRES, 2009, p. 420)

Este termo cunhado sob condições históricas, econômicas e geográficas bem definidas foi muito utilizado no Brasil nas décadas de 80 e 90, mas, ao ser “importado” para o Brasil, teve seu significado descontextualizado e foram apenas considerados os elementos econômicos do processo de modernização conservadora.

Na Alemanha e no Japão, *locus* de origem da modernização conservadora, o fenômeno surgiu como pacto político e previa “edificarem uma sociedade capitalista, mas totalitária e autocrática” (PIRES, 2009, p. 412). No caso brasileiro, o pacto político reforçou uma economia dependente da dinâmica dos países centrais, subdesenvolvida em termos estruturais, privatista, calcada numa política de desregulamentação e liberalização, articulou a livre concorrência e favoreceu os grandes monopólios, reforçando os mecanismos característicos do projeto burguês neoliberal.

No cenário político mundial, o ano de 1989 marcou o fim da Guerra Fria com a derrubada do Muro de Berlim, símbolo da divisão ideológica (capitalismo X comunismo) que separava as Alemanhas. O Brasil, por sua vez, após 30 anos de ditadura militar (1964-1985), teve eleições diretas para presidente e

aproximadamente 70 milhões de brasileiros foram às urnas (menos da metade do eleitorado atual) (NUZZI, 2014).

Para os conservadores a ameaça comunista fora personificada na figura do candidato à presidência Luis Inácio Lula da Silva, líder sindical combativo, do Partido dos Trabalhadores. A campanha eleitoral teve tons midiáticos escandalosos e o jovem e desconhecido governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello, candidato do PRN, com a bandeira de acabar com “os marajás” foi eleito com 35 milhões de votos (53% dos válidos) ⁹.

No panorama econômico, o país registrava uma inflação altíssima de quase 40% ao mês, incríveis 758,79% acumulados no ano de 1989, até outubro (IPC) e 1.303,78% em 12 meses (Rede Brasil Atual, 2014) ¹⁰. O mercado paralelo do dólar apontava para ágio de 100% em relação ao oficial e uma sequência de planos econômicos foram adotados de 1986 à 1994. Neste período, o país teve 10 moedas diferentes e enfrentou 7 planos econômicos, segundo a Adriana Guarda (Jornal do Comércio, 2014) ¹¹.

O então presidente Collor de Mello iniciou seu governo com um “ativismo impressionante, nos primeiros cem dias de governo, havia assinado 44 medidas provisórias, 118 decretos, 165 mensagens presidenciais, extinguiu onze ministérios” (PEREIRA E, 2013) ¹².

Uma série de medidas econômicas desastrosas foram tomadas: quatorze empresas estatais foram privatizadas; poupanças foram confiscadas; incentivos fiscais cancelados; foi realizada a abertura econômica internacional com redução indiscriminada das alíquotas de importação, entre outras que deixaram o país mais instável e desigual.¹³

Em relação ao ensino superior, política pública essencial deste trabalho, o presidente Collor de Mello, através de seu programa de governo, apontou que a formação de profissionais não era voltada para a geração de riquezas, que havia pouca formação na área de ciências exatas e gastos excessivos com o ensino superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

⁹ Fonte: TSE <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/eleicao-direta>

¹⁰ <http://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2014/eleicoes-1989-pais-voltava-a-escolher-seu-presidente-e-a-politica-estava-na-rua1989-5041.html>

¹¹ <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/economia/plano-real---20-anos/noticia/2014/07/01/brasil-teve-sete-planos-economicos-e-dez-moedas-antes-do-real-133659.php>

¹² <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/brasil-economia-governos-collor-e-itamar-franco/69452/>

Segundo Queiroz (2013) as propostas para o ensino superior eram:

- ampliação do acesso;
- respeito à autonomia universitária;
- maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas;

Segundos dados do INEP, em 1990/1992, houve uma redução do número de matrículas nos cursos de graduação.¹⁴

Em dezembro de 1991 o governo brasileiro encaminhou uma carta de intenções ao FMI, buscando fortalecer as alianças internacionais, contudo as medidas impopulares, os fracassos dos planos econômicos e denúncias de corrupção já compunham o processo de *impeachment* de Collor de Mello, finalizado em setembro de 1992.

E é neste contexto que o Itamar Franco (30/09/1992 – 01/01/2005) assume a presidência da república. Em oito meses de governo, nomeou três ministros da Fazenda, sendo Fernando Henrique Cardoso o penúltimo deles, assumindo o cargo em 1993 com a inflação astronômica, mas com o PIB já em crescimento. Os cortes no orçamento, contenção dos salários do funcionalismo e aceleração do programa de privatizações deram o tom deste governo.

Em fevereiro de 1994 foi anunciado o Plano Real, o 8º Plano Econômico; porém, desta vez, apresentado com antecedência, entraria em vigor a partir de primeiro de julho.

O doutor em economia João de Deus Sicsú Siqueira, em artigo para a Revista Carta Capital, publicada em março de 2014, refere que

Entre 1999 e 2003/4 houve somente o aprofundamento dos fundamentos macroeconômicos ditados pelos economistas liberais do PSDB e pelo FMI. Os resultados dos anos de Plano Real foram dramáticos em termos de criação de empregos formais, de crescimento e concentração de renda. A “responsabilidade” fiscal apregoada (pelo FMI e os economistas do PSDB) foi transformada em elevação da carga tributária e da dívida líquida pública como proporção do PIB. Cabe lembrar que a primeira fase do Real, anterior à suposta sincronização de preços e à estabilização da inflação, era a fase da busca do equilíbrio das contas públicas. Neste ponto talvez resida o maior desastre do plano Real. A dívida líquida do setor público em relação ao PIB, de 38,2% em 1993, saltou para 48,7% em 1999. (SIQUEIRA, 2014)

Se no plano econômico a situação começa a se estabilizar, mesmo que com conseqüências futuras já assinaladas, no âmbito das políticas sociais, as perdas

¹³ <http://www.fpabramo.org.br/fpadefato/?p=225>

aumentaram significativamente. Uma verdadeira artilharia legal e política foi lançada contra o Ensino Superior, Kátia Lima (2007), destaca alguns eventos significativos que apontariam para o caminho que percorremos ainda hoje:

- Debates para a discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos;
- Criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB);
- Promulgação da Lei n.º 8.958/94, que dispões sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio;
- Regulamentação da Lei n.º 8.248/91, que fora aprovada ainda no governo Collor de Melo, em que foi definida a nova política de ciência e tecnologia, centrada em pesquisa e desenvolvimento, eliminando as restrições ao capital estrangeiro e disponibilizando subsídios públicos para o setor privado;
- Criação do protocolo de intenções entre o MEC e Ministério das Comunicações com objetivo de criar e desenvolver um sistema nacional de educação à distância (EAD);
- Extinção do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação, com alterações profundas de funções, dando maior poder e flexibilidade ao MEC.

Cabe ressaltar que os impactos destas ações reverberam até hoje no contexto do ensino superior brasileiro, sendo que neste período a LDB já tramitava no Congresso Nacional, recebendo inúmeros Projetos de Leis visando alterações. As disputas políticas eram acirradas e denotavam os confrontos ideológicos de forma clara.

Na eleição presidencial de 1994, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito presidente com 55,22% dos votos válidos.¹⁵

Preservado pela popularidade conquistada como Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco e intitulado como criador do Plano Real, assumiu a presidência legitimado pelos votos das urnas. O presidente FHC em seu governo

¹⁴ http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf

¹⁵ http://www.tse.jus.br/GSASearch?rotulo_noticia=&oe=UTF-8&access=p&site=TSE&SearchableText=elei%C3%A7%C3%B5es+presidenciais+1994&q=elei%C3%A7%C3%B5es+presidenciais+1994&client=portal&tlen=120&hl=pt-

promoveu o emparelhamento do Estado objetivando reduzir o “custo Brasil” com vistas a garantir a inserção do país na economia globalizada, subjugada aos organismos econômicos internacionais. Para isto, flexibilizou leis trabalhistas, retraiu os gastos públicos com as políticas sociais, viabilizou privatizações e promoveu a abertura do mercado aos investimentos transnacionais.

Dentro desta perspectiva, o plano Real foi o mote desta experiência, e com ele veio atrelado o endividamento externo e interno, coadunado a imposições jurídicas, às desmobilizações sociais e aos desmontes de serviços públicos. Para além da ordem econômica, mudanças estruturais e organizacionais do Estado foram evidenciadas.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) instaurou um forte período de ataques aos direitos conquistados pelos trabalhadores, gerando muitas perdas e retrocessos sociais. Diante destes fatos, não apenas como concepção teórica, mas principalmente enquanto concepção política da pesquisadora, neste trabalho, este período não será caracterizado enquanto modernização conservadora e sim como **Contrarreforma do Estado**.

O pensamento neoliberal se fortaleceu, incitando uma “nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial, numa perspectiva de recompor uma hegemonia” (BERINGH, 2003, p. 113). Na pauta política da época, não havia espaço para as demandas sociais; pelo contrário, a década de 1990 “deixou de herança um país privatizado, profundamente endividado, ainda mais desigual e violento” (idem 2008, p. 23).

Uma das marcas do governo FHC foi a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Estado”, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em reunião de setembro de 1995. Literalmente um produto prata da casa, considerando que o presidente da Câmara da Reforma do Estado era o então Ministro Chefe da Casa Civil, Clóvis Carvalho, conforme Plano Diretor.¹⁶

Segundo este mesmo “Plano Diretor”, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e garantir o crescimento da economia:

br&output=xml_no_dtd&y=0&x=0&getfields=*&ie=UTF-8&filter=p&ulang=pt-BR&ip=192.168.202.93&sort=date:D:L:d1&entqr=3&entqrm=2&start=90

¹⁶ <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>

a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PLANO DIRETOR, 2005, p.12).

O Plano Diretor (2005) ressalta que o Estado é “essencialmente um instrumento de transferências de renda” necessário com função redistribuidora ou realocadora dos recursos oriundos da coleta de impostos e que os destina com intenção de manter a ordem interna e a segurança externa, a promover maior justiça ou igualdade, estabilizar e desenvolver economicamente a nação. Para isso, abriu mão de assumir as funções diretas de execução, pois

as distorções e ineficiências que daí resultou deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. (Plano Diretor de Reforma do Estado, 2005, pag.12)

O plano engendra a descentralização dos serviços públicos, nomeando de “publicização” a transferência de execução dos mesmos para o setor público não-estatal.

Ressalta que a execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso da educação, saúde e assistência social, devam ser transferidos para a então chamada “terceira via”, garantindo a redução do papel de executor do Estado e assumindo sua função reguladora.

Segundo o Plano Diretor (2005, p. 11), algumas medidas deveriam ser tomadas imediatamente a fim de garantir o desenvolvimento social e a estabilidade econômica:

- Ajuste fiscal duradouro;
- Reformas econômicas orientadas para o mercado, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica;
- Reforma da previdência social;
- Inovação dos instrumentos de política social;
- Reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governabilidade;

O Projeto de Reforma do Estado Brasileiro tramitou no Congresso Nacional na forma de Proposta de Emenda Constitucional nº 173, de agosto de 1995 a junho de 1998, quando foi transformada na Emenda Constitucional nº 19/1998,

modificando a administração pública e acrescentando normas às disposições constitucionais gerais com objetivo de transformar a administração pública de burocrática para gerencial.

Neste desmonte de serviços públicos e desregulamentação de direitos, a política de ensino superior no Projeto de Governo (1995-1998), intitulado “Mãos à Obra, Brasil!”, é vista como uma área que consome muito recurso financeiro e que deve ser reformulada.

O ensino superior federal precisa ser efetivamente revisto. Consome hoje de 70% a 80% de todas as verbas do Ministério da Educação, atendendo apenas a 22% dos jovens matriculados no ensino superior. Dos demais, 13% estão em escolas estaduais e o restante, cerca de 70%, paga pelos seus estudos em instituições privadas. A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. (CARDOSO, 2005, p. 50)

No seu projeto de governo, FHC deixa claro que a expansão do sistema público de ensino superior dependerá de novas formas de cooperação entre Estado e sociedade (mercado), pois segundo ele “é preciso uma política para o ensino particular, que hoje absorve a maioria dos estudantes” (CARDOSO, p. 50).

Para tanto, ainda conforme o documento do Projeto de Governo, CARDOSO, p. 47-50) uma política educacional para o setor privado deve contemplar:

- Reformulação do sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos;
- Critérios de transparência e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias;
- Crédito educativo¹⁷, condicionado a um sistema de avaliação da qualidade do ensino, incluindo as escolas particulares;

As medidas propostas para o ensino superior previam uma reforma institucional e distribuição de competências, de forma a reduzir as responsabilidades do MEC enquanto instância executora, concentrando sua função na coordenação, promoção de mecanismos flexíveis que permitissem diferentes formas de cooperação entre os entes federados e as instituições privadas e revisão dos padrões de financiamentos, gastos e transferências dos recursos do setor educacional.

Dentre as medidas que promovem a educação, ressalta-se o incentivo à formação profissional

em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, SENAI e SENAC e aumento das possibilidades e efetividade do ensino à distância, complementando a educação formal da população (CARDOSO, pág. 54).

Medidas estas que enaltecem a formação para o mercado e fomentam a iniciativa privada.

As influências da política neoliberal, as exigências do Banco Mundial, FMI, UNESCO, orientações do Consenso de Washington e demais organismos internacionais passaram a demandar uma reforma no sistema educacional nos países de capitalismo tardio para que atendessem aos interesses do capital, legitimando a contrarreforma universitária no país.

Em tempos de contrarreforma, os direitos sociais são apresentados como entraves ao desenvolvimento econômico do país e como privilégios à parcela da população que deles necessitam.

As áreas sociais deixaram de ser atividades exclusivas do Estado possibilitando que execução de serviços sociais fossem realizados por instituições privadas ou públicas não-estatais.

Segundo Behring (2003), o projeto de tendência neoliberal atropelou a agenda radicalmente democrática da década anterior, em que avanços sociais significativos foram conquistados através dos movimentos sociais e expressos de maneira contundente na chamada Constituição Cidadã.

Com o aprofundamento do projeto neoliberal, o investimento e atuação do governo nas políticas sociais como saúde, previdência e educação tiveram atenção risível através de ações mínimas e focais do Estado. Sendo ofertadas em “ampla abertura para a exploração mercadológica (...) passaram a ser concebidas como serviços, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e tem como finalidade última a obtenção do lucro” (PEREIRAa, 2008, p. 154), caso exponencial da educação, que se tornou um nicho de mercado extremamente lucrativo.

¹⁷ Criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC, o FIES surge como alternativa de financiamento, a juros mais baixos, agenciado pela CEF.

Ainda na mesma década, o Banco Mundial publicou uma série de documentos que defendiam a contrarreforma do Estado, estes documentos apontavam de maneira expressiva para os novos papéis da educação.

Para Iamamoto, “a subordinação da educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e a sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público, desvaloriza e desqualifica a docência” (IAMAMOTO, 2008, p. 436), com reverberações diretas na formação do novo profissional e conseqüentemente

estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados a submissão dos profissionais às normas do mercado (como) parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na questão social (idem, p.441).

No ano de 1996, o BID produziu o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”, que legitima as propostas da “Conferência Mundial Educação para Todos” realizada em 1990, na Tailândia. Esta conferência foi organizada pela a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO) e financiada pelos Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BID).

O documento oriundo desta conferência nominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que contém o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, destaca que o ensino fundamental “surge” como a principal preocupação desses organismos em relação aos países periféricos.

Obviamente a ênfase na Educação Básica é justificada economicamente como a de menor investimento e com retorno mais rápido; assim, “educando” a população, os organismos internacionais “diminuem” a tensão devido à crise econômica, sob o véu de preparar melhor a população para o crescimento econômico e a redução da pobreza.

O interesse do Banco Mundial direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o banco irá intensificar (...) primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para proteger ou aliviar os pobres durante os períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes. (FONSECA, 1995, p. 232).

Os interesses estão à mesa. Busca-se o alívio das tensões sociais causadas pelo endividamento dos países periféricos que avassalou a massa dos trabalhadores, articulado com políticas públicas de “alívio da pobreza” justificando a diminuição dos gastos com a educação superior, fortalecendo a privatização da educação, recriando serviços e ampliando o mercado do ensino superior.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, do ano de 1996, os autores pontuam que “todos esperam, pois, algo da educação. Pais, adultos trabalhadores ou desempregados, empresas, coletividades locais, governos e, evidentemente, crianças e jovens alunos, todos põem a esperança nela” (UNESCO, 1996, p. 168). A palavra “esperança” é encontrada 24 vezes no relatório, quase sempre sugerindo que a educação é a responsável por diminuir as desigualdades sociais.

Contudo, refere-se que a equidade e a qualidade dos sistemas educativos são fruto de decisões necessárias, respaldada nas "opções de sociedade e, apesar de inspiradas em alguns princípios comuns podem variar segundo os países". Ressalta ainda que deve haver coerência entre as opções e as estratégias adotadas no espaço social e no tempo e sugere estratégias para o ensino superior, definindo seu papel:

É preciso, enfim, que o ensino superior continue a desempenhar o papel que lhe cabe, **criando, preservando e transmitindo** o saber em níveis mais elevados. Mas as instituições de ensino superior desempenham, também, uma função determinante na perspectiva de uma educação repensada no espaço e no tempo. Devem juntar a equidade à excelência, abrindo-se plenamente aos membros de todos os grupos sociais e econômicos, sejam quais forem os seus estudos anteriores.(UNESCO, 1996, p.123, grifo meu)

Segundo tal documento, é necessário estabelecer estratégias que “supõem também uma regulamentação do conjunto da educação”, desenhando um papel ao Estado, com funções de “assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades”, mas principalmente de articular as opções econômicas e financeiras (UNESCO,1996).

Ao analisar o documento, pode-se perceber que as palavras economia (76 vezes), econômica (60 vezes) e mercado (37 vezes) aparecem reiterada vezes e são feitas ressalvas em relação aos “tomadores de decisões” que são “confrontados com

interesses contraditórios”, pontuando que o “mundo econômico reclama cada vez mais qualificações e competências” (UNESCO, 1996, p. 170).

No mesmo ano de 1996, aqui no Brasil foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que permaneceu em tramitação no Congresso Nacional por 8 anos e foi fruto da luta e resistência do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB (Fórum), segundo o portal do MEC¹⁸. Este fórum era composto por educadores e sociedade civil, que impediram que fosse ainda mais desconfigurada da proposta original da lei.

Este momento marcou a disputa ideológica e política entre o público e o privado, ressurgindo a necessidade de defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade em todos os níveis de escolarização em contraponto ao ensino privado, transformador do direito à educação em mercadoria.

Deve-se ressaltar que a LDB, no conteúdo de sua aprovação, foi resultado de uma manobra política realizada pelo senador Darcy Ribeiro juntamente com a cúpula do MEC, evidenciando profundo desrespeito aos debates e entraves realizados ao longo da década anterior.¹⁹

Na LDB/96, o ensino superior é tratado no Capítulo IV, disposto em 14 artigos. O aparato legal vigente passa a dispor sobre o assunto da seguinte forma:

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO SUPERIOR CAP. IV				
Finalidade	Oferta de Cursos	Tipos de Instituições	Normas Organizativas e Princípios de Gestão	Financiamento
Artigo 43 Artigo 52	Artigo 44	Artigo 45	Artigos 46 aos 51 Artigos 53 e 54 Artigos 56 e 57	Artigo 55

Quadro 1 - Organizada pela autora.

Esta disposição legal demonstra o alinhamento com os pressupostos ideológicos, tanto na finalidade quanto nos princípios de gestão e normas

¹⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4249-volume-02-final&Itemid=30192

¹⁹ http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf

organizativas defendidas pela prática política do Governo Fernando Henrique Cardoso.

A organização do ensino superior é regulamentada na Constituição de 1988 e dispõe que o tripé ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis.

Em 1997, através do Decreto nº 2.306/97, o governo regulamenta o Sistema Federal de Ensino, e os artigos 5º e 8º são expressivos ao determinarem a natureza jurídica (Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União, ou Privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) e à organização acadêmica das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores)²⁰.

Cabe ressaltar que as IES estaduais e municipais encontram-se fora da alçada do MEC e do CNE, pois estão vinculados aos respectivos sistemas estaduais e municipais. No entanto, sujeitam-se as leis e normas federais, pois disputam recursos públicos federais de bolsas e pesquisas.

É o que explicita a Lei N.º 9649/98 em seu artigo 47º, que trata sobre o ensino técnico profissionalizante (que praticamente acabou com as escolas técnicas no país), fruto da alteração da Lei nº 8.948/94:

Artigo 47:

§ 5.º A expansão da oferta de **educação profissional**, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7.º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, **mediante repasses financeiros** para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis. (BRASIL, 1998, grifo meu)

No ano de 2001, foi organizado o PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, apresentado pelo senador Ricardo Santos, então presidente da Comissão de Educação do senado e aprovado através da Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001).

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm

No prefácio do Programa Nacional de Educação, publicado pela UNESCO, em que é apresentado o Plano Decenal fica clara a origem e intenção do documento, onde é ressaltado o “espírito de parceria e colaboração” dos organismos internacionais no relacionamento com a comissão de educação do senado, como mostra a imagem abaixo com trecho do prefácio:

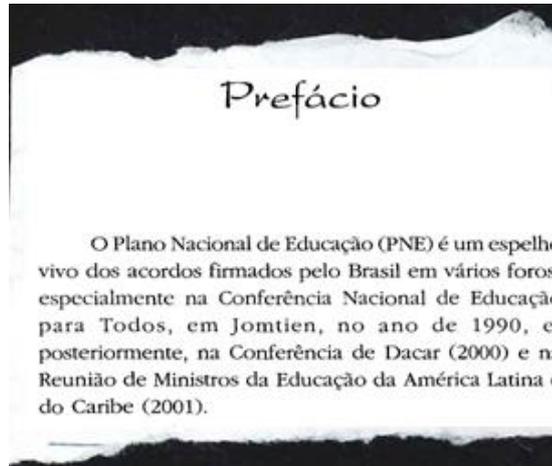


Imagem 1- Criada pela autora para fins ilustrativos.

O Programa Nacional de Educação resume os objetivos do Plano Decenal em 4 pontos:

- Elevação do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade da educação;
- Democratização educacional;
- Democratização da gestão do ensino público;

O Plano Decenal de Educação²¹ é considerado um plano de Estado, e não de governo, devendo ser desdobrado pelos Estados, Distrito Federal e municípios. Porém, apesar de não ser considerado plano de governo, foi formulado com claras convicções ideológicas expressadas pelo Governo daquela atualidade. Além de apresentar os objetivos e prioridades para a educação, o plano discorre sobre os níveis e modalidades de ensino e educação, sobre financiamento e gestão e acompanhamento e avaliação do plano. Mas, principalmente, faz o diagnóstico e fixa diretrizes, objetivos e metas para a educação dos próximos dez anos, bem como fins e meios para atingi-las.

²¹ As informações aqui contidas foram extraídas da **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. A referida lei tem 7 artigos e é sucedida pelo Plano Nacional de Educação, que é dividido em itens. Não consta paginação.

Uma das prioridades destacadas é a que se refere aos outros níveis de ensino e modalidades de educação, aqui trataremos especificamente do ensino superior.

O diagnóstico feito aponta que a educação superior brasileira enfrentava “sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”. Na época os egressos do ensino médio eram do número de 1,5 milhões de jovens, disputando aproximadamente 780 mil vagas no ensino superior, sendo que mais de 70% eram ofertadas por instituições privadas.

Quadro do Ensino Superior no Brasil – 1998

Ensino Superior	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318

Fonte: INEP/MEC - dados referentes a 1998

Quadro 2 – Referente a Tabela 7, parte integrante do Plano Nacional de Educação, não consta paginação.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

O plano destacava o aumento da participação do ensino privado no nível superior como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes" e reforçava que a expansão do setor privado deveria continuar. Em contrapartida, afirmava que a manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico -, tecnológico e cultural do país não seria possível sem o fortalecimento do setor público, pois os centros universitários e faculdades, onde se concentra o nicho do setor privado não tem obrigatoriedade em realizá-las.

Embora o plano ressaltasse a ampliação do número de vagas no ensino superior brasileiro na década de 1980, o diagnóstico ainda era muito desfavorável comparativamente com outros países da América Latina, tais como Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%) visto que os índices brasileiros apontavam para

12% de jovens entre 18 e 24 matriculados na educação superior, quase metade destes países.

Quanto ao financiamento para o ensino superior, o plano sugeria que se devia “pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público”, mas ressaltava que “não cabe ao Plano Nacional de Educação tomar partido nesta disputa”. O percentual de recursos destinados à manutenção e investimento nas IFES decresceu na mesma proporção em que aumentavam os gastos com inativos e pensionistas. Desta forma, permitia-se flexibilizar as questões referente a contratações e precarizar as condições de trabalho dos docentes.

O Plano suscitou como estratégia de diversificação a expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais, ou a própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, hoje concretizado através dos cursos tecnólogos, profissionais de formação superior em áreas técnicas com cursos de duração de até três anos (aligeiramento e flexibilização de currículo).

Quanto às diretrizes, o Plano pontuou que se devia assegurar que o setor público tivesse uma expansão de vagas, mas que mantivesse no mínimo uma proporção nunca inferior a 40%²² do total do número de vagas oferecidas no ensino superior. Contudo, ressaltava a importância da “contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir.

Sobre “as instituições não vocacionadas para a pesquisa”, caso dos centros universitários, ressaltava a relevância em relação a oferta de ensino de qualidade e que, se, eventualmente, ofertasse a extensão universitária, esta teria “um importante

²² Este item foi vetado, conforme mensagem **Nº 9, DE 09 DE JANEIRO DE 2001 da Presidência da República**, "A proposição contida nesse subitem, segundo a qual se tenciona assegurar a ampliação da oferta de ensino público, assim como o estabelecimento de parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior, não guarda consonância com o texto constitucional, razão por que se propõe a oposição de veto. Com efeito, o art. 165, § 4º da Constituição, dispõe que "os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional". Não há, no Plano Plurianual – PPA, sequer na Lei Orçamentária, previsão de ampliação da oferta de ensino público nos níveis propostos, pelo que a disposição, em decorrência do impacto imediato por ela causado, se mostra incompatível com a Constituição, como também com as disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal."

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm

papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, deve exercer inclusive prerrogativas da autonomia”.

Foram elaboradas 35 diretrizes e metas para a década, sendo quatro delas vetadas pelo presidente, expostas no item 4.3 do Plano, entre elas destaca-se:

- promover até o ano de 2010, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada;
- diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam **clientelas** com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
- diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

Cabe ressaltar que 75% dos vetos presidenciais no Plano de Educação referiram-se ao financiamento do ensino superior, inclusive o que previa a elevação do percentual de gastos públicos em relação ao PIB para atingir o mínimo de 7%, o que previa a implementação dos planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração e que o que discorria sobre a ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

Em 2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é transformado em lei. Criado em 1999, é um Programa do Ministério da Educação, operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, instituição financeira estatal.

Nesta década não houve aumento significativo nos números de vagas ofertadas por instituições públicas no país. Contudo, foi considerado um período expansionista e de reconfiguração do ensino superior brasileiro de cunho privatista.

Segundo Dourado, a marca desses oito anos de governo FHC para o ensino superior foi a “expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas”.

O gráfico abaixo, informa sobre a distribuição de vagas oferecidas no vestibular nos anos de 1992 a 2002, evidenciando a supremacia da oferta de vagas em instituições privadas.

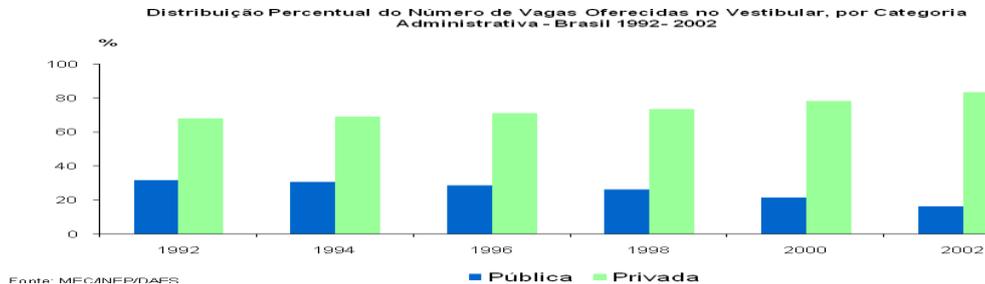


Gráfico 1 – Referente ao gráfico 5 do Censo INEP. INEP. Censo da educação superior: sinopse estatística do ensino superior Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>.

Ao se analisar os dados dos anos entre 1994 e 2002, percebe-se quão grave é a situação: o ensino superior público aumentou a oferta de vagas em 48,5%, enquanto a iniciativa privada aumentou a suas vagas em 234,5%, praticamente triplicando sua oferta.

A tabela abaixo expressa em números absolutos esta situação:

Educação Superior

Graduação Presencial

Distribuição Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992- 2002

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1992	534.847	171.048	32,0	363.799	68,0
1994	574.135	177.453	30,9	396.682	69,1
1996	634.236	183.513	28,9	450.723	71,1
1998	776.031	205.725	26,5	570.306	73,5
2000	1.100.224	237.982	21,6	862.242	78,4
2002	1.590.699	263.572	16,6	1.327.127	83,4

Fonte: MEC/INEP/DAES

Tabela 1 - Censo da educação superior: sinopse estatística do ensino superior

Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>.

A gestão das universidades públicas neste período seguiu modelos empresariais, e as produções acadêmicas ganharam ares mercadológicos, pautadas na quantidade.

O discurso do governo foi de defesa da educação universalizada para todos; porém, foi através do mercado, o que para ele justificaria a expansão da iniciativa privada e as estratégias de diversificação que tomaram corpo através dos cursos à distância com a roupagem de modernização e democratização do acesso.

A Educação a Distância é um capítulo importante desta história. Com preâmbulo na elaboração do protocolo de intenções entre o MEC e Ministério das Comunicações, no ano de 1993, que já objetivava criar e desenvolver um Sistema Nacional de Educação à Distância (EAD), foi fortalecida no Plano Decenal, que dedicou o capítulo 6 inteiro a esta modalidade de ensino, e que a endossou como “meio auxiliar de indiscutível eficácia” no processo de universalização e democratização do ensino, oriundo dos déficits educativos e as desigualdades regionais tão elevados (BRASIL, PLANO DECENAL, 2003).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação foi praticamente reduzido a educação continuada de professores e a Educação à Distância, que, para Kátia Lima, “teve especial importância pela aparência de modernização, democratização e de adequação da educação escolar à nova ordem mundial” (Lima, 2007, pag. 144). A Educação à Distância foi regulamentada em 1998 por dois decretos presidenciais e no ano de 2001. Após publicação da Portaria do MEC nº 2.253/01, as instituições de ensino superior foram autorizadas a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares na modalidade à distância.

Esta portaria foi revogada em 2004, sendo substituída pela Portaria nº 4.059/04, que regulamentou o ensino semipresencial, caracterizando-o como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, mantendo a carga horária estipulada na portaria anterior (BRASIL, 2004)²³.

Pode-se afirmar que neste período viveu-se a contrarreforma universitária, apenas os avanços consentidos pelo capital foram evidenciados.

Após dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso entrega o país com baixo crescimento econômico (1,5% ao ano)²⁴, como as altas taxas de desemprego e alto

²³ http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf

²⁴ No fim do segundo mandato, já se podia observar um quadro bastante diverso. *Mesmo submetida a intensos choques domésticos e externos a partir de 2001, a economia apresentou taxa de crescimento relativamente estável de 1,5% ao ano em 2001 e 2002.* Tempo soc. vol.15 no.2 São Paulo Nov. 2003 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>

índice de corrupção política em seu governo (Turrola, 2003). A dívida externa e interna, a desindustrialização e a desnacionalização articulada a intensa subordinação à lógica empresarial aprofundaram ainda mais a perversa desigualdade social.

A análise de Alves (2014) sobre Brasil neste período é contundente:

Os governos neoliberais da longa década de 1990 – uma década que iniciou em 1990 e só terminou em 2002 – promoveram uma profunda reestruturação do capitalismo no País, adequando-o a nova ordem hegemônica mundial sob a condução do bloco histórico neoliberal. Foi uma década de reformas estruturais na economia brasileira, ocorrendo, uma imensa recomposição patrimonial, basicamente promovida por transferências gigantescas de riquezas – privatizações, aquisições ou fusões criaram uma nova (e poderosa) burguesia no país (...) cerca de 30% do PIB brasileiro mudou de mãos. Foi um verdadeiro terremoto histórico que significou a ruptura com o modelo de desenvolvimento que se desenhou no país. (ALVES, 2014, 130).

Foram com essas dificuldades da “agenda neoliberal” pautada na abertura econômica e desregulamentação do Estado que a era FHC chegou ao seu fim em 2002, quando ocorreram novas eleições presidenciais.

2.3A MESMA OFERTA PARA O MESMO MERCADO, A MERCADORIA DE EMBALAGEM NOVA: UMA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS NEODESENVOLVIMENTISTAS

A chegada de Lula ao poder no ano de 2003, não foi apenas fruto dos péssimos resultados gerados pelo governo anterior, tampouco somente a expressão popular nas urnas que clamou por um governo socialmente mais humano. A vitória se deu também pelas alianças realizadas pelo presidenciável, alianças estas que compuseram a Coligação Lula Presidente.

Num primeiro momento, a escolha do vice-presidente José Alencar do PL (Partido Liberal) revelou a aproximação com a burguesia empresarial nacional, e, durante o ano de 2002, outros pactos e alianças foram se estabelecendo.

Lula passa de ex-sapo barbudo, como fora anteriormente chamado por Brizola em 1989, para Lulinha Paz e Amor, em 2002.

Para os autores a reformatação da política petista a imagem pública de Lula adquiriu tal relevância que a fórmula “Lulinha paz e amor” se tornou uma das marcas registradas da eleição de 2002. Estrategicamente elaborada e efetivada na imagem pública de Lula, também foi a construção da imagem pública de Lula negociador. Tal construção foi realizada com admirável competência e instalou a imagem pública de Lula como negociador. (RODRIGUES, 2007, p.54)

O cenário político calamitoso, adicionado às alianças, o marketing e propostas estruturadas no viés econômico e social emolduraram a vitória de Lula com mais de 61% dos votos válidos.²⁵

Segundo Alves (2014), o primeiro governo Lula (2003-2006) manteve as matrizes da macroeconomia, mantendo-se alinhado com o bloco hegemônico neoliberal. Esta postura de “preservar os atuais instrumentos de controle macroeconômico, (...) reafirmar que, na transição para o novo modelo, não nos faltará responsabilidade” Lula já havia assumido na “*Carta ao Povo Brasileiro*”, publicada em junho de 2002, objetivando, “reorganizar o capitalismo no Brasil e não aboli-lo. Enfim, promover um choque do capitalismo nos moldes pós-liberais” (ALVES, 2014, 131).

Segundo o autor Giovanni Alves (2014), tanto o neoliberalismo do governo FHC, quanto o neodesenvolvimentismo do governo Lula se inserem no bloco do capitalismo flexível, sob domínio do capital financeiro. A diferença expressiva, segundo o autor, está na condução política do neodesenvolvimentismo, que, através de um capitalismo periférico ou social-neoliberalismo, com pretensões social-democrata visa redistribuir renda e reduzir a desigualdade social no país, mesmo que os vínculos orgânicos com o bloco de poder financeiro neoliberal permaneçam fortalecidos.

Segundo Kátia Lima, algumas diretrizes de governo demonstravam aproximações com os pressupostos teóricos do “social-neoliberalismo”, especificamente no que tange a “elaboração de políticas de inclusão social focalizada nos segmentos populacionais mais pobres (o alívio à pobreza, lema histórico do Banco Mundial), tendo a educação como estratégia de coesão ou harmonização social” (LIMA, 2007, p. 115)

Na área da educação, o Caderno Temático do Programa de Governo de Lula, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil” de 2002, coordenado por Antonio

²⁵ <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/eleicoes-2002/eleicoes-2002>

Palocci, apresentou a defesa da educação como direito social básico e universal, e principalmente como prioridade do novo desenvolvimento econômico²⁶.

No primeiro ano de mandato de Lula, em 2003, foram lançadas as *Metas para a Educação Brasileira* (Brasil, 2003). Este documento destaca as seguintes ações, que, segundo Lima (2007), são:

- Realização de convênios com a iniciativa privada e entidades não governamentais;
- Definição de regras para financiamento estudantil;
- Ampliação de bolsas de estudo.

O Relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 11), que contém o estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, refere que, até o ano de 2004, as IES sem fins lucrativos gozavam de isenções fiscais previstas na Constituição Federal, artigo 150. A principal isenção federal é a do imposto de renda, e a principal isenção estadual é a que recai sobre ICMS. Para conseguir a imunidade, as instituições precisavam aplicar seus eventuais lucros na própria atividade educacional. As IES, neste período concediam bolsas de estudos e decidiam segundo seus próprios critérios quem seriam os beneficiários, em que cursos, quantos números de bolsas e quais descontos seriam concedidos.

Em relação ao FIES²⁷, com a aprovação da Lei n.º 11.552/07, pretendeu-se ampliar o número de alunos atendidos pelo programa. Conforme consta no relatório do CNE (2013, p. 23), os números do processo seletivo do segundo semestre de 2006 mostraram que participam do FIES 1.110 mantenedoras, 1.513 IES, 2.059 campi, 23.035 cursos/habilitações, beneficiando 449.786 estudantes (BRASIL, 2013, p. 23).

Ainda assim, segundo dados do MEC (2014), o FIES não conseguiu absorver a demanda imposta pela iniciativa privada e nem ao menos atingiu os 10% do total

²⁶ <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>

²⁷ Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano.

de alunos matriculados, que tinha como meta. Mas manteve a proposta de financiar aos estudantes até 25% do valor da mensalidade.

O programa de maior financiamento público ao setor privado, o PROUNI-Programa Universidade para Todos²⁸, foi criado em 2004, no âmbito do governo federal e implementado em 2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específicas em instituições de ensino superior privada. Para Lima (2007), esta foi outra “importante estratégia de diluição das fronteiras entre público e privado” (p. 172), instituído pela Medida Provisória n.º 213 (BRASIL, 2004).

A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos estudantes selecionados pelo PROUNI para recebimento da bolsa parcial de 50%, regularmente matriculados em cursos de graduação, conforme texto da Lei 11.096/05 (BRASIL, 2005).

O PROUNI, institucionalizado pela Lei n.º 11.096/05 (BRASIL, 2005), é destinado a jovens, com renda per capita familiar de até 3 salários mínimos, egressos do ensino médio em escola pública. O programa “pode ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores públicos e privado, como uma política focalizada, de caráter compensatório e, de certa forma, como uma ação afirmativa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 25).

Conforme informações institucionais contidas no site do MEC, além da renda per capita, os critérios que norteiam a inscrição do aluno no PROUNI para concorrer a uma bolsa de estudos são os seguintes:

- Ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2002, 2003, 2004 ou 2005;
- Ter cursado o ensino médio completo em escola pública;
- Ter cursado o ensino médio completo em instituição privada com bolsa integral;
- Ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, desde que esteja buscando complementar sua formação em cursos de licenciatura ou de Pedagogia (não é necessária a comprovação de renda familiar per capita estipulada).

No primeiro semestre de 2005, o Programa colocou à disposição 112 mil bolsas de estudos em universidades privadas, sendo 72 mil bolsas totalmente gratuitas. Com essa medida, o governo ampliou em 60% a oferta do ensino superior gratuito em apenas um ano e fortaleceu a parceria com o setor privado (APRILE; BARONE, 2009, p. 50 apud PALAVEZZINI, 65).

Desta forma, o programa assumiu papel estratégico no governo balizado em um projeto democrático popular. O PROUNI é um programa característico da lógica neodesenvolvimentista que pressupõe um Estado regulador que subsidie e financie empresas privadas. No Brasil, os fundos públicos de pensão e BNDS foram estratégicos para as grandes corporações de ensino, como a Kroton²⁹, por exemplo.

Porém há de se ressaltar

a mais contundente crítica destinada ao programa refere-se à suposta transferência de recursos públicos para as empresas privadas de ensino, mediante isenção de recolhimento de impostos. A Constituição Federal estabelece com relação às imunidades de impostos sobre o patrimônio, renda e serviços, bem como com relação à contribuição patronal da previdência pública de determinadas pessoas jurídicas sem fins lucrativos. (PALAVEZZINI, 2014, p.65)

Outro programa instituído no governo Lula foi o REUNI que apresenta intenção de oferecer Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, marcado legalmente Decreto Presidencial nº 6069/07 (BRASIL, 2007). Este programa objetiva “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.32).

As principais metas do REUNI são:

- Dobrar o número de estudantes de graduação, nas universidades federais;
- Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%;
- Aumentar a quantidade média de alunos por professor para dezoito; diversificar as modalidades de graduação, através da flexibilização dos currículos;

²⁸ No programa nomeado Universidade para Todos, podem participar os Centros Universitários e as Faculdades, conforme decreto)

²⁹ Os acionistas das empresas de educação Kroton (**KROT3**) e Anhanguera (**AEDU3**) aprovaram em assembleias a fusão entre as duas companhias, conforme informação contida em :<http://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2014/07/03/acionistas-aprovam-criacao-de-maior-empresa-de-educacao-do-pais.htm>

- Promover a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação;
- Atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, dentre outras.

Esta medida contrarreformista, sob a capa da “virada do ensino público”, contribuiu ainda mais para o sucateamento do ensino público atrelando o financiamento à gestão das Instituições que deveriam elaborar planos para atingir as metas do programa e após aprovação do MEC receberiam os recursos.

Segundo a autora Juliana Cislighi, “este decreto caracteriza-se por um contrato de gestão que, como tal, fixa rígidas metas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras” (CISLAGHI, 2011, p. 248). Segue pontuando que a tentativa de implementar esta lógica de financiamento por contrato advinha desde a era FHC, quando o governo apresentou o documento “Etapas para a viabilização da aplicação da Lei de Organizações Sociais na recriação de universidade pública a ser administrada por contrato de gestão”, documento este engavetado após repúdio da comunidade universitária.

Com objetivo de criar melhores condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior, a proposta fundava-se em racionalização e aproveitamento da estrutura física já existente, sem incentivos ou até mesmo adequação do quadro de pessoal, reduzindo em até 62% os benefícios aos trabalhadores e pagamento de professores substitutos no período de 1995 e 2002, segundo Cislighi (2011, p. 250).

Sustentado pelo conceito de eficiência de gestão, o REUNI teve grande adesão da sociedade e sua proposta seguia a cartilha de reestruturação ditada pelo Banco Mundial.

Importante analisar alguns dados do RESUMO TÉCNICO-CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008, sistematizado pelo INEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), que retratam o período de 6 anos do governo Lula.

Tabela 5. Evolução do Número de Cursos de Graduação Presencial, segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Universidades	%Δ	Centros Universitários	%Δ	Faculdades	%Δ
2002	14.399	—	8.486	—	1.413	—	4.500	—
2003	16.453	14,3	9.396	10,7	1.618	14,5	5.439	20,9
2004	18.644	13,3	10.475	11,5	2.134	31,9	6.035	11,0
2005	20.407	9,5	10.892	4,0	2.542	19,1	6.973	15,5
2006	22.101	8,3	11.552	6,1	2.717	6,9	7.832	12,3
2007	23.488	6,3	11.936	3,3	2.880	6,0	8.672	10,7
2008	24.719	5,2	12.351	3,5	3.238	12,4	9.130	5,3

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 2 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009)

http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Esta tabela ressalta o aumento de mais de 10.000 cursos de graduação presencial neste período, representando um aumento de 50% em números de cursos em Universidades e praticamente dobrando o número de cursos em Centros Universitários e Faculdades.

Tabela 4. Evolução do Número de Cursos de Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	14.399	—	5.252	—	2.316	—	2.556	—	380	—	9.147	—
2003	16.453	14,3	5.662	7,8	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	6.262	10,6	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	6.191	-1,1	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	6.549	5,8	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	6.596	0,7	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6
2008	24.719	5,2	6.772	2,7	3.235	6,8	2.897	-1,6	640	2,7	17.947	6,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 3 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009)

http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Contudo, este aumento de cursos de graduação se deu majoritariamente em instituições privadas, representando um aumento de praticamente 100%, enquanto na esfera pública este aumento representou 33%.

Em relação ao número de vagas, a situação é ainda mais preocupante: o aumento nas instituições públicas ficou na ordem de 16,5%, enquanto nas instituições privadas o aumento correspondeu 78,7% nos anos de governo Lula.

Tabela 7. Evolução do Número de Vagas na Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.773.087	-	295.354	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	281.213	-4,8	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	308.492	9,7	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	313.368	1,6	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	331.105	5,7	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	329.260	-0,6	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5
2008	2.985.137	5,7	344.038	4,5	169.502	9,3	116.285	2,2	58.251	-3,7	2.641.099	5,9

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 4 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009)
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Os cursos de Educação Tecnológica cresceram aproximadamente sete vezes neste período. Segundo relatório, apenas no ano de 2008, foram registrados aproximadamente 650 novos cursos.

Tabela 6. Evolução do Número de Cursos de Educação Tecnológica, segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Universidades	%Δ	Centros Universitários	%Δ	Faculdades	%Δ
2002	636	-	164	-	69	-	403	-
2003	1.142	79,6	441	168,9	142	105,8	559	38,7
2004	1.804	58,0	688	56,0	239	68,3	877	56,9
2005	2.525	40,0	956	39,0	369	54,4	1.200	36,8
2006	3.037	20,3	1.189	24,4	445	20,6	1.403	16,9
2007	3.702	21,9	1.423	19,7	570	28,1	1.709	21,8
2008	4.355	17,6	1.630	14,5	735	28,9	1.990	16,4

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 5 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009)
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Os pesquisadores Edna G. de Góes Brennand e Eládio de Góes Brennand pontuam que, segundo o Relatório da UNESCO de 2011, uma das características marcantes da Universidade brasileira é o investimento público realizado no setor de pesquisa e desenvolvimento (P&D), ressaltando que o setor público financia 55% das pesquisas. Ressaltam que “os cientistas brasileiros publicaram 26.482 artigos científicos em periódicos indexados pelo Thomson Reuter’s Science Citation Index em 2008, fazendo do país o 13º maior produtor de ciência do mundo, mais de 90% desses artigos foram gerados em universidades públicas” (BRENNAND, 2012).

Analisando estes dados, com a tabela de Evolução do número de vagas na educação tecnológica, ressaltamos que 94% do total de número de vagas em cursos

na área de Inovação Tecnológica são ofertadas pela iniciativa privada, cabendo aos estudantes - correspondentes aos 6% restante de vagas nas instituições públicas - e docentes a autoria de 90% dos artigos científicos publicados.

Tabela 19. Evolução do Número de Vagas na Educação Tecnológica, segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	65.903	-	11.741	-	6.821	-	4.319	-	601	-	54.162	-
2003	124.749	89,3	13.674	16,5	7.701	12,9	5.147	19,2	826	37,4	111.075	105,1
2004	200.458	60,7	19.103	39,7	9.579	24,4	7.500	45,7	2.024	145,0	181.355	63,3
2005	262.468	30,9	22.171	16,1	11.367	18,7	7.823	4,3	2.981	47,3	240.297	32,5
2006	318.962	21,5	24.156	9,0	11.776	3,6	9.026	15,4	3.354	12,5	294.806	22,7
2007	393.695	23,4	24.218	0,3	11.968	1,6	9.068	0,5	3.182	-5,1	369.477	25,3
2008	464.108	17,9	28.006	15,6	12.323	3,0	12.445	37,2	3.238	1,8	436.102	18,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 6 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009)
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

É o resultado concreto do decreto nº 5.773/06³⁰, que prevê que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, sejam credenciadas apenas em três modalidades: faculdades, centros universitários³¹ e universidades³², que, na prática, promoveu a diversificação das modalidades de ensino superior permitindo a flexibilização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em que delega apenas as Universidades a obrigatoriedade em realizar pesquisas.

Pior que isto, é a apropriação pelas empresas privadas da tecnologia gerada nas pesquisas. Quando estas participam do financiamento das pesquisas em Universidades Públicas, muitas vezes utilizam-se dos resultados das mesmas, exigindo exclusividade de uso. O setor público, embora participe da pesquisa, muitas vezes não utiliza de seus frutos.

³⁰ http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm

³¹ São instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, não tem obrigatoriedade em realizar pesquisas. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

³² As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, prevê um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Cabe ressaltar, que, embora o número de matrículas em cursos de inovação tecnológica no ano base 2003 tenha sido de 214.217, pressupondo que estes cursos tenham duração de cinco anos, pode-se perceber que o número de concluintes correspondente a 85.794 no ano de 2008 evidencia a alta taxa de desistência dos alunos. Segundo estes dados, aproximadamente 40% dos ingressantes concluem seus cursos em 5 anos (INEP, 2008).

Sobre a Educação à Distância, no ano de 2002, havia 25 instituições credenciadas, e em 2008, este número chegou a 115 instituições oferecendo cursos de graduação à distância (segundo tabela 27 do INEP), um número quatro vezes maior de instituições EAD. Uma questão que dificulta a visualização da expansão desta modalidade de ensino é que uma instituição pode ter polos de atendimento em várias localidades do país, o que inviabiliza a quantificação de locais de abrangência das instituições. Para uma melhor análise deste nicho de mercado, é importante visualizar os números de matrículas.

Tabela 27. Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil - 2002-2008

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ	Inscritos	%Δ
2002	25	–	46	–	24.389	–	29.702	–
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Tabela 7 - Referente à Tabela 27 pág. 24 - RESUMO TÉCNICO -CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (INEP, 2009) http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Ainda analisando a imagem 10, correspondente a tabela 27 do INEP, observa-se que, no ano de 2002, foram ofertados 46 cursos na modalidade de ensino à distância e que, no ano de 2008, este número é de 647, representando um aumento exponencial de quase 14 vezes.

Os dados do relatório são impressionantes:

O número de vagas oferecidas em 2008 registrou um aumento de 10,3%, ou seja, uma oferta de 158.419 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de mais de **70 vezes** o número de vagas ofertadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.23, grifo meu)

Desta forma, a proposta de expansão de vagas no ensino superior através de instituições privadas ou ensino à distância tomou forma, reforçando, assim, a continuidade dos acordos firmados com os organismos internacionais pelo governo anterior. Clarificou a proposta neodesenvolvimentista de políticas de governo focadas na população mais empobrecida; porém, com financiamento público às instituições privadas.

Nas eleições de 2010, o PT continua no poder através da presidenta Dilma Roussef (2011-2014), que teve em Lula seu maior cabo eleitoral e nas ações populistas de seu governo sua maior propaganda.

Com o período marcado pelos reflexos das mudanças na economia mundial fruto da crise Financeira de 2008, em que houve diminuição do crescimento do PIB e dos escândalos de corrupção no governo, a presidente Dilma não apenas manteve como ampliou a contrarreforma no ensino superior.

Uma análise econômica mais detalhada ressalta que

O governo Dilma manteve o regime de política macroeconômica ancorado nas metas de inflação e de superávit fiscal primário e na flutuação (suja) da taxa de câmbio. Não obstante, mudanças importantes introduzidas na gestão desse regime o tornaram mais flexível. A obtenção de taxas mais elevadas de crescimento econômico (com destaque para a recuperação da indústria) passou a ocupar uma posição central entre os objetivos dessa política em 2011 e 2012. Além disso, houve uma ampliação da gama de instrumentos utilizados, que não se limitaram aos instrumentos convencionais das políticas monetária, fiscal e cambial. E, por fim, a melhor coordenação entre as autoridades econômicas, em especial entre o Ministério da Fazenda e o Banco Central do Brasil (BCB), possibilitou uma maior convergência dos objetivos e, conseqüentemente, uma maior eficácia do conjunto de políticas implementadas. (CAGNIN, 2013, p.01)

Desta maneira, ocorre a preservação e manutenção do Estado e Sociedade Civil engessados na lógica neoliberal, apesar de um governo com prática neodesenvolvimentista, resultado da “notável incapacidade política dos governos pós-neoliberais de romper com o círculo de ferro do pagamento de juros e amortização da dívida pública subordinada aos interesses do capital financeiro”. (ALVES, 2014, p.152)

Se a agenda econômica imposta pelo Banco Mundial foi cumprida com certo êxito, o sucesso do governo na expansão do ensino privado foi indiscutível, alavancado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, através da Lei Nº12. 513/11(Brasil, 2011).

Dois pontos são importantes destacar: os cursos do PRONATEC são gratuitos, sendo oferecidos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio; outro ponto importante é o financiamento através do FIES Técnico. Embora não seja objeto deste estudo, por se tratar de ensino técnico, cabe ressaltar a parceria com as instituições privadas.

Outro programa envolvendo o ensino superior, impulsionado pelo Decreto nº 7.642/11 (Brasil, 2011) foi o Ciência sem Fronteiras, que objetiva a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Fazem parte do Programa os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC) por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas³³ em quatro anos, sendo 25 mil com a parceria da iniciativa privada com objetivos de promover intercâmbio e de proporcionar estágios aos alunos de graduação e pós-graduação no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação (Ciências Sem Fronteira, site institucional, 2014).

Quanto ao ensino superior, dados do Censo de 2013, publicados em setembro de 2014 informam que o número de alunos que ingressaram no ensino superior foi de aproximadamente 2,7 milhões e que o total de alunos matriculados chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas a mais que em 2012. Ainda segundo o censo, há no Brasil 32 mil cursos de graduação oferecidos por 2.400 instituições de ensino superior – 301 públicas e mais de 2 mil particulares. O PROUNI atingiu a meta de 1,2 milhão de estudantes atendidos desde o início do programa, sendo 69% com bolsa integral (INEP, 2014, Censo 2013).

³³ Metas revistas pela 7ª REUNIÃO DO COMITÊ EXECUTIVO (CE) DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, realizada em 22 de janeiro de 2013.
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>

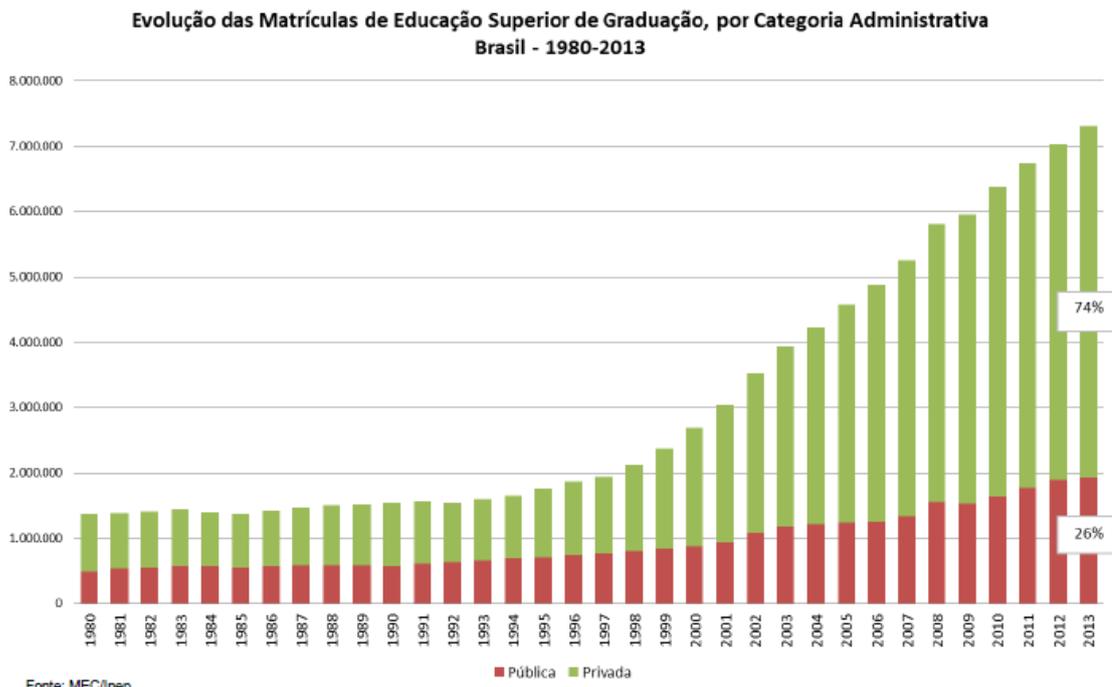


Gráfico 2 – Coletiva Censo Ensino Superior 2013.

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Conforme o gráfico acima, a predominância do número de ingressantes no ensino superior através de instituições privadas cresceu significativamente de 2003 a 2013.

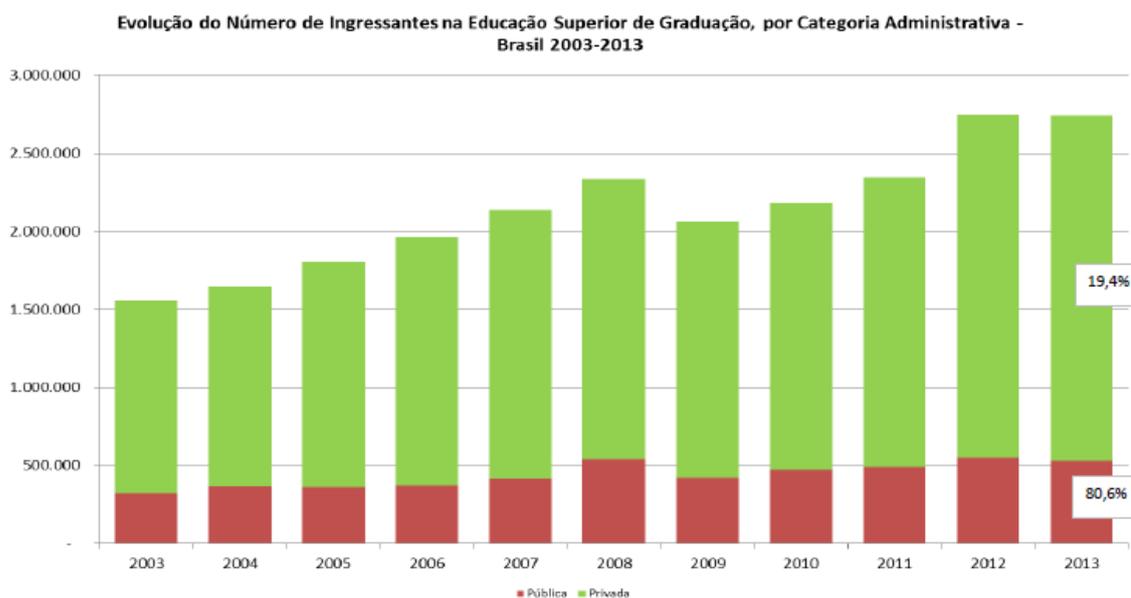


Gráfico 3 – Coletiva Censo Ensino Superior 2013

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

A criação dos Institutos Federais Tecnológicos e Universidades Tecnológicas e os incentivos às instituições privadas promoveram um aumento de 171% no número de matrículas de graduação em grau tecnológico, e hoje representa 13% do total de matrículas no ensino superior, conforme mostra o gráfico abaixo:

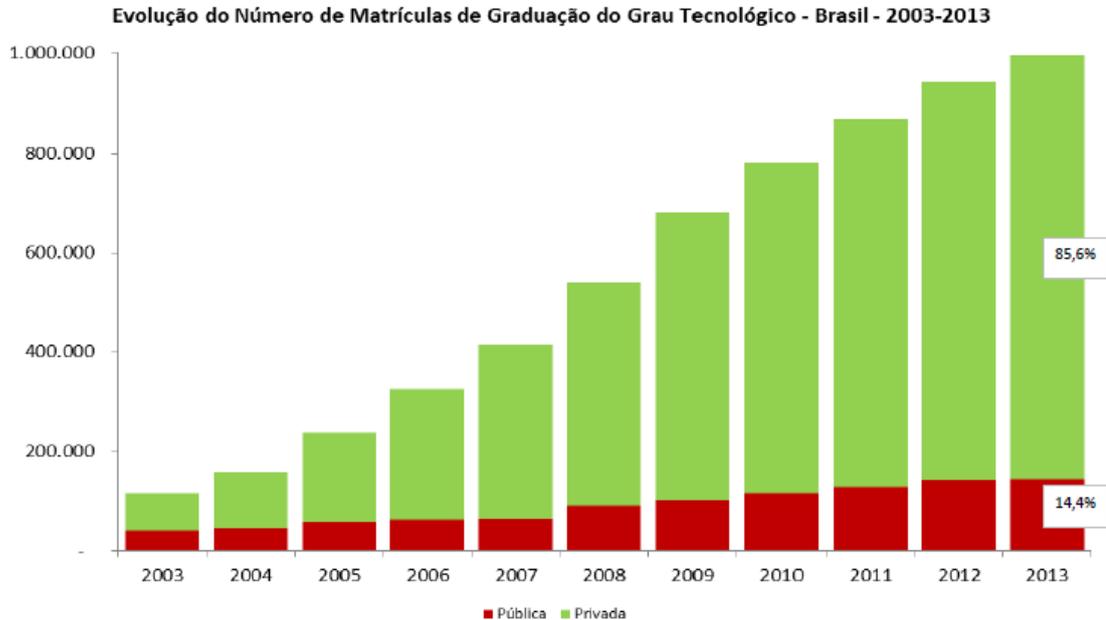


Gráfico 4 – Coletiva Censo Ensino Superior 2013

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Cabe ressaltar que os cursos com maior número de matrículas ainda são os cursos de bacharelado em Administração (800 mil), Direito (769 mil) e licenciaturas, majoritariamente representados pelo curso de Pedagogia (614 mil).

A professora Pereira (2009) já analisava esta concepção do mercado em 2009, quando os números ainda não eram tão alarmantes, referindo que

Os cursos na área de humanas são os “preferidos” pelos empresários do ensino, pois não exigem grande investimento – como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos – e possibilitam um lucrativo e rápido retorno. Tais profissionais, formados pelo setor privado, assim o são em cursos aligeirados, atravessados pela lógica mercantil (...). O mercado de trabalho que os espera vem sendo chamado “terceiro setor, que em nossa análise, busca exatamente profissionais conformados aos preceitos da sociedade civil colaboracionista. (PEREIRA, 2009, s/p)

Para fins ilustrativos, segue abaixo um quadro com o resumo do Ensino Superior no ano de 2013:

Quadro Resumo- Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Graduação						
Cursos	22.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrículas	16.987	489	100	208	181	16.498
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>						
Matrículas	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	7.526.681	2.105.042	1.252.952	660.819	191.271	5.421.639
Funções Docentes em Exercício ^{1 2}	367.282	155.219	95.194	48.275	11.750	212.063
Docentes em Exercício ^{2 3}	321.700	152.166	94.354	47.823	11.459	181.302

Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed

Notas:

(1) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Lato Sensu*;

(3) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa.

Quadro 3 – Referente a apresentação do INEP, Acesso a Permanência no Ensino Superior, página 9. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192.

Conforme ressalta Lima sobre a privatização da educação brasileira, “não é um elemento político exclusivo do projeto neoliberal de sociabilidade: constitui-se em uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial” (LIMA, 2007, p.130).

Um aspecto importante, que não será detalhado neste trabalho é em relação ao corpo docente das IES referente aos seus salários, carga horária e condições de trabalho. Na implementação do REUNI, os docentes das Universidades Públicas tiveram perdas em seus direitos trabalhistas, submetidos a lógica de gestão empresarial. Já nas instituições privadas, os inúmeros professores horistas também reforçam a realidade de perda de direitos. Embora este assunto seja extremamente relevante, tanto no que tange a contrarreforma universitária, quanto na qualidade do ensino, não será possível expô-lo aqui, mas cabe registrar a necessidade de conhecer e estudar mais sobre estes temas.

No período de governo neodesenvilmentista, houve a recuperação do emprego formal no país. “Embora tenha crescido a escolaridade entre os jovens na década 2000, principalmente a escolaridade superior, o problema de inserção no mercado de trabalho para jovens recém-formados ainda persiste, ampliando deste modo, o fenômeno do precariado no Brasil”. (ALVES, 2014, p. 58).

Segundo este autor, “precariado” é uma nova camada do proletariado urbano, composta por jovens altamente escolarizados, com as qualificações profissionais exigidas pelo mercado, mas que estão submetidos a condições de vida e relações de trabalho precárias. Estes jovens depositam suas expectativas de vida na carreira profissional e nas possibilidades de consumo, viabilizadas por ela, contudo a

condição social do jovem estudante é hoje uma condição precária, tendo em vista, primeiro, a candente falta de expectativas de futuro profissional; depois o sistema de organização burocrática das escolas, universidades públicas e privadas, que se tornam verdadeiras **máquinas de moer gente**, no sentido de que incorporam a lógica disciplinar do espírito do toyotismo (...) (ALVES, 2014, p. 184).

O grifo que esta autora deu na expressão “moer gente” é para salientar que, tanto alunos, docentes e demais trabalhadores das IES sentem na pele as cobranças das metas a serem atingidas e a burocratização contínua da vida acadêmica. Agrava-se ao fato de que a estes jovens inseridos no ensino superior pesa a possibilidade de não serem “absorvidos”, literalmente, pelo mercado de trabalho.

2.4 NOTAS BREVES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No que tange as políticas de ensino superior, não se pode deixar de pontuar, ainda que muito brevemente, sobre os processos de avaliação, seus programas e projetos, pois a lógica mercantil de avaliação perpassa por todo este processo que está para além de qualificar o ensino.

Devido à reestruturação do ensino superior, expansão das instituições privadas de ensino superior e principalmente seguindo as orientações do Banco Mundial, o governo do presidente Itamar Franco (1993) elaborou um programa de avaliação da qualidade de ensino, que iniciaria pelas Universidades Públicas avaliadas quanto à eficiência e qualidade da utilização de recursos públicos, denominado PAIUB.

A métrica estava mais voltada à qualidade da administração do que ao processo de ensino-aprendizagem e produção acadêmica, em que a “avaliação da qualidade do ensino superior utiliza-se das ferramentas de qualidade (como controle estatístico) visando a mensuralidade, a comparação, a hierarquização, o ranking” (ARAGÃO, 2012, p. 58).

Em novembro de 1995, FHC sancionou a Lei nº 9.131, que determinou ao MEC a função de formular e avaliar a política nacional de educação e um ano depois através do Decreto 2026/96 estabeleceu procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Este decreto criou o Exame Nacional de Cursos conhecido mais como Provão, que vigorou de 1996 a 2001 e determinou que a avaliação individual das instituições de ensino superior seria conduzida por comissão externa à instituição. Esta comissão foi especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior – SESu e trabalhou afim de que o Provão fosse um indicador de eficácia das Instituições de Ensino Superior expresso pelos resultados do desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação.

Este decreto gerou inúmeros protestos por parte dos estudantes, pois tinha caráter obrigatório e condicionava a obtenção do diploma à realização da prova. Inúmeros diretórios acadêmicos aderiram ao boicote do provão e estudantes em massa entregavam as provas em branco gerando dentro das universidades conflitos entre docentes e estudantes já que a nota “zerada” prejudicava diretamente a imagem da Universidade.

Duas questões são relevantes na realização do provão: centralidade das notas das Instituições pautada no desempenho dos alunos (únicos avaliados) e “ranqueamento” das universidades, classificadas como melhores ou piores.

No governo Lula e Dilma, a avaliação dos cursos de graduação se deu através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), conforme a Portaria n.º40/07 (Brasil, 2007), visa avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, as habilidades e competências em sua formação. O ENADE, juntamente com a Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional, compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) criado pela Lei nº. 10.861/04 (Brasil, 2004).

Outra ressalva é em relação à avaliação dos cursos de pós-graduação e da consequente produção acadêmica gerada em massa para conquistar conceito CAPES, todos em busca do 7 de ouro, que massacra tanto alunos quanto professores e tem como alguns de seus resultados a mercantilização dos eventos e congressos. Os eventos tornam-se grandiosos, em locais caros e têm como atrativo a possibilidade de publicação de resumos e artigos.

O processo de avaliação de cursos de pós-graduação é contínuo. Contudo, conceito é dado por triênio e tem como objetivo avaliar se as metas para mestrado profissional, acadêmico e para o doutorado foram atingidas. Segundo o site da CAPES os objetivos da avaliação são:

- Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG (Sistema Nacional de pós Graduação) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

A avaliação é realizada por comitês de área, os conceitos variam entre 3 e 7. Um dos principais quesitos avaliados é em relação à produção de trabalhos científicos e publicações, especialmente em eventos e revistas Qualis A, o que gera a necessidade de produção de artigos numa lógica “fordista”.

Reforça-se que o

Padrão de formação superior proposto assume um caráter mercadológico tanto do ponto de vista do atendimento às demandas profissionais quanto da utilização da educação como um negócio lucrativo que não inclui o compromisso ético neste processo formativo. Isto quer dizer que o tipo de conhecimento produzido é funcional ao padrão de consumo e cada vez mais se fastia de uma postura crítica e questionadora de mundo(...). (SILVA, 2010, p.416)

Destaca-se a importância e até mesmo a necessidade de avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação; porém, questiona-se para que e para quem se avalia o ensino superior. As métricas quantitativas se sobrepondo em detrimento das qualitativas, a mensuração de resultados segundo os conceitos de gestão de qualidade imbricados pela lógica mercantil refletem o tipo de educação e ensino imposto pelos organismos internacionais.

Com a contrarreforma universitária em curso, pode-se encontrar na prateleira mais próxima: um ensino voltado para o mercado que avalia “jovens ensimesmados” (ALVES, 2014) e IES que fazem de tudo para estar entre as “tops” do ano.

3. FORMAÇÃO OU FORMATAÇÃO PROFISSIONAL: influências mercadológicas

Na medida em que avançamos lentamente enquanto categoria, incidiu sobre a profissão de forma intensa, sedutora e aglomerada os retrocessos cruéis do neoliberalismo. As diretrizes curriculares do Serviço Social reivindicam um profissional crítico e articulador, com propostas interventivas que estão para além das aparências dos fenômenos; contudo, estes profissionais são formados em instituições a serviço da lógica mercantil.

O processo de formação profissional passa a ter um cunho flexível e pragmático, adaptado as “novas demandas do mercado” ávido por força de trabalho “qualificada”.

O Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho absorve as mazelas das reformas promovidas no Ensino Superior e com o fortalecimento do empresariado da educação. Entre os anos de 1995 e 2002, foram criados mais de 50 (cinquenta) cursos de Serviço Social, segundo dados do MEC. Destes, 90% através da iniciativa privada, com o agravante de apenas 30% serem inseridos em instituições universitárias, que visam garantir o tripé ensino-pesquisa-extensão.

O conjunto CFESS/CRESS, com apoio da ABEPSS e ENESSO, vem realizando desde o início dos anos 2000 estudos sistemáticos sobre a qualidade da graduação em Serviço Social no país, direcionados especificamente à formação profissional. Estas entidades representacionais encabeçam a luta pela formação de qualidade, laica e gratuita.

A defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do Serviço Social brasileiro nesse momento histórico e é fundamental apreender o significado dessa expansão desmesurada do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e à distância, ainda que não exclusivamente. Apesar da dificuldade em obtermos e acompanharmos os dados oficiais sobre o número de matrículas anuais nos cursos de graduação à distância, as informações sobre o crescimento do número de cursos no Serviço Social são assustadoras e revelam sua expansão desmesurada, sobretudo no ensino privado. (CFESS, 2011)

Dados do CFESS (2010), expostos no documento “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social” apontam que, em 2010, havia no Brasil 323 instituições credenciadas a fornecer o curso de Serviço Social, entre as modalidades presenciais e à distância. Apenas 40 destas instituições são públicas com cursos presenciais; 269 são privadas com cursos presenciais; uma é pública com curso à distância e, 13 são privadas com cursos à distância. As instituições de ensino à distância nesse mesmo período somaram um total de 65. 913 alunos matriculados.

Este cenário é reflexo do discurso que aprova disseminar a lógica da mercantilização da educação sob a capa da ‘democratização do ensino’ conduzindo a uma “política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país”, que privilegia aos que tem condição econômica com ensino de qualidade e criva aos demais a disputa para acessar as poucas “Instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação” sendo direcionados desta forma aos cursos ofertados na modalidade de ensino à distância (EaD) – “expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação” (CFESS, 2014).

Durante os anos de governo neodesenvolvimentista (2002-2014), foram criados mais de 210 cursos de Serviço Social, e hoje estes novos cursos correspondem a 61% do total de cursos no país. A professora Pereira aponta para algumas características destes novos cursos:

- 91% destes novos cursos são de natureza privada;
- 60% estão inseridos em IES não universitárias (não tendo a obrigatoriedade de realização de pesquisa, o que fere as diretrizes curriculares, que indicam a necessidade da mesma para uma formação crítica e propositiva);
- 59% destes cursos estão vinculados a instituições privadas particulares, ou seja, não comunitárias, não filantrópicas e que geram lucros;
- 51% destes cursos estão localizados na região Sudeste do Brasil, onde há maior concentração de riqueza e renda;
- 66% encontram-se em cidades do interior, e na região sudeste este número chega a 80%, apontando o interior como um forte nicho de mercado a ser explorado;
- na modalidade de ensino à distância 11 IES foram criadas, ofertando cursos de Serviço Social; isto representa 5% dos novos cursos, mas, ao analisarmos as matrículas, podemos observar que apenas estes 11 novos cursos são responsáveis por mais de 46.620 vagas no curso de Serviço Social, enquanto as outras 199

instituições criadas tem 24.824 vagas para o curso. As vagas oferecidas na modalidade EaD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial.

Apesar de haver a abertura de novos cursos de Serviço Social em IES federais (ensino presencial), durante este período a política educacional neodesenvolvimentista tem na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, que, por sua vez, optam pelos cursos nas áreas de humanas, investindo prioritariamente em cursos como o de Serviço Social, que tem baixos custos e grande procura. A professora Pereira, segue enfatizando que a característica dos novos cursos criados implicará em uma formação de

assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos majoritariamente em instituições privadas e não obrigadas legalmente – por não serem universidades – à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Infere-se, pois, que se encontra em processo um empobrecimento da formação e uma dissonância em relação ao perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (PEREIRA, 2010, p. 326).

Um dado alarmante refere-se ao número de assistentes sociais que serão dispensados ao mercado nos próximos anos e quão preparados estarão para atuar como profissionais. Por isso, analisar e conhecer o projeto de formação se faz urgente.

O estágio, obrigatório ou não, está no centro das discussões do Projeto de Formação Profissional por sua natureza articuladora entre formação e exercício da profissão, tanto que a ABEPSS define como princípios norteadores da atividade de estágio: a consonância com os princípios ético-político, expressos no Código de Ética Profissional, indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológico e técnico-operativo, articulação entre formação e exercício profissional, indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo, articulação entre universidade e sociedade, unidade teoria-prática, a interdisciplinariedade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABREU, 2012, VI Seminário Nacional de Capacitação das COFIs). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes curriculares passam a ter como uma das atividades indispensáveis integradoras do currículo o estágio supervisionado, definido como,

uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborado em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (BRASIL, 1996, p. 08).

Embora o estágio, enquanto parte prática do ensino, esteja presente na formação do Serviço Social desde a década de 30, apenas no último currículo ganhou caráter de disciplina com ementa necessária e devida legislação que o orientasse. Nas duas primeiras décadas de implementação da profissão, o curso teve entre seus objetivos treinar trabalhadores sociais, o que indica uma preponderante direcionamento ao ensino da prática.

Embora este estudo faça um recorte temporal específico nos anos da contrarreforma do Estado a partir da década de 90, para falarmos sobre o Projeto de Formação em Serviço Social e as alterações curriculares, será necessário um breve resgate histórico anterior a este período.

3.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: em busca da profissionalização (Currículos de 1953, 1962 e 1970)

O Curso de Serviço Social no Brasil teve cinco propostas curriculares. Apesar da profissão ter se iniciado no país na década de 1930, manteve-se até o início da década de 1950 sem proposta oficial de currículo.

No bojo das ações iniciais (anos 1930 e 1940) do Serviço Social Brasileiro, estava a lógica de ajuda, o pensamento conservador e dogmático devido à “influência religiosa na formação do Serviço Social que tem sua base alicerçada no doutrinário e na moral, portanto o elemento vocacional aliado ao catolicismo configuram o perfil inicial a ser formado para o exercício da profissão” (MACIEL, 2006, p.88).

Para a divulgação dos princípios da ordem social cristã, foi fundado em 1932 o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), que contribuiu na capacitação de trabalhadores sociais. Essa entidade foi fundamental na criação da primeira Escola de Serviço Social do Brasil, ocorrida em 1936 em São Paulo. Este Centro de Estudos baseava-se nas orientações da Escola de Serviço Social de Bruxelas ideologicamente pautada pelo tomismo, conduzindo o profissional à formação com diretrizes ético-religiosas, considerando as suas características pessoais e a sua boa-vontade (MACIEL, 2006).

Iamamoto (1982, p. 173), refere que o CEAS tinha como objetivo promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar

sua ação nessa formação doutrinária. O CEAS projetava aprofundar o conhecimento sobre as questões sociais e visava tornar mais eficiente a prática das trabalhadoras sociais, amparando-se por uma orientação de resolução de problemas individuais.

As influências de outras profissões como Medicina e Direito eram claras e as concepções de mundo eram alicerçadas da seguinte maneira:

A Questão Social era considerada uma doença social dos indivíduos, passível de controle através de práticas reformadoras do caráter. (...) Quanto ao aspecto técnico, destacou-se o desenvolvimento de práticas restritas a casos individualizados e a metodologia de intervenção profissional inspirava-se no modelo médico, constituído de estudo, diagnóstico e tratamento. Do Direito, a profissão importou a noção do inquérito que passou a ser denominado de inquérito social por uma das precursoras da produção científica da área em 1917 – Mary Richmond. Essa noção supunha que o profissional deveria averiguar e inquirir a situação dos indivíduos, através de diferentes fontes – o próprio indivíduo, a sua família, seus vizinhos, seus empregadores, entre outros, a fim de identificar as causas que os levavam à doença social e, com isto, as possibilidades para tratá-los e reintegrá-los à sociedade. (MACIEL, 2006, p.89)

Neste período, o Estado começou a demandar o trabalho das assistentes sociais. Em São Paulo, os primeiros serviços foram com ações aos Imigrantes e com crianças. Conforme a demanda pelo Serviço Social aumentava, procurou-se racionalizar a assistência, centralizando sua participação e regulando as iniciativas particulares através de convênios com as instituições particulares.

Importante destacar que profissionais saíam das instituições particulares para integrar os quadros técnicos, conselhos consultivos das instituições estatais e seus respectivos quadros de coordenação e execução. A formação técnica especializada era solicitada tanto pelos detentores do Capital, quanto pelo Estado, que regulamentava e incentivava sua legitimação como profissão dentro da divisão social do trabalho.

No ano de 1938, foi instituído o primeiro curso regular de Serviço Social, diplomando a primeira turma em 1941, embora já houvesse a Escola de Serviço Social desde 1936. É importante ressaltar que, apenas em 1938, através do decreto-lei n.º 421/38, foi regulado o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior no país, e, dois anos depois através do Decreto – lei nº 2076/40, houve a regulamentação do ingresso nos cursos, contratação de professores entre outras normativas necessárias.

O Estado e iniciativa privada (SESI e SENAI) concederam inúmeros subsídios de bolsas de estudos para a formação de auxiliares sociais e posteriormente de assistente sociais, que representava

os mecanismos de cursos extensivos para auxiliares sociais e as bolsas mantidas pelas grandes instituições, que começaram a surgir a partir de 1942, foram a forma encontrada para acelerar a formação de assistentes sociais. Contudo, neste momento não se coloca um problema de mercado de trabalho, mas sim um de luta pelo reconhecimento da profissão e pela exclusividade para diplomados, das inúmeras vagas que foram se abrindo no serviço público e/ou instituições. Buscava-se o reconhecimento da profissão, através de um trabalho voltado à questão social que começou a ser reconhecida, mas percebeu-se nos programas e projetos existentes uma ausência e uma emergência da criação de método para o Serviço Social (MARTINIANO, 2011, p.40).

Segundo Maciel (2006), nesta década o Serviço Social começou a receber a influência norte-americana, devido à potência econômica que já se estabelecia, resultado da “sua ascensão política, ideológica e cultural”, que teve um estreitamento diplomático após a segunda guerra e favoreceu “intercâmbios de assistentes sociais brasileiros que buscavam a ampliação de seus estudos naquele país”.

Os currículos das primeiras escolas de Serviço Social não seguiam a nenhuma determinação oficial, apresentavam disciplinas que se adaptavam as diligências da igreja, indústria e burguesia, delineando o perfil profissional que era solicitado por estes para mediar às demandas. Segundo Aquino (2008, p. 30-31), alguns requisitos eram fundamentais para a formação em Serviço Social:

- Formação intelectual e boa vontade;
- Capacidade pessoal de julgar (crítica metódica e rigorosa dos fatos e das ideias);
- Domínio dos problemas mais complicados e delicados;
- Espírito científico (possibilidade de criar ciência e não apenas receber);
- Perfeição moral e espiritual;
- Capacidade de conciliar a alta ciência universitária e a revelação de Cristo (ciência e fé);
- Ser, entre os demais, os melhores e mais competentes estudantes universitários e diplomados – porque católicos;
- Ter espírito missionário;
- Fazer da carreira uma vocação, não apenas uma profissão;
- Ter dever com Deus, para com o próximo e para consigo mesmo;

Devido às influências norte-americanas, ocasionadas tanto por profissionais que fizeram intercâmbio, quanto pelo acesso à literatura, em especial as escritas por Mary Richmond³⁴, o Serviço Social, cunhado como Serviço Social de Caso, apresentou-se mais científico e tecnicista. Segundo Maciel,

a ênfase na formação profissional ainda estava sustentada na visão terapêutica e na concepção de que a Questão Social era um desajustamento social decorrente da construção de cada indivíduo. Com a influência americana emergiu a perspectiva funcionalista, a princípio aliada ao neotomismo cristão. Essa influência traz, em seu bojo, dada a perspectiva terapêutica, o desenvolvimento técnico e o atendimento da Questão Social de forma científica. Esta cientificidade privilegiou o paradigma positivista no Serviço Social, e ganhou força pelo denominado “Modelo Funcional”, que preconizava as abordagens de caso, grupo e comunidade. (MACIEL, 2006, p. 90)

Observa-se que o Serviço Social buscava por uma construção de metodologia, com registros específicos de “problemas e clientela”, como instrumentais faziam uso da entrevista, observação, visitas e encaminhamentos. A abordagem comunitária surgiu quase que concomitantemente ao Serviço Social de Casos; na França era denominada “Ação Social”; e nos Estados Unidos, “Organização de Comunidade” (MARTINIANO, 2011).

O processo de profissionalização e legitimação do Serviço Social emergia com o crescimento das instituições socioassistenciais estatais, privadas e confessionais de origem religiosa.

No ano de 1946, foram criadas a ABAS³⁵ – Associação Brasileira de Serviço Social, o CBCISS³⁶ - Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social e a ABESS, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, que se tornou responsável por convenções nacionais periódicas a partir do ano de 1951.

Somente em 1953, através da Lei 1.889³⁷, que dispunha sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e sobre as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais, foi legitimado o ensino do Serviço Social, que, segundo seus objetivos, devia:

I - Prover a formação do pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;

³⁴ “Social Diagnostic” (1917), que se destacou das demais por ser a mais divulgada, “What is Social Casework?” (1922), e “Child Marriage” (1925). Mary Richmond deu uma grande contribuição para a terminologia do Serviço Social, introduzindo e definindo vários termos com ele relacionados.

³⁵ Definiu na final da década de 50. NETTO, 2001, p. 134.

³⁶ Depois Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais.

³⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1889.htm

II - Prover a formação do pessoal habilitado para execução e direção de órgãos do Serviço Social e desenvolvimento de seus ramos especiais;

Estabelecia que a formação deveria ter um período mínimo de três anos, e, no seu artigo 3º, a lei determinava, dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de Assistentes Sociais, a base mínima das disciplinas, sendo elas:

I - Sociologia e Economia Social;
Direito e Legislação Social;
Higiene e Medicina Social;
Psicologia e Higiene Mental;
Ética Geral e Profissional.
II - Introdução e fundamentos do Serviço Social;
Métodos do Serviço Social;
Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade:
Serviço Social em suas especializações;
Família - Menores - Trabalho - Médico.
III - Pesquisa Social. (BRASIL, 1953)

Segundo o artigo 7º da mesma lei, eram condições necessárias para matrícula inicial no curso do Serviço Social um atestado de idoneidade moral e outro atestado de sanidade física e mental.

Outros dois artigos demonstravam o interesse do Estado na profissão:

Art. 15. O Poder Executivo subvencionará as Escolas de Serviço Social já existentes e as que forem fundadas, desde que sejam reconhecidas pelo seu órgão competente.

Art. 16. O Poder Executivo distribuirá bolsas de estudo aos Estados, que não possuam Escolas de Serviço Social, obrigando-se o bolsista, mediante assinatura de termo de compromisso, a exercer a profissão nos dois anos após o término do curso, no seu Estado de origem. (BRASIL, 1953)

Apesar da posição do Estado e da efervescência política, a trajetória de profissionalização foi galgada e defendida pelos próprios assistentes sociais, que historicamente vão assumindo espaços interventivos, atividades e pleiteando reconhecimento legal (NETTO, 1992). Ainda, segundo o autor,

Não se trata de um deslocamento simples: as agências em que se deslocam as protoformas do Serviço Social pensam-nas e realizam-nas como conjunto de ações não só derivadas menos de necessidade ou demandas sociais do que de impulsões ética-morais, mas especialmente como atividades exteriores à lógica do mercado (e daí também o privilégio do trabalho gracioso e voluntário, 'comunitário'); apenas quando saltam para fora dessas agências, ou quando elas passam a subordinar-se a uma orientação diversa, e que os agentes podem empreender o caminho da

profissionalização ainda que, repita-se, nestas passagens, conservem o referencial produzido naquelas agências (NETTO, p.58, 1992).

No parágrafo único do artigo 3º da lei 1889/53, que determinou o primeiro currículo do Serviço Social, aponta-se o interesse do ensino da prática. Embora não conste carga horária predefinida, podemos concluir que a lei deixou subentendido uma divisão em 50% de aulas práticas e 50% de aulas teóricas.

As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática. (BRASIL, 1953)

Desta forma, ainda seguindo o impulso das medidas legais anteriores, no ano de 1954, o Decreto n.º 35.311³⁸ regulamentou a Lei 1889/53, que dispunha sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação. Também dava as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais, com alterações importantes para a profissão, tais como designação de cadeiras privativas aos assistentes sociais (ética, introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Organização Social da Comunidade) e a determinação de que só os Assistentes Sociais poderiam ocupar o cargo de Diretor de Escola (art. 10).

Dentre os avanços pode-se citar:

Art. 1º O ensino do Serviço Social só poderá ser ministrado pelas Escolas de Serviço Social, constituídas nos termos deste Regulamento.

Parágrafo único - Os cursos ora existentes, que ministrem o ensino de Serviço Social, devem individualizar-se em Escolas, passando a ter direção própria, e dispondo dos órgãos administrativos previstos pela legislação do ensino superior. (BRASIL, 1954)

Este artigo possibilitou maior controle na abertura de cursos e garantiu que os responsáveis pelo ensino da profissão fossem assistentes sociais.

Quanto a finalidade do curso, ficou decretado no artigo 2º que o mesmo deveria:

- I - prover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;
- II - aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;

³⁸ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35311-2-abril-1954-449402-publicacaooriginal-1-pe.html>

III - contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais. (BRASIL, 1954)

Desta forma, manteve-se o primeiro item referente à formação de pessoal técnico e agregou-se o segundo e terceiro item. Em relação à lei do ano anterior, deixou de ser objetivo/finalidade a formação do pessoal habilitado para execução e direção de órgãos do Serviço Social e desenvolvimento de seus ramos especiais.

Em relação à formação, a lei previa a existência de dois tipos de cursos de Serviço Social: os ordinários, com duração de 3 anos; e os extraordinários, divididos em 3 modalidades, a serem elas de aperfeiçoamento (que se destinava a ampliar conhecimentos em determinados domínios de qualquer disciplina do curso ordinário), de especialização (destinado a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas) e de extensão (destinado a levar os problemas de assistência social ao conhecimento da comunidade).

Ainda no corpo da lei, há indicação de que se deveria no primeiro ano de curso priorizar a parte teórica; no segundo ano, deveria haver equilíbrio entre teoria e prática; e no terceiro ano, deveria ser priorizada a parte prática.

As disposições sobre as disciplinas a serem ministradas foram elencadas da seguinte forma:

Art. 5º - O curso ordinário de Serviço Social compreenderá as seguintes disciplinas:

I - 1ª Série.

- a) Sociologia;
- b) Ética Geral;
- c) Psicologia;
- d) Estatística;
- e) Noções de Direito;
- f) Higiene e Medicina Social;
- g) Introdução ao Serviço Social;
- h) Serviço Social de Casos;
- i) Serviço Social de Grupos.

II - 2ª Série.

- a) Economia Social;
- b) Legislação Social;
- c) Ética Profissional;
- d) Higiene Mental;
- e) Pesquisa Social;
- f) Atividades de Grupo;
- g) Organização Social da Comunidade.

III - 3ª Série.

- a) Administração de Obras Sociais;
- b) Organização Social da Comunidade;

c) Pesquisa Social. (BRASIL, 1954)

Além das disciplinas obrigatórias, o aluno, ao cursar o terceiro ano, deveria optar por um conjunto de disciplinas que integravam o que foi denominado de “setores”, a serem divididas em Família (Serviço Social da Família, Puericultura e Economia Doméstica), Menores (Serviço Social de Menores, Direito do Menor e Aspectos psico-pedagógicos da conduta do menor), Médico Social (Serviço Social Médico, Aspectos médico sociais das moléstias e Nutrição) e Trabalho (Serviço Social do Trabalho e Técnicas auxiliares e Higiene e Segurança do Trabalho) (BRASIL, 1954).

A regulamentação do Serviço Social, orientada pelos interesses burgueses no período do capitalismo monopolista, foi uma das respostas às necessidades da criação de novas formas de controle, além dos de caráter repressivo do Estado, mas que estivesse disponível a intervir nas manifestações da “questão social”.

A orientação teórico-metodológica que emergiu durante esse processo de profissionalização do Serviço Social caracterizou-se como tradicional, imbuindo à profissão como destinatária de um

[...] reforço dos mecanismos do poder econômico, político e ideológico, no sentido de subordinar a população trabalhadora às diretrizes das classes dominantes em contraposição à sua organização livre e independente. (Iamamoto e Carvalho, p. 96,1982).

Pela primeira vez, o estágio emerge na formação como componente do currículo, amparado por dispositivo legal, com caráter obrigatório e de natureza relevante na correlação teoria-prática.

Art. 4º - O curso ordinário de Serviço Social, cuja duração mínima é de três anos, compreende, além do ensino teórico e prático, **estágios supervisionados** e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno. (BRASIL, 1954)

Embora na lei e nos dispositivos técnicos existentes não houvesse nenhuma descrição de como seriam estes estágios, pode-se dizer que o mesmo enquanto ensino da prática e treinamento de habilidades se faz presente no curso de Serviço Social desde sua gênese nas primeiras escolas, sendo parte integrante e obrigatória para a formação profissional a partir do Currículo de 1953. Assim, constituiu-se o primeiro Currículo do curso de Serviço Social, conservador, pioneiro e necessário.

O estágio é considerado por Buriolla “[...] como campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de

situações, de atividade de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário [...]” (1995, p.13), e é imprescindível à formação do assistente social. O estágio é um momento rico em possibilidades de construções e constitui-se em um espaço endógeno e fecundo de discussões e reflexões, em que o estudante aproxima-se e apropria-se do significado social da profissão e da construção de sua identidade profissional, individual e coletiva.

No entanto, conforme pontua Netto,

O quadro econômico-social do final dos anos 50, em plena alavancagem da industrialização pesada, colocava demandas de intervenção sobre a “questão social” que desbordavam amplamente as práticas profissionais que os assistentes sociais brasileiros estavam cristalizando como próprias de sua atividade (basicamente concretizadas nos “processos” das abordagens individual e grupal). Donde, já então, o empenho profissional para desenvolver outras modalidades interventivas (...) (NETTO, 2001, p.137).

O autor sequencia que, num prazo curto de tempo, começaria a se polarizar entre o quadro mais jovem da categoria um novo “processo” profissional, baseado na temática da superação do subdesenvolvimento e na atividade política.

No ano de 1962, através do **DECRETO Nº 994, DE 15 DE MAIO DE 1962**, elaborado pelo então Ministro do Trabalho e Previdência Social³⁹, foi regulamentada a Lei nº 3.252/57 que dispôs sobre o exercício da profissão de Assistente Social. A profissão caracterizou-se como de natureza liberal, de caráter técnico-científico, sendo a designação profissional de “assistente social” privativa aos concluintes de cursos superiores específicos, reconhecidos pelo governo federal através do Conselho Nacional de Educação. Aos assistentes sociais que já exerciam a profissão anteriormente, a legalização do seu ensino foi garantida por lei e também a manutenção do título.

Coube a este decreto uma singularidade: nele previu-se a criação do Conselho Regional de Assistentes Sociais órgão competente para inscrição dos profissionais e registro do diploma:

Art. 6º A disciplina e fiscalização do exercício da profissão de Assistente Social caberão ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (C. F. A. S.) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (C. R. A. S.), criados por êste Regulamento. (BRASIL, 1962)

³⁹ André Franco Montoro (Eleito deputado estadual em 1950 e deputado federal em 1958, 1962 e 1966 SP, foi ministro do Trabalho e Previdência Social no gabinete parlamentarista de Tancredo Neves de 8 de setembro de 1961 a 12 de julho de 1962.

Bem como previu a criação do Conselho Federal de Assistentes Sociais, determinando suas funções:

Art. 9º O C. F. A. S., com sede no Distrito Federal, terá as seguintes atribuições:

I - Orientar, disciplinar, e fiscalizar o exercício da profissão de Assistente Social;

II - Conhecer das dúvidas suscitadas pelo CRAS e dirimí-las;

III - Examinar e aprovar os regimentos internos dos C. R. A. S., assegurando sua uniformidade na medida em que desta depender a necessária unidade de ação;

IV - Elaborar e aprovar o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais;

V - Funcionar como tribunal superior de Ética Profissional;

VI - Julgar, em última instância, os recursos contra as sanções impostas pelos C. R. A. S.;

VII - Estabelecer o sistema de registro dos profissionais habilitados de acordo com o art. 2º da Lei nº 3.252 de 27 de agosto de 1957;

VIII - Servir de órgão técnico-consultivo do Governo, em matéria de Serviço Social;

IX - Organizar seu regimento interno, dentro de 120 dias, após a sua instalação. (BRASIL, 1962)

Em outubro do mesmo ano, através do parecer n.º 286/62, em que foram “examinados os pronunciamentos de 11 escolas de Serviço Social e o excelente relatório do grupo de trabalho organizado na Diretoria do Ensino Superior” (BRASIL, 1962b), o Conselho Federal de Educação recomendou como currículo mínimo do Serviço Social um conjunto de 12 matérias:

Introdução ao Serviço Social;
 Serviço Social de Casos;
 Serviço Social de Grupos;
 Desenvolvimento e Organização da Comunidade;
 Administração em Serviço Social;
 Psicologia;
 Sociologia;
 Pesquisa Social;
 Economia Social;
 Direito;
 Ética;
 Higiene e Medicina Legal. (BRASIL, CFE, 196b)

Os profissionais começaram a questionar a postura conservadora tomada até então, tendo como cenário a imposição do desenvolvimento social excludente que estabeleceu uma dependência econômica e financeira do país para com o grande capital, e seu representante hegemônico, os Estados Unidos da América. Neste momento, o Serviço Social incorporou as inquietações e insatisfações, direcionando seus questionamentos ao tradicionalismo e conservadorismo profissional.

Segundo Netto, a década de 1960 exibiu um “rearranjo nas relações entre o Estado, o capital privado nacional e a grande empresa transnacional” que parecia seguro, até então, quando espaços significativos do aparelho do Estado passaram a ser ocupados por “protagonistas comprometidos com a massa do povo” (NETTO, 2011, p.21).

A sociedade brasileira vivia sob um tensionamento. A continuidade do padrão de desenvolvimento iniciado anos antes não foi sustentável, e entrou em crise (desaceleração do crescimento). Forças democráticas e populares começaram a se organizar; contudo, esta movimentação sociopolítica culminou com o Golpe de Estado de 64 e longos anos de ditadura militar.

Nos anos que se seguiram, a educação surgiu como “prioridade”, atrelada a ela as razões eminentemente políticas e econômicas. Segundo Netto, “a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente” (NETTO, 2001, p.58).

Cabe ressaltar que a política de ensino superior durante a ditadura

não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas mais prioritárias os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor de investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grane negócio. (NETTO, 2008, p. 62)

E, durante o ciclo desta política educacional, as instituições de ensino superior tornaram-se burocratizadas, disfuncionais e sem identidade “mais precisamente no ano de 1965, momento em que se iniciou a deflagração do Movimento de Reconceituação – resposta a uma crise interna da profissão, aguçada por uma “crise” estrutural e conjuntural da realidade brasileira” (MARTINELLI, 2001, p.144), que foi impulsionada a expansão da “base crítica da categoria profissional”.

Segundo Netto (1992), nesta década há uma disputa entre projetos políticos divergentes no interior da profissão, polarizada por três vertentes teórico-metodológicas: Modernizadora, Reatualização do Conservadorismo e Intenção de Ruptura. Em termos de formação profissional e estrutura curricular, este momento foi extremamente fecundo, sendo que até hoje colhemos os seus frutos.

É no primeiro seminário de teorização do Serviço Social, ocorrido em Araxá em março de 1967, que os assistentes sociais formularam sua concepção sobre a política social (Documento de ARAXÁ, 1967 P 70 E 71.). Conceito de Política Social: Esta consiste numa tomada de posição face aos problemas de subsistência, desenvolvimento harmonioso do homem (indivíduos, grupos e comunidades), segurança e equilíbrio sociais, consubstanciada em um sistema e num instrumental técnico-administrativo para sua efetivação. Neste sentido, cabe ao Serviço Social contribuir para o equacionamento dos problemas de bem-estar social (em suas dimensões locais, regionais e nacionais) e a formulação de diretrizes da política social. É, portanto no documento de Araxá (1967) e Terespólis (1970).

O que Netto (1991) denominou de modernização conservadora que encontraremos as primeiras abordagens teóricas do Serviço Social com relação a temática da política social, basicamente permeada da visão tecnocrática e pragmática, funcionalmente benéfica à ordem burguesa ditatorial.

Do debate desenvolvido pela categoria, emergiu a necessidade de se discutir e avaliar o projeto de formação que orientava os cursos de Serviço Social no país, mesmo que novas propostas curriculares estivessem sendo publicadas por normativas jurídicas nem tão distanciadas ao movimento da categoria, materializadas na proposta curricular de 1970.

A vigência do currículo mínimo do curso de Serviço Social viabilizada pelo Conselho Federal de Educação, através dos instrumentos legais dispostos pelo Parecer nº 242/70⁴⁰ e pela Resolução de 13/03/70, fez com que predominasse na formação dos assistentes sociais,

uma visão fragmentada da realidade, em que deveria atuar, com a especificidade dos seus estudos volta dos para o Serviço Social de Casos, em contraposição ao de Grupo ou de Comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal divisão do indivisível, razão pela qual tem sido criticada e, tanto quanto possível, nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo, aos poucos substituída por uma ótica mais realista de ação a nível da globalidade social. (BRASIL, CFE, 1982)

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, do Conselho Federal de Educação, através dos dispositivos acima citados, fixou os mínimos de conteúdos e de duração do curso em 2.500 horas (3 a 5 anos de curso).

⁴⁰ Apresentado ao Conselho Federal de Educação pelo Conselheiro Durmeval B. Trugueiro Mendes, foi recolhido e reapresentado em 1970, após notas adicionais e solicitação de emendas aditivas pela ABESS.

Art. 1.º - O currículo mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

- a) Ciclo básico: Sociologia;
Psicologia;
Economia;
Direito e Legislação. Social;
Teoria do Serviço Social.
- b) Ciclo profissional: Serviço Social de Casos;
Política Social;
Ética Profissional;
Serviço Social de Grupo;
Serviço Social de Comunidade.

Uma ressalva feita pelo conselheiro relator é quanto à solicitação de emenda aditiva ao projeto realizado pela ABESS, em que se expõe a necessidade de desdobramento da disciplina que integrava o ciclo profissional sob a denominação de “Metodologia do Serviço Social” em quatro disciplinas autônomas, a serem nomeadas de Ética Profissional, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade e Metodologia do Serviço Social. A comissão foi favorável ao desdobramento, contudo, não lhe conferiu caráter de disposição geral, antes deixando a matéria à opção das escolas. Segue ainda nos comentários que “esta opção poderá ser obstada pelos Conselhos Universitários, onde, via de regra, o curso de Serviço Social é considerado “curso fácil”, e não merecer maiores atenções” (Brasil, 1970, Parecer CFE n.º 242/70)

Maciel (2006) enfatiza que “nesta proposta curricular, percebe-se uma clara diferenciação da proposta anterior, ao separar-se a Teoria da Metodologia do Serviço Social e, também, ao absorver-se a disciplina de Política Social” (MACIEL, 2006, p.95).

Os trabalhos foram retomados pela categoria

com o declínio da ditadura militar no Brasil, a partir de 1975, as forças democráticas avançaram na cena política nacional e a crítica ao tradicionalismo no Serviço Social se expandiu, ganhando força no interior da categoria profissional, o movimento do “Serviço Social crítico”. Nos anos de 1980, precisamente, o Serviço Social brasileiro desenvolveu-se numa perspectiva crítica em sua dimensão teórica e interventiva (CORMELATTO, 2011, p.45)

As marcas do Movimento de Reconceituação no Serviço Social de natureza social, acadêmica, política impulsionavam a mudança da formação profissional dos assistentes sociais; porém, em tempos de ditadura e fortes repressões militares congelou a “renovação profissional materializada na reconceituação” NETTO (2005,

p. 10). Embora houvesse uma heterogenia nas concepções teóricas e posicionamentos dos profissionais, a busca por teorização e metodologia da profissão tomou enredo nos Documentos de Araxá (1967), Teresópolis (1970) e de Sumaré (1980).

As políticas brasileiras de estágio passam a normatizar esta etapa da formação profissional a partir do ano de 1977, com sucessivas leis e decretos.

A Lei 6494/77, considerada primeira lei de estágio, previu quem poderá receber estagiários e quais as condições para fazê-lo,

2º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.

3º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados, e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

Após cinco anos, esta lei foi regulamentada através de decreto com alterações, inclusive na definição da atividade de estágio.

Nesse período, o estágio é entendido como etapa de treinamento prático do estudante, inerente a formação de habilidades técnicas e atitudes necessárias a boa qualificação para o mundo do trabalho.

No currículo do curso de Serviço Social, datado dos anos 1970, o Estágio Supervisionado constava como parte integrante da formação e objetivava propiciar ao estudante, sob a supervisão de assistentes sociais, praticar o Serviço Social em instituições com vistas a treinar e desenvolver habilidades específicas no contexto do trabalho de acordo com os conhecimentos teóricos apreendidos. A disciplina de estágio, cunhada sob o nome de Prática do Serviço Social, contava com a participação do profissional supervisor de campo de estágio, enquanto o professor era denominado como Orientador de Atividades Práticas (BRASIL, 1977).

O ano de 1979 foi muito profícuo e marcou de sobremaneira a categoria com a realização do III CBAS, na cidade de São Paulo, conhecido como Congresso da Virada, ocasião em que de maneira pública e coletiva os profissionais se posicionaram trazendo à tona

o entendimento do Serviço Social nos marcos da relação capital/ trabalho e nas complexas relações entre Estado e Sociedade. A “Virada” teve o sabor de descortinar novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos com os quais o Serviço Social trabalha. Dali em diante, a realidade em sua dinamicidade e dimensão contraditória torna-se o chão histórico prenhe de lições cotidianas por meio do protagonismo das lutas da classe trabalhadora e dos sujeitos profissionais que passaram a apreender

as necessidades reais vivenciadas pela população como demandas postas ao Serviço Social. (CFESS, 2009, s/p)

A ABESS se reformulava constantemente e, embora tenha considerado um avanço o desdobramento da disciplina de Metodologia em Serviço Social no currículo de 1970, houve um fortalecimento das discussões sobre formação e ensino nos cursos de graduação e nos de pós-graduação que ganhavam fôlego no país. Temas como prática profissional e prática de ensino na formação de assistentes sociais eram agenda da entidade.

3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a busca pelo fortalecimento da teorização (Currículos de 1982 e 1996)

O currículo de 1982 tem como pressuposto incipiente a teoria social de Marx, com desenhos de encadeamento entre teoria, história e metodologia em oposição as disciplinas do Serviço Social de caso, grupo e comunidade que ainda permaneciam na grade curricular.

Este currículo denotava que a realidade dinâmica devia ser analisada a partir de movimentos históricos, contudo, a disposição das disciplinas em teoria, história e metodologia, reforçou a dicotomia entre teoria e prática.

Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correição de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.(...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe: 1) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas. (BRASIL, CFE, 1982)

No currículo de 1982, pode-se observar a fragilidade na constituição de uma matriz histórica que abarcasse o processo de formação profissional, visto que a disposição das disciplinas Teoria, Metodologia e História do Serviço Social postas de

maneira isolada pouco contribuíram para uma apreensão crítica da profissão até aquele momento (BRASIL, CFE, 1982).

A ABESS sugeriu um currículo mínimo subdividido em duas partes distintas, uma básica e outra profissionalizante, justificadas na sua estrutura e objetivos da seguinte maneira:

- 1) Área dos Conhecimentos Básicos:
 - 1.1. Conhecimento de contexto social;
 - 1.2. Conhecimento da realidade da Clientela;

O primeiro item referente ao contexto social visando o conhecimento do contexto da própria sociedade e das organizações que a compõem, conhecimento da instituição Serviço Social como prática específica que se realiza no contexto das organizações e da sociedade; já o segundo item específico sobre a “clientela” tinha como intenção objetiva

compreender o conhecimento da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura, e supõe a compreensão de dois movimentos: o dirigido (quer o seja pelo Estado que pelas instituições da sociedade civil) e os espontâneos. As relações que se estabelecem entre esses dois movimentos constituem objeto relevante de análise do Serviço Social como condição que permite seu posicionamento objetivo junto às populações. Isto se dá porque na relação entre os dois movimentos surge a possibilidade de atuação do Assistente Social no sentido de a clientela assumir o movimento dirigido como sujeito desse processo. A representação que a população tem do contexto social em que se insere, é também importante, pois é condição para que o Assistente Social possa conseguir junto a ela, um nível de consciência capaz de perceber a sua realidade nas relações sociais e nas relações inter-humanas. A perspectiva do homem como sujeito histórico pressupõe a consciência de si e do outro no processo da construção do mundo. (BRASIL, CFE, 1982)

Outra parte a que se referia a divisão do currículo corresponde a:

- 2) Área dos Conhecimentos Profissionalizantes:
 - 1.1. Conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social.
 - 1.2. Conhecimentos e habilidades quanto a estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

As novas diretrizes curriculares pressupõem que esses conhecimentos

exigem dos Cursos de Serviço Social a conjunção de esforços a fim de dar condições ao futuro profissional para, entre outros aspectos, permitir: - o exercício e a sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva; - a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social; - a compreensão da participação social no contexto

institucional do homem como ser histórico; - a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional; - a utilização da metodologia do Serviço Social. (BRASIL, CFE, 1982)

Assim foi constituído o ciclo profissional, tendo o estudo e a prática das estratégias da intervenção profissional esteado nos referenciais teóricos um pouco mais críticos, mas ainda com muitos resquícios positivistas, explicitados no resultado da proposta de disciplinas que estruturariam o Currículo Mínimo:

Área Básica:

Filosofia;
Sociologia;
Psicologia;
Economia;
Antropologia;
Formação Social, Económica e Política do Brasil e
Direito e Legislação Social.

Área Profissional:

Teoria do Serviço Social;
Metodologia do Serviço Social;
História do Serviço Social;
Desenvolvimento da Comunidade;
Política Social;
Administração em Serviço Social;
Pesquisa em Serviço Social;
Ética Profissional em Serviço Social e
Planejamento Social.

As matérias complementares obrigatórias foram direcionadas ao Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física; contudo, a carga horária não integrava o mínimo de duração do curso.

As chamadas atividades de Orientação do Trabalho de Conclusão do Curso e a introdução do Estágio Supervisionado não integravam a carga horária mínima do curso, sendo que o estágio deveria ter uma carga horária correspondente a 10% sobre o tempo de duração do curso, estipulado em 2.700 horas, ficando a critério de

cada unidade de ensino decidir sua carga horária no currículo, cabendo ressaltar as perdas em relação a carga horária destinada ao estágio.

O novo currículo dá mais ênfase aos conteúdos teóricos da formação profissional, adotado pelo ciclo profissionalizante e passou a ser discutida a articulação de ensino/aprendizagem, pois não pode ser confundida como simples formação de quadro de profissionais e sim como um projeto de educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas (CARVALHO, 1986).

Foi também neste ano de 82, que a Lei nº 6.494/77 regulamentada através do Decreto Nº 87.497/82, em que o estágio foi definido como:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos desse Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. Art. 3º O estágio curricular como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público ou privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.(BRASIL, 1982).

O estágio torna-se dispositivo importante nas novas relações de trabalho e ensino aprendizagem, em que as transformações no mundo do trabalho e o constante desenvolvimento científico e tecnológico dão as cartas do novo perfil do trabalhador, expondo à Universidade sua constante necessidade de reinventar a si mesma e seus processos pedagógicos.

O estágio enquanto atividade pedagógica, com suas características singulares, pode proporcionar conhecimento da realidade, desenvolvimento de práticas e principalmente a possibilidade de fazer a conexão entre a teoria e a prática. Todavia, este mesmo espaço pode reforçar ainda mais o pressuposto da exploração da força de trabalho ao retirar do estágio a possibilidade de discussão crítica frente aos processos vivenciados.

O estágio é o momento de materialização do vínculo entre ensino e o mundo do trabalho com a prática social de uma profissão. A relação entre a dimensão acadêmica e o trabalho se dá também por meio do fazer, que, para os estudantes em formação, pode se dar apenas (ou deveria) pela prática do estágio, instrumento pedagógico privilegiado na articulação teoria e prática.

Inegáveis foram os avanços teóricos e políticos conquistados com a aprovação do Currículo de 1982, fruto do Movimento de Reconceituação, mas a categoria não se acomodou com estas conquistas e como num descompasso temporal e um período após a aprovação das diretrizes de 82 fortaleceu-se a luta para a construção de currículo que expressasse ruptura com a formação profissional conservadora.

As décadas de 1980 e 1990 representaram um período de amadurecimento intelectual e político da profissão,

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-se colocar-se, objetivamente a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade (IAMAMOTO, 2001, p.37).

O novo currículo dá folego a intenção de ruptura com a formação tradicional de cunho conservador e a profissão ao assumir uma direção sociopolítica da direcionada à classe trabalhadora apropria-se de um novo espaço de luta. O Serviço Social é conceituado pela primeira vez como especialização do trabalho coletivo - por Iamamoto, que estabelece academicamente o alicerce com a teoria crítica de Marx.

O Serviço social uniu-se às massas trabalhadoras e participou de maneira contundente do cenário político desde a abertura política, Diretas Já e a aprovação da Constituição de 1988.

Na década de 1990, a categoria continuava mobilizada. O período foi marcado por inúmeros avanços e conquistas, ao mesmo tempo em que as políticas neoliberais adentraram o país de maneira avassaladora. Podemos dizer que foi a década de ouro para o Serviço Social, quando alguns aparatos jurídicos corroboraram para o fortalecimento da categoria e tendo seu auge no ano de 1993 com a sanção da lei de regulamentação da profissão e com a aprovação do código de ética profissional.

Um representativo processo democrático de revisão curricular realizado pelas entidades da categoria em parceria com as unidades de ensino em que criticavam o Currículo Mínimo de 1982 engendraram a construção das Diretrizes Curriculares aprovadas em 1996.

Este processo foi coletivamente vivenciado pela categoria no período de 1993 a 1996 quando mais de 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e duas nacionais sobre formação e reforma curricular foram realizadas em todo país.

Este processo de revisão das diretrizes foi encabeçado pelas entidades representativas do Serviço Social, sob a coordenação da antiga ABESS (atual ABEPSS)⁴¹, do Conselho Federal de Serviço Social, Conselhos Regionais de Serviço Social e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

A proposta era construir um currículo comprometido eticamente com a sociedade e que se posicionasse de maneira resistente frente às transformações societárias vigentes. Impactados pelas novas dinâmicas econômicas e socioculturais, Estado e sociedade civil “modificam-se nas suas esferas e nas suas relações” e foi frente a estas mudanças que a categoria se posicionou (Netto, 1996, pag.99).

A primeira etapa do processo de revisão curricular deu-se na análise dos impasses e tensões que dificultavam a formação profissional crítica e de qualidade. Foi idealizado, então, um diagnóstico que serviu de base para a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional apresentada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife (1995). Esta proposta abrangia os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABEPSS, 1996).

Este trabalho se fortaleceu no ano seguinte, quando se manteve as realizações de oficinas que geraram novo documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate”,

⁴¹ A ABESS foi criada em 1946, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, a Escola de Serviço Social da PUC-SP. Um marco na história da ABESS foi a Convenção de 1979, após o Congresso da Virada, quando assume a tarefa de coordenar e articular o **projeto de formação profissional**, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. A criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), na década de 1980, veio a atender às novas demandas potencializadas com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação, a partir de 1972. Um novo momento marcante na história da ABESS ocorreu na segunda metade da década de 1990, com a mudança do seu nome para **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)**, justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista Temporalis.

direcionado à Diretoria da ABESS, à representação da ENESSO e do CFESS, ao Grupo de Consultores de Serviço Social e à Consultoria Pedagógica responsáveis pela elaboração da Proposta Nacional de Currículo Mínimo, conforme consta na própria apresentação do Documento de Proposta Nacional do Currículo Mínimo.

As diretrizes curriculares foram homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Lei 9394/96, em novembro de 1996, e em dezembro do mesmo ano foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, estas diretrizes sofreram fortes descaracterizações em seu conteúdo principalmente no que se refere à direção social, formulação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho da profissão durante o processo de aprovação no Congresso Nacional (Iamamoto, 2007).

As Diretrizes Curriculares apontam para o perfil profissional que os órgãos representativos da categoria têm a intenção de formar, tendo como premissa formar um

profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (CFESS, p. 01, 1999).

O marco legal materializado pelas Diretrizes Curriculares indica as características do profissional que se pretende formar e direciona que tipo de ensino seria necessário para tal formação. Segundo Iamamoto (2008, pg 432), “nos últimos governos a política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando sua privatização”, e o ensino de Serviço Social sentiu de maneira contundente os impactos desta lógica de mercado que claramente se opõe ao Projeto de Formação Profissional do Serviço Social.

Destaca-se então, que a

direção social impressa pelas diretrizes curriculares da ABEPSS caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociedade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo. (PEREIRA, 2008b, p. 177).

Pontes, no documento oficial da ABESS, sobre a **REVISÃO CURRICULAR DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL - 94-98**, destaca:

a presente proposta (currículo mínimo) parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social. O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-político-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (PONTES, 1998, p. 6)

Observa-se uma posição de vanguarda da academia do Serviço Social, que caminhava atento às mudanças que ocorriam no país em tempo de redemocratização, antecipando-se às orientações aprovadas na LDB, que foram fruto das metas decenais da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Esta realidade de desmonte dos direitos sociais e de lógica mercantil universitária traz a tona o poder do mercado em flexibilizar as diretrizes curriculares, expondo Projetos Pedagógicos e Grades Curriculares aos seus interesses. Frente a isto, garantir uma formação profissional de qualidade, generalista, com enfoque na totalidade da realidade social, balizada em valores emancipatórios e na consciência de transformação societária tornou-se um imenso desafio.

A categoria elegeu quatro pressupostos para nortear a concepção de formação profissional, a serem eles: Serviço Social particularizado nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social; a relação do Serviço Social com a questão social é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos; o agravamento da questão social; e o processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento (ABEPSS, 1999).

As diretrizes curriculares da formação profissional, através de seus princípios, sugerem a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, direcionando a categoria a uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade, a um conhecimento aprofundado da formação histórica brasileira e dos seus processos sociais contemporâneos com intuito de identificar a constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social, a uma compreensão do

significado social da profissão, a um conhecimento das demandas postas ao Serviço Social e condições de fazer seu enfrentamento e por fim através do exercício profissional na consolidação das competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

O texto da ABEPSS deixa claro que o argumento principal das diretrizes curriculares é “a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais” e que para a efetivação desta construção de conteúdos se faz necessário um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que materializaram-se na proposta através dos três NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO:

- * Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social;
- * Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira;
- * Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A intenção é que estes Núcleos de Fundamentação sejam eixos articuladores da formação profissional que se convertem em áreas de conhecimento elaboradas pedagogicamente “em conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas” (ABEPSS, 1999).

As diretrizes curriculares sugestionam a execução de novas práticas pedagógicas, além das disciplinas que elencam, tais como os seminários temáticos, oficinas, laboratórios e atividades complementares.

Delibera como matérias básicas as seguintes disciplinas:

Sociologia;

Ciência Política;

Economia Política;

Filosofia;

Psicologia;

Antropologia;

Formação sócio-histórica do Brasil;

Direito;

Política Social;

Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais;

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social;

Processo de Trabalho do Serviço Social;
Administração e Planejamento em Serviço Social;
Pesquisa em Serviço Social e
Ética Profissional.

Nesta condição, segundo as recomendações do mesmo documento, DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, as duas atividades são consideradas indispensáveis e integradoras do currículo: o estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. O curso permanece com carga horária mínima de 2.700 horas, sendo que o estágio deve ter carga horária mínima aumentada para 15% do total de horas do curso (ABPSS, 1999).

O estágio está no centro das discussões do Projeto de Formação Profissional, por sua natureza articuladora entre formação e exercício da profissão, tanto que a ABEPSS define como princípios norteadores da atividade de estágio: a consonância com os princípios ético-político, expressos no Código de Ética Profissional, a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológico e técnico-operativo, a articulação entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo, a articulação entre universidade e sociedade, a unidade teoria-prática, a interdisciplinariedade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABREU, 2012, VI Seminário Nacional de Capacitação das COFIs).

A partir da concepção definida pelas diretrizes curriculares aprovadas nos fóruns da ABEPSS, a temática do estágio na formação profissional deve constituir-se em aprofundamento permanente no interior do debate acadêmico, como elemento constituinte e constitutivo da formação profissional, e de competência das unidades de ensino no processo formativo. Nessa direção o tratamento dado ao estágio deve ser pauta constante dos fóruns da ABEPSS, no sentido de antecipar-se de forma articulada e organizada, na defesa do projeto ético-político da profissão, do ensino da formação de qualidade; pressupostos das diretrizes (ABRAMIDES, 2003, p.16).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes curriculares passam a ter como uma das atividades indispensáveis e integradoras do currículo o estágio supervisionado, definido como,

uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborado em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (BRASIL, 1996, p. 08).

A Lei nº. 11.788/2008, conhecida como a Lei do Estágio, aponta para sua realização como atividade inerente do projeto pedagógico do curso, além de compor o processo de formação do educando. Dessa forma, o estágio é definido em seu artigo 1º como ato educativo escolar supervisionado,

desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Lei n.º 11.788/2008, art. 1.º).

Esta lei representou uma conquista nos Direitos Trabalhistas, apontando uma garantia legal para os estudantes que buscavam o exercício da prática na área de seu curso. Antes desta lei, o estágio muitas vezes funcionava como “força de trabalho barata” e havia exigências de funções que não eram de competência do seu campo acadêmico.

Para o Serviço Social, esta lei chancela um posicionamento das entidades representativas da categoria frente a esta etapa da formação profissional, que sempre vinculou a formação teórica às atividades de estágio, propiciando a articulação entre teoria e prática enquanto processo de formação profissional ainda durante a vigência do curso.

O Conjunto CFESS/CRESS propiciou avanços em relação a prática de estágio; exemplo disso é a Resolução nº. 533/08, discutida desde o ano de 2003 e aprovada em 2008, que atentava para a necessidade de regulamentar a supervisão direta de estágio do Serviço Social, sendo esta uma atribuição de competência exclusiva do CFESS, considerando que o exercício de tal atividade profissional é privativa dos assistentes sociais.

A Resolução n.º 533/08 normatizou a diferença entre estágio obrigatório e não obrigatório:

Parágrafo 1º. Para efeito desta Resolução, considera-se estágio curricular obrigatório o estabelecido nas diretrizes curriculares da ABEPSS e no Parecer CNE/CES 15/2002, que deverá constar no projeto pedagógico e na política de estágio da instituição de ensino superior, de forma a garantir maior qualidade à formação profissional. Parágrafo 2º. O estágio não obrigatório, definido na lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, deverá ocorrer nas condições definidas na referida lei e na presente Resolução.

A mesma resolução definiu uma sistematização que permite maior controle dos Conselhos quanto aos campos de estágio, pois define em seu artigo 1º que as:

Unidades de Ensino, por meio dos coordenadores de curso, coordenadores de estágio e/ou outro profissional de Serviço Social responsável nas respectivas instituições pela abertura de campo de estágio, obrigatório e

não obrigatório, em conformidade com a exigência determinada pelo artigo 14 da Lei 8662/1993, terão prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início de cada semestre letivo, para encaminhar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, comunicação formal e escrita, indicando: I- Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos; II- Nome e número de registro no CRESS dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo; III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado.

Outra conquista importante expressa nesta resolução foi a definição de número máximo de estagiários por supervisor de campo, ficando definido conforme a carga horária do profissional, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho.

Em relação a supervisão direta, o aparato legal ainda define como a conjugação entre a atividade de aprendizado desenvolvida pelo aluno no campo de estágio, sob o acompanhamento direto do supervisor de campo e a orientação e avaliação a serem efetivadas pelo supervisor vinculado a instituição de ensino. Garantindo que a supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social, funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente (RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008).

Foram definidas também as funções dos supervisores de campo, especificando que o mesmo deve orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado com a intenção de qualificar, durante o processo de formação e aprendizagem, as dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão.

Quanto as responsabilidades éticas, ficou previsto que

Art. 8º. A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de: I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio; II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º; III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio; IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório; V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio; VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota.(CFESS, 2008)

A ABEPSS apresentou em 2010 um documento intitulado “Política Nacional de Estágio na esfera do Serviço Social” que entende o estágio como momento como fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social. O documento ainda reforça que

No contexto de precarização e desregulamentação do trabalho e redução dos direitos, é importante destacar que a discussão do estágio supervisionado se coloca, ainda, como estratégica na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto-ético político do Serviço Social. (ABEPSS, 2011, p.8, grifo da autora).

A defesa do estágio qualificado se intensificou devido a diferentes fatores, tais como flexibilização das relações de trabalho, ampliação do EaD e suas implicações na qualidade da formação profissional do assistente social, entre outros. Ainda segundo a ABEPSS, há notadamente, na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, descumprimento ao que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, principalmente no que tange para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados a carga horária prevista para essa atividade (ABEPSS, 2010).

Um dos principais problemas a ser enfrentado na materialização do estágio como processo formativo e da instituição social como possibilitadora desse exercício acadêmico-pedagógico encontra-se no conflito e tensão existentes entre a exigência pedagógica e a determinação do mercado que amplia sua tendência em substituir o processo pedagógico de ensino e aprendizagem concebido como diretriz na formação profissional pelas unidades de ensino, através da solicitação de alunos de 1º e 2º anos letivos para o estágio, sem terem ainda adquirido os conhecimentos teóricos, as habilidades para essa inserção. Essa demanda do mercado não pode sucumbir o projeto formativo de responsabilidade das unidades de ensino, tornando-o refém dos ditames do mercado que impõe a mão-de-obra barata, e a desqualificação (de)formativa ao aluno em sua condição de estudante-trabalhador. (ABRAMIDES, apud CFESS, 2010).

A formação profissional do Serviço Social não está imune à conjuntura de desmonte de direitos e de mercantilização do ensino; pelo contrário, movimentos de resistência são visto ao mesmo tempo em que entregam e renunciam a princípios inegociáveis da profissão são vendidos ao mercado.

No contexto de precarização e desregulamentação do trabalho e redução dos direitos, é importante destacar que a discussão do estágio supervisionado se coloca, ainda, como estratégica na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto-ético político do Serviço Social. (ABEPSS, 2010)

Destaca-se que a união de conjuntos reflexivos sobre os objetivos da formação fortalece a compreensão da formação como um processo que está para além das disciplinas formais da grade curricular, está inserida num espaço propício para discussões políticas e embates teóricos-metodológicos necessários a composição do ensino.

4. IDENTIDADE PROFISSIONAL: olhando para o espelho.

O conceito de identidade tem sido objeto de estudo das Ciências Sociais, da Antropologia, Linguística e da Filosofia, dada a relevância apresentada para a compreensão dos sujeitos e de categorias profissionais frente a seus posicionamentos no contexto do mundo do trabalho. Alguns autores tratam a questão da identidade como um processo em construção, como um fenômeno que se constitui para além da natureza social e histórica. Conceituar identidade pressupõe adentrar num complexo sistema de nomeação e entendimento; entretanto, esta é uma expressão muito utilizada no Serviço Social quando se quer referir à natureza da profissão ou até mesmo conceituá-la. No próximo subitem, a proposta é fazer algumas considerações sobre o campo conceitual, os elementos constitutivos da identidade e, posteriormente, pensar sobre o discurso que historicamente vem nos representando, disseminada inclusive pela própria categoria profissional.

4.1 OLHANDO PARA O ESPELHO: AFINAL, O QUE É MESMO IDENTIDADE?

Segundo Maia (2014), a identidade pode ser tratada como uma definição, como conceito intuitivo, como conceito empírico, como linguagem do cotidiano ou até mesmo como um princípio. Porém, “diante do estudo sobre identidade, dificilmente alguém sai com uma posição neutra” (idem, p.18). Tampouco sairá com uma posição bem definida referente a identidade, pois suas características de contradição, movimento, uno e múltiplo provocam a reelaboração constante deste conceito.

O autor reforça ainda que em tudo há uma identidade que define e caracteriza, “mesmo que a identidade não seja definitiva e ainda possa continuar provocando indefinidamente novos discursos” que originarão novas identidades, nela há definição e conseqüentemente identidade.

Segundo Maia (2014), ao se partindo do pressuposto de que a identidade é um conceito que nasce com a ideia de ser, daquilo que existe e tem forma, podemos inferir que a noção de identidade deva ser construída juntamente com a reflexão sobre o conceito de ser, aplicando no conceito de identidade certas características encontradas no conceito de ser, tais como:

- Toda identidade se caracteriza primeiramente por ser alguma coisa.
- Toda identidade deve ter unidade, essencial ou accidental, natural ou artificial, unidade ontológica, física, biológica, psicológica, cultural, etc. Sem unidade a identidade se perde, até pelo conceito etiológico da palavra, idêntico que pressupõe mais de um e similar.
- Toda identidade deve ser diversa ou distinta de uma outra. Toda identidade é individual. Sem essa distinção em relação a um outro, a identidade se confunde e se anula.
- A identidade é algo verdadeiro e bom, porque tem seu modo coerente de ser, tem sua verdade, e assim se apresenta para a inteligência. A questão da verdade pode ser vista sob muitos aspectos e devemos considerar que poderá agregar elementos contraditórios. É bom porque tem sua conveniência interna; é um valor para si e valor para outro. Tudo que é tem sua razão de ser. Com essas características fundamentais, que encontramos em todo ser, em tudo que há e existe podemos formar preliminarmente o conceito de identidade e dizer que tudo tem identidade na medida em que é uma coisa, é una, é diferente, com seu valor, e sua verdade. Assim, podemos identificar qualquer objeto, ação, pessoa ou profissão,

a identidade é a unidade substancial e, em sentido próprio, é a adequação de uma coisa consigo mesma. A identidade é, nesse caso, real, ontológica porque coincide com o próprio ser. Da parte da inteligência, que forma o conceito de identidade, há uma afirmação ou juízo de que “o que é, é”.(MAIA, 2014, p.73)

As teorias sociológicas, apresentadas por Dubar (2005), caracterizam a construção da identidade mediante dois processos heterogêneos: a atribuição e a incorporação da identidade.

Segundo o autor, existem as “identidades sociais virtuais”, em que as instituições e os agentes sociais conferem ao indivíduo, profissão ou classe uma atribuição ou roupagem identitária. Na análise linguística, esse fenômeno se caracteriza pela concepção de uma identidade objetiva, narrada e impessoal, ou seja, identidade atribuída que confere a este movimento a determinação de identidade ontológica.

Outra concepção de identidade está baseada nas “identidades sociais reais”, aquelas construídas para si no interior das trajetórias dos indivíduos e das categorias profissionais, que são contadas por eles próprios. Essas identidades na

área da linguística são consideradas identidades discursivas, ou seja, produzidas na enunciação, aquilo que o sujeito ou categoria dizem de si mesmos (MAIA, 2014).

Na composição de como outros veem a profissão e como a categoria profissional se percebe e tem intenção de ser é que também se constitui a identidade; soma-se a isso a trajetória histórica carregada tanto no discurso, quanto na produção científica da profissão.

Nestes discursos ora antagônicos, ora convergentes, é que se indica a imagem da profissão, tanto para a própria categoria, quanto para os que a cercam. Desta forma, imagem e identidade mesmo sendo múltiplos, podem ser uno. Nesta contradição, a imagem de uma profissão é sua identidade, e mais: esta imagem também se configura a partir do discurso, seja da categoria profissional ou não. Outro componente que se agrega a esta identidade é o fazer profissional.

Dubar (2000) define categoria ou grupo profissional como portador de uma verdadeira identidade coletiva. Sendo esta uma identidade profissional que existe e se reproduz; para tanto, faz-se necessário que exista na sociedade esta profissão e um grupo de pessoas que a representa, que a fazem e a constroem coletivamente no cotidiano do mundo do trabalho.

Este fazer profissional legitima as categorias profissionais não somente junto a quem os contrata e ao Estado, mas também por quem se utiliza desta profissão. A legitimação de uma profissão se dá no discurso, na forma de aceitação ou reconhecimento da profissão, bem como na legalização da mesma, através de aparatos jurídicos instituídos pelo Estado. Contudo, cabe ressaltar que os aparatos jurídicos normalmente são precedidos de um discurso em defesa de uma profissão, que, por sua vez, é precedido de uma prática já formalizada.

Para Gentilli (1998), identidade enquanto categoria teórica expressa tanto uma relação que “objetiva uma manifestação da realidade humana e social quanto se expressa simultaneamente como subjetividade humana. Estabelece dimensões de um ser social enquanto singularidade e enquanto coletividade” (idem, p.128).

Em relação ao Serviço Social, estes discursos estão impregnados da lógica da sociedade capitalista madura e dos desenfreados interesses mercadológicos sob a profissão. Tal como a fala da entrevista, que ao mesmo tempo que diz que não conhecia a profissão, reitera sobre sua característica de ajuda, mesmo sem perceber, já havia conceituado a imagem que tinha da profissão.

Quer dizer como eu não sabia de nada sobre a profissão, na verdade eu fui esculpida dentro do Serviço Social e isso mudou totalmente de quando eu entrei para ter essa visão que eu tenho agora. Entendi que o Assistente Social não ajuda ninguém, q não é bonzinho, enfim... (AS 01)

Porém, faz-se necessário perceber estes discursos e analisá-los para compor a identidade social real que a categoria profissional quer, pois a perda de capacidade de perceber as diferenças, tanto para questioná-las, quanto para aceitá-las, representa a crescente incapacidade de estabelecer referências de identidade – estas necessitam da percepção das diferenças contrárias. E a perda ou erosão das referências de identidade, como a de classe, afeta profundamente as possibilidades de avançar em direção a emancipação humana (BOGO, 2010, p13).

O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, está exposta aos discursos e impactos do mercado. Então, pensar em identidade profissional obriga-nos a percorrer uma trajetória densa, alicerçada em uma categoria muito ampla e que possui múltiplas determinações.

A identidade profissional, segundo Gentilli (1998), é decorrente da convergência de três fatores existentes no processo de produção social da profissão, são eles: o núcleo identitário (objeto de trabalho, processo e produto), as referências representacionais (perspectiva ideológica, teórica e política) e os sentimentos de identidade da profissão (valores).

Pontua-se que para ser e agir como profissional faz-se necessário uma matriz que dê sentido e coerência ao agir no meio da incerteza e das inúmeras demandas postas pelas expressões da questão social. Essa matriz é a concepção identitária que se transforma pela reflexão individual e coletiva, na formação através do saber, nas aproximações com a prática através das possibilidades do fazer (estágio) e ainda pelos resultados da investigação, viabilizados pela pesquisa.

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulavam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelece as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também destacadamente o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos sociais). (NETTO, 1999, p.95)

O arcabouço dessa matriz é elaborado em grande parte durante a graduação, principalmente no que se refere a compreensão do processo/produto da profissão,

na perspectiva teórica e nos valores da profissão, sendo o estágio um espaço fecundo para fortalecer este saber.

Para Martinelli (2003) a questão da identidade está intrinsecamente ligada ao Serviço Social existente em si e suas relações com a sociedade capitalista. No período de reconceituação, pode-se apreender

Tanto a identidade do serviço Social, como sua prática no mundo capitalista como contraditórias e complexas. A identidade atribuída, esvaziada da contradição, do movimento, transforma-se em algo inerte, sem nenhuma vitalidade; as práticas burguesas atravessadas por interesses de classe e produzidas a partir de interpretações técnico-científicas, a distância dos próprios usuários, não respondiam nem a suas demandas nem aos desafios colocados pela realidade. (MARTINELLI, 2003, p.140).

A concepção do Serviço Social brasileiro registra grandes alterações entre o que se prevê para a profissão em seus documentos de regulamentação e diretrizes e como ela se constrói no cotidiano do fazer profissional. A Imagem da profissão também é manipulada pela mídia, pelo discurso de gestores, representada pela história da profissão, mas também vem carregada do discurso profissional atual.

Este discurso confere uma imagem profissional, ratificada inclusive por muitos assistentes sociais. Ortiz (2010) defende que na atualidade existe uma tensão entre imagem (como a forma com que a população em geral observa e demanda o Serviço Social) e autoimagem da profissão (como os profissionais assistentes sociais percebem sua função social e como se propõe a enfrentá-la), reforçando a teoria da identidade social real e virtual. Essa imagem, ao mesmo tempo que se fundamentou a partir da inscrição da profissão na divisão sócio-técnica do trabalho, está ajustada as particularidades do desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil e é/foi delineada pelos profissionais a partir “do seu modo de ser, de pensar e de responder às demandas postas pela própria divisão do trabalho” (ORTIZ, 2010, p. 154).

Trata-se, portanto, de definir que valores, princípios, posições serão defendidos e disputados no cotidiano do exercício profissional a serviço de que imagem quer se passar. Mas, para além da imagem, as interrogações surgem na dificuldade em que os próprios assistentes sociais relatam ter ao “defender” a identidade da profissão. Gentilli (1988) apresenta que

Os assistentes sociais apontam, sobretudo, dificuldades de articulação entre as representações sobre os modos de ser assistente social, geralmente teórica, e os problemas referentes ao contexto das relações sociais no qual se presentificam as práticas profissionais cotidianamente (GENTILLI, 1998, p.66)

Outra contribuição trazida pela mesma autora aponta que, no mercado de trabalho, as representações sobre a “identidade profissional tem sido, não raro, expressas e problematizadas como falta de identidade profissional” (Gentilli, 1998, p.68). Muitos discursos são pautados no jargão, já bem conhecido entre os assistentes sociais, “na prática a teoria é outra” e na sustentação de outro discurso enredado pelo mercado de que o Serviço Social é uma profissão de saber/fazer inespecífico.

A identidade, segundo Bogo (2010,p. 28), “se relaciona com o movimento das negações constantes seja na sua contradição principal seja nas demais contradições”, e a própria negação de ser estudante para ser assistente social demonstra que o núcleo da identidade do Serviço Social “tem como base o próprio processo de trabalho profissional” (GENTILLI, 1998, p. 22).

Este processo de trabalho, entretanto, é antecedido pela formação profissional, “através do ensino formal ou através dos processos de agregação associativa” (idem, p.27); dessa maneira, a construção da identidade profissional está impregnada do período em que o estudante está na universidade e no estágio.

Segundo Ortiz (2010), a imagem social construída por e para uma determinada profissão não é algo abstrato e muito menos descolado da realidade, está intrinsecamente ligado às condições materiais de existência historicamente determinada. Desta forma, é a configuração da realidade que oferece subsídios e fundamentos para a concepção de uma determinada imagem social de uma profissão.

O recurso á história, portanto, não é secundário ou lateral, mas fundamental para que se possa conceber a imagem socialmente consolidada da profissão como expressão do movimento do real. E nesse sentido ela não é estática ou insuperável, mas se constrói, fortalece ou subsume a partir das relações estabelecidas entra as classes sociais em determinado momento histórico. (ORTIZ, 2010, p. 13)

Neste sentido, podemos afirmar que a imagem é um elemento necessário e intrínseco de qualquer profissão, mas insuficiente, pois imagem e realidade não são a mesma coisa, ainda que uma diga muito sobre a outra.

Na obra de Ortiz (2010), fica clara a concepção dialética ao inferir que o homem é um ser que exerce sua atividade prática conforme suas necessidades e intenções, a partir de suas escolhas e interesses, mas principalmente as desenvolve a partir das relações estabelecidas com as coisas e outros homens. Assim, a

imagem “expressa a apreensão que o homem faz dessa realidade, embora não possa ser confundida com ela (...) por isso é um processo absolutamente importante para o desenvolvimento da vida social” (idem, p.14).

Outro ponto fundamental a ser contextualizado quando nos propomos a falar em imagem é a essência e aparência fenomênica que compõe a realidade de forma dialética. A mesma autora reforça que a “aparência que subjaz determinada imagem tende a se afirmar como realidade” (2010, p.15), e não podemos ignorar que a mesma está impregnada de valores disseminados pela classe dominante.

A autoimagem da profissão, aquela que a categoria faz de si mesma, também é alterada e pelos valores que se está exposto, às condições em que se foi forjada e ao interesse do mercado. Pode-se dizer, então, que a imagem que temos hoje do Serviço Social também é fruto do que fomos, mas é também fruto do que hoje reproduzimos.

O que se pensa da profissão, mesmo que haja em nós a intenção de negar, é reflexo do que ainda somos e do que ainda perpetuamos com nossas falas e ações. Estas ações começam antes do estágio, ainda no escopo teórico da formação e alimentam nosso discurso, cabendo ressaltar que a linguagem própria da profissão, com termos de difícil compreensão e caráter rebuscado (um elemento que nos caracteriza) corroboram com a predicação de diferença entre o que se escreve sobre Serviço Social e o que realmente se faz.

Para Gentilli (1998), a identidade profissional é concebida como uma interlocução necessária entre os aspectos formais e informais da profissão, decorrentes da dicotomia entre os discursos consagrados pelo empregador (público ou não) e as formações discursivas que os próprios assistentes sociais disseminam no mercado de trabalho. O lapso que separa o discurso acadêmico, a fala dos teóricos notavelmente reconhecidos pela categoria é imenso.

A mesma autora pontua que, nas organizações formais, “identidade profissional é concebida como uma prescrição, como um dever ser. No mercado emerge uma profissão das contingências e das possibilidades reais” (GENTILLI, 1998, 126). Ressalta que, a partir de múltiplos discursos, por ora fragmentados, mas expressivos, que são veiculados na “prática” alguns parâmetros identitários podem ser principiados.

Ao problematizar a identidade profissional como um processo verificado através das exigências e habilidades (pessoais) requeridas para o exercício

profissional expressas no arcabouço da formação como competências e habilidades, podemos afirmar que o período de graduação direciona a categoria em seu discurso inicial de prática. A formação exige do futuro profissional uma disposição para além dos muros da universidade: elementos sociopolíticos estruturantes dos significados sociais, materializados na participação política e social.

Mais um elemento é pontuado por Gentilli (1998), como inerente à composição identitária é o sentimento em relação a profissão, contudo, este não é abarcado na formação. A autora pontua ainda para os sentidos subjetivos mobilizados pela profissão, como e o que sentimos pelo Serviço Social; porém, falar sobre subjetividade é extremamente complexo, ainda mais sobre aquilo que se sente em relação a profissão, mas é a partir da confluência destes elementos que podemos nos reconhecer enquanto categoria; é através do que fazemos, falamos e sentimos que podemos nos identificar (ou não). Nas falas a seguir, das assistentes sociais entrevistadas, podemos identificar alguns destes elementos:

(...) mas eu sou muito feliz por ser de uma profissão que me exige estudo, que me exige aprofundamento, que me exige entender quais são as perspectivas do outro, da pessoa que está à minha frente. (AS 01)

é uma profissão muito importante, um desafio a cada dia, mas é uma recompensa muito grande quando tu ve o produto, quando consegue realizar um trabalho, que tu ver que o teu trabalho colaborou com alguma coisa, acho que é muito recompensador. (AS 02)

Eu amo a profissão. Eu tenho uma relação de amor e ódio. Tem vários momentos que eu fico muito brava, eu penso, por que eu não segui o conselho das pessoas e fui para psicologia, talvez fosse tão mais fácil. Mas eu sou apaixonada pela profissão, sou totalmente, não só por tudo que ela nos possibilita e por tudo que ela fez comigo enquanto sujeito, mas também porque é uma profissão que tem muito ainda o que se pensar, e acho que isso é uma qualidade da nossa profissão. A gente está sempre se pensando de uma forma ou de outra, mesmo dentro de certos quadradinhos, que a gente ainda não conseguiu romper, a gente está sempre se pensando. (AS 08)

Observando as falas acima identificamos semelhanças nos discursos, em que o amor, a recompensa e felicidade aparecem de forma expressiva, estas semelhanças são importantes para caracterizar e nomear algo subjetivo, porém real no cotidiano destas profissionais recém formadas.

Assim, identidade profissional, por se referir a elementos, características e atributos comuns a um agrupamento social de existência e possibilidade de

expressão enquanto agrupamentos de indivíduos que compartilham experiências e representações semelhantes.. Trata-se, portanto de um processo com interface nas relações intersubjetivas que busca expressão e uma possibilidade de devir e reconhecimento social. Esses mecanismos, que possibilitam a objetivação da identidade e separam os atributos circunstanciais das propriedades constitutivas, configuram a afirmação e a negação da identidade em determinado tempo e espaço, assim como sua sobrevivência histórica. No campo profissional são os valores, produtores dos mecanismos de julgamento sobre seu agrupamento e sobre os demais, que mobilizam o desempenho das atribuições profissionais e as formas de concebê-las (GENTILLI, 1998, 131).

Ao analisar a identidade de uma profissão, não se pode negar os conflitos no decorrer do processo de formação, as contradições entre o que o ensino e a expectativa do mercado, as demandas trazidas por ele.

O conceito de imagem, enquanto expressão das construções sociais ideológicas, reflete parte da realidade manifestada pela intenção da classe dominante, pois

As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (...). Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias de seu tempo em que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época." (MARX E ENGELS, 1993, p. 72).

Nessa perspectiva, a imagem de uma profissão pode ser vista como um instrumento de dominação ou de controle por parte da classe dominante, que as caracterizam como em universais, com a intenção de minimizar ou escamotear as contradições das relações sociais de produção dentro da própria profissão. Desta forma, apresenta-se como uma explicação teórica e prática em que o discurso é uma das suas formas de materialização.

Trazendo à cena a imagem do Serviço Social construída e disseminada historicamente tanto para a sociedade em geral, quanto para e pelos próprios assistentes sociais, identifica-se uma confluência de visões, várias percepções similares, mesmo que contrárias ao projeto ético-político da profissão.

Quanto ao conceito de autoimagem profissional, partimos também da elucidação dos condicionantes contemporâneos da formação profissional em Serviço Social, trazendo para a discussão as questões referente as universidades

brasileiras e cursos de graduação em Serviço Social em tempos de contrarreforma universitária, as Diretrizes Curriculares, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e todo arcabouço jurídico que regulamenta e dá corpo a constituição da profissão. Essa é a autoimagem que a categoria formulou legalmente, junto a ela há o amadurecimento teórico da profissão materializado nas inúmeras produções teóricas publicadas, na matriz crítica adotada a partir do Movimento de Reconceituação a partir da intenção de ruptura. Esta autoimagem que pontua sobre um processo de negação das intenções iniciais, mas negação ao fato de reproduzi-las, que busca nova roupagem, que quer desvencilhar-se do que foi posto, mas sente cotidianamente a resistência da burguesia dominante.

A autoimagem está diretamente relacionada aquilo que a profissão entende e quer para si, aquilo que luta para desconstruir e sob a nova roupagem que quer apresentar. Se sob a imagem socialmente identificada a ingerência que se tem enquanto categoria é menor, sobre a autoimagem pode-se, sim, ter maior autonomia e condições de modificar, principalmente em tempos de formação.

4.2 IMAGEM MARCADA: O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ DE QUEM SOMOS HOJE

TENHO MEMÓRIA!
José Geraldo Martinez

Ah! Não vão fazer-me esquecer,
dos porões da ditadura...
Das sombras, téticas clausuras!
Tão pouco dos gritos do endoidecer...
Onde estariam os carrascos?
Velhos apáticos?
Cobertos de cínico manto,
senhores de cabelo branco?
Coronéis de um tempo,
hoje vencidos...
Que haja um grito sempre,
despertando os esquecidos!
Que as marcas de sangue
não se apaguem dos tempos idos.
Que se rompam as ocultas
mordaças de um dia...
Que contemplemos as asas
do direito à democracia!
Quiçá ouçam os eternos gemidos,
perambulando por suas mentes!
Até que peçam a morte, clementes...
Não sou deste tempo, tenho memória.
Quiçá mofem todos,
nos porões da nossa história!

O Serviço Social surgiu como profissão no Brasil na década de 30, resultado das demandas da sociedade capitalista e seus mecanismos de reprodução ideológica burguesa e da opressão social.

O país ainda sentia as dificuldades financeiras acarretadas pelo grande choque da depressão mundial, a Crise de 29 e pelas instabilidades políticas do advento da I Guerra Mundial e eminência da II Guerra.

Nesta época, a capital do país localizava-se na cidade do Rio de Janeiro, cidade portuária e *locus* de grandes negócios, tinha uma população numerosa e vivia um período de forte êxodo rural, em que muitas pessoas foram obrigadas a abandonar o campo em direção à cidade devido a desestruturação da agricultura e da acelerada industrialização no país que demandava mão-de-obra excedente, que caracterizou também a transição da economia brasileira de agrário-exportadora para industrial.

Algumas indústrias foram construídas nesta década e junto a elas a necessidade de investimento em obras de infraestrutura, que geraram a abertura de estradas, suprimento de energia, entre outras demandas. Porém, para suprir todas estas necessidades eram necessários mais e mais trabalhadores. Desta forma, a elite burguesa utilizou como estratégia o incentivo ao êxodo rural que por hora supriu a necessidade de mão-de-obra. Contudo, junto a este aumento da população e grande êxodo rural e principalmente pela necessidade de imprimir um caráter mais disciplinador aos trabalhadores, o Estado por vias institucionais e também ideológicas projetou o Serviço Social como dispositivo nesse processo.

Este período é marcado por um golpe de estado que determinou o fim da República Velha e o início de um período de quinze anos de preeminência política de Getúlio Vargas, primeiro como chefe do Governo Provisório, depois como presidente eleito indiretamente de acordo com as regras da Constituição de 1934, e, finalmente, a partir de novembro de 1937, como ditador, à frente do Estado Novo. A política Vargas tem duas posturas contraditórias em relação aos operários: a conciliação e a repressão, ou seja, o ditador buscava obter ‘apoio’ das classes trabalhadoras. Inicialmente, pela legislação da previdência social, depois pelo controle das estruturas sindicais, controle esse que assumiu diversas formas repressivas (PIANA, 2008).

Observa-se que o Estado utilizou-se de algumas estratégias para o enfrentamento da “questão social” engendrando um aparato de leis sociais e a

contratação de instituições socioassistenciais, fazendo emergir a necessidade de um “Estado forte, capaz de conduzir o desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil, bem como de afastar qualquer ameaça política e ideológica de caráter socialista” (ORTIZ, 2010, p. 102).

A atuação do Estado na economia aumentou significativamente neste período, visto as interpelações realizadas na política cafeeira e no alicerce normativo das novas indústrias que estavam iniciando suas atividades.

A industrialização se processava dentro de um modelo de modernização conservadora, pois era favorecida pelo Estado corporativista, centralizador e autoritário. Assim, a burguesia industrial aliada aos grandes proprietários rurais, buscava apoio principalmente no Estado para os seus projetos de classe, e para isto necessitavam encontrar novas formas de enfrentamento da chamada “questão social”. O Estado Novo visando garantir o controle social e sua legitimação, apóia-se na classe operária através de uma política de massa, capaz ao mesmo tempo de “defender” e de reprimir os movimentos reivindicatórios (PIANA, 2008, p. 86).

Dessa maneira, podemos afirmar que a profissão surgiu de uma demanda forjada pelo capital burguês, que a legitimou enquanto artifício de fiscalização, controle e “ajuda”, sendo institucionalizada pelo Estado e burguesia industrial, alicerçada no pretexto de prática cristã subjugada à igreja católica.

Conforme afirma Yazbek (2000, p. 92),

Terá particular destaque na estruturação do perfil da emergente profissão no país a Igreja Católica, responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros assistentes sociais brasileiros. Cabe ainda assinalar, que nesse momento, a questão social é vista a partir de forte influência do pensamento social da Igreja, que a trata como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam, embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará no Serviço Social efetivas possibilidades de desenvolvimento.

O esquema abaixo ilustra uma linha de tempo do pensamento da profissão:

AUTOR	PENSAMENTO
Herman Kruse (1972)	Com base nos escritos de <i>Greewood</i> entende que o “ <i>Serviço Social é uma tecnologia, pois sua ação procura a mudança</i> ” (KRUSE <i>apud</i> MONTANO, s/d, p. 10). Deste modo ele identifica um paradigma do Serviço Social, justamente porque o coloca como aplicação de teorias, ou, no mínimo, entendendo sua prática como fonte de

	teorias.
Natálio Kisnerman (1980)	Remete a origem da fundação do Serviço Social para o Positivismo de Augusto Comte, atualizado para o século XIX. Compreende a gênese do Serviço Social identificada como uma forma de ajuda sistemática, de orientação Protestante e, por outro lado, como uma forma prática da Sociologia.
Ezequiel Ander-Egg(1975)	fazem uma perfeita distinção entre Serviço Social e Assistência Social, sendo este último uma profissão " <i>paramédica, parajurídica, asséptica, tecnocrática e desenvolvimentista</i> ". Já Trabalho Social é a ação conscientizadora que intervém de forma revolucionária. Deste modo " <i>a atenção aos pobres e desvalidos, durante a época da expansão capitalista, surge principalmente nos ambientes cristãos (...), implicando que a Assistência Social que se organiza então se assemelhe àquela desenvolvida na Idade Média</i> " (ANDER-EGG <i>apud</i> MONTAÑO, s/d, p. 12).
Boris Aléxis Lima (1986)	identifica quatro grandes etapas que caracterizam o Serviço Social, historicamente falando, são elas: <i>pré-técnica, técnica, pré-científica e científica</i> . Deste modo compreende-se uma 'pseudo-evolução' de uma fase empírica, não-institucionalizada para uma atividade metodologicamente científica e baseada numa postura profissional. Para esse autor, a história do Serviço Social, " <i>encontra-se ligada aos chamados 'precursores do trabalho social', os quais elaboraram as primitivas formas de caridade e filantropia no nascente capitalismo</i> " (LIMA <i>apud</i> MONTAÑO, s/d, p. 13)
José Lucena Dantas (1980)	Classifica a compreensão do Serviço Social em três fases distintas: <i>O modelo assistencial</i> , que define a natureza das práticas e da problemática social que antecederam historicamente ao aparecimento do Serviço Social; <i>o modelo de ajustamento</i> , referindo-se especificamente ao sentido de institucionalização das práticas conhecidas como Serviço Social e define natureza do Serviço Social norte-americano; <i>o modelo de desenvolvimento e mudança social</i> , 'ainda em elaboração' e ao qual pertencem duas correntes: a do Serviço Social revolucionário, eminentemente político e a do Serviço Social para o desenvolvimento, eminentemente científico (<i>apud</i> MONTAÑO, s/d, p. 13). Assim como tantos outros teóricos, o autor anteriormente citado situa os 'antecedentes' do Serviço Social nos momentos históricos da Idade

Média.	
Balbina Ottoni Vieira (1977)	<p>Situa o nascimento do Serviço Social no século XX, em decorrência de três elementos: institucionalização de beneficência privada; ampliação das funções do Estado e o desenvolvimento das ciências sociais. A profissão, então, decorre do exercício da caridade, num ato de solidariedade e amor ao próximo, o que envolve o ato religioso e o exercício ético.</p> <p><i>O fato ou ato de ajudar o próximo, corrigir ou prevenir males sociais, levar os homens a construir seu próprio bem-estar, existe desde o aparecimento dos seres humanos sobre a Terra. Com um ou outro nome, podemos seguir-lhe a evolução no decorrer dos séculos (VIEIRA, 1977, p.27).</i></p> <p>Esta tese anteriormente abordada, independentemente de seus defensores e de suas posições político-ideológicas e teórico-metodológicas, entende que ocorreu a profissionalização e sistematização da caridade e da filantropia.</p>

Quadro 04: Linha do pensamento

Segundo Montaño (2007) estas são as referências da chamada Tese Endogenista da origem do Serviço Social, que entende a profissão vista a partir de si mesma com autonomia histórica diante da sociedade, das classes e das lutas sociais. Uma profissão que sempre teria existido, mas que ganhou status depois que se cientificou.

Esta tese defende a gênese e especificidade do Serviço Social por uma ótica particularista, fruto das atividades e ações de sujeitos particulares, instituições específicas, decorrente de decisões pessoais, sem relação necessária com a realidade política, econômica e social, demandando à gênese do Serviço Social a uma natureza a-histórica, apolítica e circunstancial.

Segundo Montaño (2007), para os teóricos que assumem este conceito o Serviço Social, aparece com função autônoma de prestação de serviços a pessoas, grupos e comunidades, e sua gênese é considerada como uma evolução das anteriores formas de solidariedade e ajuda.

Segundo o entendimento dos que defendem a Tese Endogenista, não há necessidade de abordar a história do capitalismo, da sociedade e da luta de classes, pois a consideram apenas como um cenário para a prática profissional do assistente social, descaracterizando-a enquanto elemento constitutivo e determinante da

profissão e desconsiderando as transformações societárias decorrentes da transição do capitalismo concorrencial para o monopolista (MONTAÑO, 2007).

Este discurso da própria categoria, expresso por teóricos importantes, reforça a imagem do Serviço Social enquanto uma profissão baseada na ajuda e na evolução sistemática de suas ações. Esse discurso disseminado pela mídia, Estado e profissionais, embora venha perdendo força, ainda está presente na fala e na representação que se tem do Serviço Social. Importante ressaltar que neste discurso a “prática” é raiz da profissão e quem sofre evolução, não apenas em sua teorização e metodologia, mas depositando nesta “prática” a essência do fazer profissional.

Desta forma ressalta-se que esta Tese Endogenista fala muito sobre a imagem e autoimagem da profissão, embora a Tese histórico-crítica tenha ganhado fôlego no interior da categoria e seja base do Projeto de Formação Profissional e amplamente ensinada na academia, não podemos negar a disputa entre ambas. As falas das assistentes sociais entrevistadas, verizam sobre esta disputa:

A ideia que eu tinha da profissão era de ajuda, foi assim que começou a profissão. Pra mim era isso, uma profissão totalmente de ajuda. (AS 01)

Quando o serviço Social se profissionalizou, quando a gente começou a dar uma cara científica para a prática que já acontecia, a prática da ajuda. (AS 05)

Segundo Ortiz (2010)

Está solidamente construída no Serviço social brasileiro, a perspectiva de que a profissão emerge, tanto em nível nacional, quanto internacional, num determinado momento da história, mais precisamente com a complexificação da dinâmica capitalista e seus desdobramentos – no caso, quanto ao enfrentamento das expressões da “questão social”. Contudo, não se pode vincular diretamente a emergência do Serviço social á “questão social”, sem que estejam claras as mediações existentes entre o surgimento da profissão e as formas típicas de enfrentamento da “questão social” no sec. XX. Ou seja, “as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entrecem com a ‘questão social’, mas com suas peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica” (ORTIZ apud Netto, 2010, p. 115).

Após caracterizar estas duas Teses, contraditórias, porém não antagônicas, retoma-se que o serviço Social iniciou no Brasil na década de 30, sob forte influência

da Escola de Serviço Social de Bruxelas, e posterior adesão ao modelo norte-americano. Como já pontuado no capítulo anterior, as ações iniciais do Serviço Social Brasileiro eram pautadas pela lógica de ajuda, pensamento conservador e dogmático, vinculado a Igreja Católica e pelo processo de redimensionamento Estado para ações de seus interesses.

Ainda segundo Piana (2008), o Serviço Social sob a égide do pensamento da Igreja, tinha sua atuação impregnada da idéia de “fazer o bem” e legitimava a doutrina social da mesma. A profissão enfrentava à fragilidade teórica priorizando uma formação mais moral e ética e teve na própria igreja Católica a propulsora na organização das primeiras escolas de Serviço Social, como pudemos observar anteriormente,

essa vinculação dos primórdios da profissão, ou melhor, das protoformas do Serviço Social, com os vários matizes do Serviço Social, com os vários matizes do pensamento conservador que tinha igreja um dos seus principais protagonistas, fez com que o Serviço Social se nutrisse de uma espécie de arranjo teórico-doutrinário, permitindo que se por um lado, a profissão conquistasse determinado espaço na divisão social e técnica do trabalho; por outro mantivesse o caráter de uma profissão ‘especial’, voltada para os elevados ideais de serviço ao homem (ORTIZ, 2010, p. 118).

Dentre as assistentes sociais entrevistadas ainda foi possível identificar tal aproximação com a igreja católica e com a premissa do fazer o bem, logo abaixo o discurso atual nos remete a um passado não tão longínquo.

No início eu tinha envolvimento com a igreja católica, participava do grupo de jovens, que era o curso de liderança juvenil dentro da igreja. Eu não tinha noção do era realmente o Serviço Social, eu pensava que era aquela coisa de ajudar, aquela ideia que se tem geralmente de fora da profissão, aquela coisa da caridade, coisa antiga. A minha irmã falou que achava que eu tinha perfil para Serviço Social daí me apresentou mais ou menos o curso, mas também ela não me explicou muito, daí fui e vi que era muito mais diferente do que eu pensava, mas foi mais por essa iniciativa da igreja, dessa aproximação. E só vi que era diferente depois, aquela coisa bem teórica, mas mais no estágio mesmo, se eu tivesse feito desde o começo da graduação eu acho que iria me confundir um pouco. Talvez naquela época eu achasse mais de ajuda mesmo. AS 04

Embora numa linha temporal, este discurso possa parecer desconectado e fora de ordem cronológica dentro desta escrita, não podemos negar que ainda resiste, apesar do tempo e das conjunturas impregnações deste conceito de “igreja e ajuda” nos trilhos da profissão.

Retomando o resgate histórico, a partir dos anos de 1940, fortaleceu-se a profissionalização da assistência através da contratação de agências de serviço

demandadas pelo Estado; embora ainda fosse fortemente atrelada à origem e a postulados da igreja católica, o Serviço Social tem sua atividade legitimada.

Este período foi marcado pelo fim da chamada ditadura Vargas, implementada pelo presidente Getúlio Vargas, seguido pela redemocratização em que o General Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), candidato da coligação PSD/PTB foi eleito Presidente da República.

A política econômica brasileira atendeu as demandas do capital financeiro internacional e aderiu ao plano econômico pós-guerra. Uma das orientações dos organismos internacionais para alavancar a economia e elevar o nível de produção era conter a inflação, reduzir salários, utilizar recursos do capital estrangeiro e fomentar o desenvolvimento da indústria petrolífera.

Conforme informações contidas no website da Petrobras, a criação da empresa está diretamente relacionada ao movimento popular do início da década de 1950 chamado “O petróleo é nosso”. Este movimento ganhou as ruas e rompeu com o discurso vigente até então, de que apenas grandes consórcios internacionais seriam capazes de montar uma indústria petrolífera no Brasil⁴².



Imagem 2 – O Petróleo é Nosso. Disponível em: http://estupeg.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html

As aberturas de novos cursos de Serviço Social e organizações curriculares dão o tom do Serviço Social na década de 1950, em que há busca pela instrumentalização e técnicas, primando por métodos e procurou-se desvincular dos

⁴² Ao fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se no Brasil um intenso debate sobre como explorar o petróleo no país, a partir de 1946, quando foi promulgada a Constituição brasileira. A carta estabelecia uma regulamentação sobre a exploração de petróleo por meio de lei ordinária, criando, assim, a possibilidade da entrada de empresas estrangeiras no setor petrolífero. Portanto, de 1947 a 1953, a população ficou dividida entre os defensores da ideia de que a prospecção, refino e distribuição deveriam ser atividades exploradas por empresas privadas, estrangeiras ou brasileiras, e os chamados nacionalistas, que afirmavam que, se o Brasil não criasse uma empresa estatal, o petróleo seria oligopolizado pelas grandes corporações internacionais, como a Standard Oil, Shell, Texaco, Mobil Oil, Esso, entre outras, submetendo o país às grandes companhias do consumo nacional.

princípios neotomistas, atrelado naquele momento aos princípios funcionalistas como resposta às solicitações do mercado (MONTAÑO, 2007).

Segundo Piana (2008), o processo de institucionalização e de legitimação do Serviço Social procura desprender suas origens da Igreja, mas não supera o “ranço conservador quando o Estado passa a gerir prioritariamente a política de assistência, efetivada direta ou indiretamente pelas instituições por ele criadas ou a ele associadas” (idem, p.88).

A expansão do Serviço Social no país, entretanto, ocorre a partir de 1945, relacionada com as exigências e necessidades de aprofundamento do capitalismo no Brasil e às mudanças que ocorreram no panorama internacional, em função do término da 2ª Guerra Mundial. (...) A influência norte-americana na profissão substituiu a européia, que marcou a conjuntura anterior, tanto no nível da formação profissional – com alteração curricular – como nas instituições prestadoras de serviços. (...) Posteriormente, foram criados diversos mecanismos de interação mais efetiva, como o oferecimento de bolsas aos profissionais brasileiros e a criação de entidades organizativas. Os assistentes sociais brasileiros começaram a defender que o ensino e a profissão nos Estados Unidos haviam atingido um grau mais elevado de sistematização; ademais, ali, na ação profissional, o julgamento moral com relação à população cliente é substituído por uma análise de cunho psicológico. (BRAVO E MATOS: 2006, 198)

Entre os anos de 1946 a 1964, embora o Brasil passasse pela efervescência política e econômica dos governos dos presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubistchek e João Goulart não houveram mudanças significativas no campo das instituições de assistência. O Estado permanecia com a função de controle e buscava focalizar o trabalho nas disputas eleitorais.

Em 1950, houve eleições e desta vez Getúlio Vargas retorna ao poder por aclamação popular, com quase 47% dos votos⁴³. O cenário nacional-desenvolvimentista mantinha-se com certa força, sustentado pela política econômica substitutiva de importação (exportações tradicionais e na substituição de importações industriais de consumo e início da financeirização) e pela utilização da poupança nacional. Deu continuidade a uma política nacionalista, populista e pró-industrialização, flexibilizou as relações sindicais, “permitindo” greves.

Configurou-se num período de importações e investimentos em setores estratégicos, como o foram os grandes projetos: Petrobrás, Eletrobrás, criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e limitou em 10% a remessa de lucros para o exterior. Ainda conforme o website institucional da Petrobrás, devido à

⁴³ <http://www.tse.jus.br/arquivos/tre-ac-1950-resultado-eleicao/view>
file:///C:/Users/consulta2a.PORTOALEGRE/Downloads/tre-ac-1950-resultado-eleicao.pdf

adesão popular, a campanha ganha força e tem como resposta a Lei 2004/53 que dá origem a Petróleo Brasileiro S/A. – Petrobras, que assume a exploração e refino do petróleo, bem como a comercialização de seus derivados (BRASIL, 1953).

O aumento dos movimentos populares e a aproximação da camada popular ao poder são tidos como uns dos principais desencadeadores da crise política que levaria ao fim o governo Vargas, em agosto de 1954. O presidente, munido de ações populistas, era reconhecido por uma parte da população como “Pai dos Pobres”, o que incomodava a elite burguesa.

A oposição ao governo cresceu proporcionalmente à medida que o país era tomado por protestos e greves trabalhistas, causando grande instabilidade ao governo.

Em agosto de 1954, Getúlio Vargas “deixa a vida para entrar na história” frente a um cenário econômico e político muito conturbado. Assume a presidência do país, o presidente Juscelino Kubistchek⁴⁴, que promoveu a aceleração do processo de industrialização pautado sob o capital estrangeiro sob o slogan “50 anos em 5”. A utilização de recursos internacionais eclodiu como alternativa de desenvolvimento econômico, inaugurando um novo modelo de industrialização, que deixou dívidas externas exponenciais (LOUREIRO, 2010).

Nos primeiros anos da década de 1960, Jânio Quadro assume o poder e realça a política externa de caráter independente utilizando-a como instrumento de pressão para vantagens e concessões ao capital estrangeiro, sob a desculpa de fortalecer o desenvolvimento do país. Logo em seguida, Jânio renuncia e assume a presidência vice, João Goulart, que governou de setembro de 1961 a março de 1964. (LOUREIRO, 2010)

O presidente Jango era considerado de esquerda pela elite brasileira e tinha planos para reformas de base a fim de diminuir as desigualdades sociais brasileiras.

Dentre estas reformas, elencava como prioridade ampliação de crédito aos produtores rurais, direito ao voto para analfabetos e militares de baixas patentes, valorização dos professores, projetos de alfabetização de adultos e o das cátedras

⁴⁴ Com o suicídio de Vargas o seu vice, João Café Filho, tomou posse. Porém, alegando questões de saúde, licenciou-se do cargo de presidente. Quem assumiu interinamente foi Carlos Luz, presidente da Câmara, que também foi deposto e impedido de governar para que Nereu Ramos, então vice-presidente do Senado, assumisse. A exclusão dos golpistas, apoiados pela União Democrática Nacional (UDN), assegurou a posse do já eleito Juscelino Kubistchek.

vitalícias nas universidades; contudo, dentre as reformas propostas, aquela que mais incomodava a elite era a democratização do uso das terras, a reforma agrária.

Em pouco tempo, Jango já era visto como uma grande ameaça para as elites, e um arsenal de mediadas foi tomado para combalir as ações do presidente. Em 1961 e 1962, o parlamentarismo foi adotado como sistema de governo delegando funções do Executivo ao Congresso, dominado na época por representantes das elites.

Em 1963, um plebiscito foi organizado e o presidencialismo foi reestabelecido como sistema de governo, em meio à crise econômica e a instabilidade política. O cenário para o golpe militar estava montado.

Em março de 1964, em resposta ao discurso em que o presidente Jango conclamava para a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo e a reforma agrária, a elite reagiu organizando a "Marcha da Família Com Deus pela Liberdade"⁴⁵, que reuniu cerca de 500 mil pessoas na cidade de São Paulo. Para este evento contou com o incentivo e participação das instituições religiosas conservadoras, da burguesia industrial e da imprensa.

⁴⁵ Segundo a reportagem do Jornal o GLOBO de Márcio Pinto e Tatiana Santiago A "Marcha da Família Com Deus pela Liberdade" ocorreu em 19 de março de 1964 e reuniu cerca de 500 mil pessoas, em São Paulo. O ato começou na Praça da República e terminou na Praça da Sé. A marcha foi convocada como uma resposta ao comício que o presidente João Goulart fez na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março, quando defendeu suas reformas de base para um público de 200 mil pessoas. Os manifestantes eram contra o governo de João Goulart, pois temiam a implantação de um regime comunista no Brasil, e favoráveis ao golpe militar. A marcha foi organizada pela União Cívica Feminina, um grupo de mulheres com ligação com empresários paulistas. Segundo a historiadora Heloísa Starling, da Comissão Nacional da Verdade, a Marcha teve ainda apoio de setores da Igreja Católica e acabou se tornando o modelo para manifestações que começaram a ocorrer em diversas outras cidades. Para a historiadora, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi a "face mais espetaculosa dos golpistas" em 1964. O ato e as manifestações em outras cidades que se seguiram fizeram parte de uma grande "frente social" que teve ainda participações de setores do comércio, imprensa e estudantes. "Era necessária essa mobilização popular para legitimar o golpe", segundo Heloísa. Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/03/manifestantes-participam-da-marcha-da-familia-em-belo-horizonte.html>
<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html>



Imagem 3 – A Marcha da Família. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/95886/STF-deve-decidir-disputa-pelo-controle-da-TFP-STF-deve-decidir-disputa-controle-TFP.htm>

Movimento muito semelhante aos dos dias atuais, quando houve a reedição da “Marcha da Família” em São Paulo, em março do ano de 2014 reunindo 1000 pessoas aproximadamente.



Imagem 4 – A Marcha da Família - 2014. Disponível em Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/03/manifestantes-participam-da-marcha-da-familia-em-belo-horizonte.html>

Desta forma, a elite conservadora aliada aos militares, posicionou-se enquanto defensores do país contra as “garras dos comunistas” promoveu em 31 de março de 1964 o Golpe de Estado, que resultou em 30 anos de ditadura militar. Jango foi deposto e se exilou no Uruguai alguns dias depois.

Foi através do Ato Institucional número 1 que foi decretada a cassação do mandato político de Jango, e o Marechal Humberto Alencar Castello Branco foi empossado presidente, permanecendo no poder nos anos de 1964 a 1967.

Os anos 60, ao longo dos quais se processou um agravamento do quadro político nacional, encontravam o Serviço Social recuado do cenário histórico, produzindo e reproduzindo práticas incapazes de se somarem aos esforços de construção e prevenção de espaços democráticos em uma sociedade oprimida por uma ditadura militar (MARTINELLI, 2005, p. 142).

A Ditadura Militar configurou-se como um período de repressão sentido de maneira muito forte pelos estudantes universitários e trabalhadores. Livros considerados de esquerda foram queimados, proibidos de circular e de serem impressos. Em algumas universidades, os professores tinham que lecionar com militares dentro das salas de aulas, e qualquer conteúdo que fosse considerado subversivo era passível de punição ao professor (SANTOS, 2007).

O bloco hegemônico conservador que imperava na produção do conhecimento e nas entidades organizativas do Serviço Social não teve muitos embates teóricos até a década de 1960 e manteve-se como única corrente teórica, sem interposições da categoria. Entretanto, esta década marcou o momento em que a profissão buscava legalizar e se fortalecer em termos de escolas de formação

No interior da categoria profissional, uma parcela dos assistentes sociais, iniciou um movimento de questionamento dos referenciais teóricos, posicionando-se politicamente junto aos estudantes, intelectuais, trabalhadores e classes populares em defesa de projetos de transformação social. (YASBECK, 2008).

Segundo a autora, o Serviço Social influenciado por esse cenário político desencadeou um amplo “movimento de renovação profissional em diferentes níveis: teórico, metodológico, técnico-operativo e ideopolítico” (idem, p.16).

O Movimento ficou conhecido como Movimento de Reconceituação, em que a vertente denominada intenção de ruptura, posicionou-se em favor dos interesses dos trabalhadores.

Segundo Netto (2001), os questionamentos da base tradicional do Serviço Social impulsionou a reflexão e se desenvolveu, quer cronologicamente, quer teoricamente, em três vertentes principais, que constituíram o processo de renovação.

Perspectiva modernizadora

Trata-se de uma linha de desenvolvimento profissional, que encontra o auge de sua formulação na segunda metade dos anos 70, tendo como marco os documentos dos Seminários de Araxá e Teresópolis. Para Netto (2008), revelou-se como um eixo de extrema densidade no envolver da reflexão profissional e foi o que mais marcou a massa da categoria profissional. (p. 154). O núcleo central desta perspectiva é a tematização do Serviço Social como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento. Neste aspecto, mantém uma relação

direta de continuidade com o acúmulo profissional realizado na transição dos anos 50. Apresenta nova fundamentação para legitimar o papel e os procedimentos profissionais, com características pertinentes ao estrutural funcionalismo norte-americano. Aceita como dado inquestionável a ordem sócio-política e procura dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder as demandas que se apresentam nos seus limites. Reporta-se a valores e concepções mais tradicionais, não para superá-los ou negá-los, mas para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, subordinando aos seus vieses modernos – donde, por outro lado, o lastro eclético de que é portadora (idem, p. 155).

A perspectiva modernizadora, num plano ideal, terá sua hegemonia posta em questão a partir de meados dos anos 70 – considera-se que até então ela dominava a reflexão profissional (idem, p. 156).

Reatualização do Conservadorismo

Segundo Netto (2008), foi um segmento de extração e vinculação católica, privilegiava os componentes mais conservadores da tradição profissional e mostrava-se refratário às inovações introduzidas pela perspectiva modernizadora. A direção mais impermeável às mudanças; recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, nos domínios da auto representação e da prática, e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclamava nova, repudiando simultaneamente os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana.

Com um verniz de modernidade, ausente no anterior tradicionalismo profissional, utiliza-se dos referenciais de extração positivista. Aí, está seu caráter renovador em confronto com o passado: o que se opera realmente é uma reatualização do Serviço Social tradicional, com um consciente esforço para fundá-los em matrizes intelectuais mais sofisticadas; reclama uma inspiração fenomenológica. (idem, p. 157).

Concede um relevo dedicado às questões subjetivas, atende a requisições fortemente psicologistas e utiliza-se da retórica da humanização. O extremo conservadorismo desta perspectiva não reside apenas no seu referencial idocultural, é perceptível no embasamento científico com que constrói a relação do

Serviço Social com seus “objetos”. Transvertida de uma cientificidade efervescente em nome da compreensão, as intervenções profissionais eram parametrizadas e avaliadas por critérios teóricos e sociais objetivos. (NETTO, 2001).

Intenção de Ruptura

Para Netto (2008), possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho tradicional e a seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Tem a pretensão de romper com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador e com seus paradigmas de intervenção social.

À medida que avança a crise da ditadura e o marxismo acadêmico⁴⁶ se desenvolve, esta vertente se adensa, sobretudo enquanto padrão de análise textual. Na primeira metade dos anos 80 é que esta perspectiva dá o tom da polêmica profissional e fixa as características das da retórica politizada das vanguardas profissionais de maior incidência na categoria, permeando o que há de mais ressonante na relação em ter esta e a sociedade – e de forma tal que fornece a impressão de possuir uma incontestada hegemonia no universo profissional (idem, p. 160).

O que importa ressaltar, numa caracterização desta perspectiva é que ela tem conservado seus traços dominantes de oposição ao tradicionalismo do Serviço Social, porém alcançando resultados poucos significativos em proposições não prescritivas para o exercício profissional. (NETTO, 2008)

A partir então da Perspectiva Modernizadora, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura, fortalecesse o último movimento que questionava o Serviço Social vigente e caracterizava-se por propor-se a pensar a profissão, seus marcos teóricos e metodológicos impulsionou as mudanças curriculares da década de 80, considerada um período de maturidade acadêmica dos assistentes sociais, com intensa produção acadêmica e crescimento do mercado editorial (NETTO, 2008).

⁴⁶ Netto pontua que a inspiração de esquerda, que envolve os matizes mais diferenciados – da imposição social-democrata a requisições de corte revolucionário socialista, cobrindo proposições utópico-românticas e mesmo anarcóides, precisa ser olhada com cautela. Ressalta que até meados da década de 50 existia uma precária acumulação do pensamento marxista no país, e a que existia estava diretamente vinculada a elaboração teórica, política e ideológica de intelectuais inserido no PCB, a fora isto havia uma debilidade da tradição do pensamento socialista no país. (Netto, 2001, p.104-106)

Vivia-se a época da reabertura política e democratização, nas ruas a Campanha Diretas Já inundava o país de esperança e novamente os movimentos sociais uniram-se em nome da mudança.

Os congressos profissionais e os encontros de trabalhadores eram fecundos e traçavam estratégias e planos de enfrentamento ao cenário ideo-político.

Iamamoto, (1998) em sua fala no XXI Encontro Nacional CFESS/CRESS faz uma breve análise do Serviço Social na década de 1980, remete que naquele momento de profunda relevância para a categoria alguns pontos deveriam ser evidenciados, tais como:

- Pensar o debate profissional contemporâneo supõe necessariamente ultrapassar os limites do eu é comumente dito como “estritamente profissional”, para que se possa iluminar o entendimento das particularidades da profissão e de suas polêmicas nos quadros mais amplos das relações entre Estado e a sociedade no país.
- A história estabelece limites e abre possibilidades, que só se transformam em alternativas profissionais quando apropriadas pela categoria profissional e traduzidas em propostas por ela construídas na esfera da pesquisa, formação e da prática do Serviço Social.
- Verificou-se nesta década um salto de qualidade na consolidação acadêmico-profissional dos assistentes sociais, em suas várias esferas: organização da categoria, atividades de pesquisa e produção acadêmica, na formação e nas práticas profissionais.
- Organização sindical construída a nível nacional.
- Legitimação de várias entidades de representação social;
- Na década de 1980 o Serviço Social tornou-se objeto de sua própria pesquisa.
- Reconhecimento da diferença das posições presentes no âmbito profissional, como condição para se construir uma vivência madura entre tendências teórico-metodológica e política distintas (sem excluir a luta pela hegemonia).
- Buscou romper com o dogmatismo em favor de uma convivência plural entre as diferentes perspectivas do Serviço Social.
- Reconhecimento dos “buracos negros”, tais como: a crise dos paradigmas, questionamento globalizador à tradição marxista, confronto em torno da pós-modernidade.
- Aprovação do Currículo Mínimo de 82 e construção do Código de Ética de 86.

A década de 1990, como pontuado no capítulo anterior foi de efervescência na construção das Diretrizes Curriculares e do novo Código de Ética, ambos vigentes até a presente data, de fortalecimento de políticas públicas como a da Assistência Social, através da Política Nacional de Assistência Social e do SUAS. Este é atualmente o setor onde há maior empregabilidade para os assistentes sociais e principalmente fortalecimento do projeto ético-político profissional, como um projeto da categoria.

Inscrevem-se no marco dos projetos coletivos aqueles relacionados às profissões – especificamente as profissões que, reguladas juridicamente, supõem uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, em geral de nível acadêmico superior⁴. Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO,1999, p.4)

O autor ainda reforça que o projeto ético político da profissão “tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central” (199, p.4), conseqüente compromisso com a “autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (1999, p.5).

Por este motivo, o projeto profissional do Serviço Social está vinculado a um projeto societário, com intenção clara de construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero.

Outro compromisso assumido pela categoria profissional é o de defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, o que certamente imprimiu outra autoimagem a profissão advogada pelos novos profissionais e órgãos representativos da categoria, vide as últimas peças publicitárias emitidas pelo conjunto CFESS/CRESS.



Imagem 5 – Campanha Dia do Assistente Social - 2013.
Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/934>

A então coordenadora da Comissão de Comunicação e presidente do CFESS, Sâmya Ramos, justificou a escolha do tema da campanha, decida 41º Encontro Nacional, em 2012 como premente,

Urge lutarmos contra a exploração do trabalho e por melhores condições e relações de trabalho para a toda a classe trabalhadora e, principalmente, assistentes sociais, que vivenciam entraves e limites institucionais que expressam o modo de agir do Estado nas respostas às expressões da 'questão social', por meio de políticas sociais focalizadas e o modo como os indivíduos são tratados pelo sistema do capital, diante das respostas às suas necessidades e projetos de vida” (CRESS MG, 2012).



Arte: Rafael Werkema/Foto: Bruno Costa e Silva

Imagem 6 – Campanha Dia do Assistente Social - 2014.

Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/dia-doa-assistente-social>.

Conforme conta no próprio site do CFESS, a campanha de 2014 intitulada “Na Copa, comemorar o quê?” teve a intenção de representar a luta da categoria na defesa do direito à cidade, ainda segundo o mesmo portal o conjunto CFESS/CRESS expõe que “foi com este mote criativo e provocativo que o Conjunto CFESS-CRESS apresentou o material alusivo ao Dia do/a Assistente Social 2014. A campanha foi elaborada a partir da temática “Serviço social na defesa do direito à cidade no contexto dos megaeventos” (CFESS, 2014). Palavras como luta, defesa e garantia de direitos são bastante comuns tanto na definição do que é a profissão quanto na identificação do que a profissão faz.

Analisando o discurso das profissionais entrevistadas, podemos observar sua concretude:

Olha, eu não pensava que isso ia acontecer. Estudar direitos. Como eu relacionava o Serviço Social totalmente como ajuda eu nunca imaginei estudar direito dos adolescentes, direito dos idosos... então, quando eu comecei a estudar as cadeiras sobre direitos, leis, aí eu comecei a entender a profissão de verdade. (AS 07)

Hoje eu entendo que a gente trabalha com garantia de Direitos. (AS 01)

As pessoas falam em garantia de direitos, eu acho que a gente não garante, mas a gente viabiliza o acesso aos direitos. (AS 04)

Eu acredito que cabe ao serviço social garantir direitos e proporcionar o acesso da população a eles. É pra isso que lutamos cotidianamente, isso é muito nosso, nossa prática. Aquilo que fazemos. (AS 06)

Ortiz (2010) pontua que, frente as dificuldades postas diante do projeto profissional vigente, é axiomático a constituição de uma nova autoimagem do Serviço Social com vinculação direta à imagem do assistente social àquele que defende direitos, “não mais aquela que ajuda, que integra, que conscientiza, mas aquele que defende e luta pela garantia dos direitos sociais” (idem, p.204). Segundo a autora, a convivência das duas imagens (ajuda X luta por direitos) foram socialmente construída e consolidada dentro da profissão.

As duas concepções e imagens devem conter ressalvas, nem tanto à ajuda, nem tanto à garantia de direitos. Corremos o risco de assumir uma função de “mulher-maravilha” em detrimento da “boa-moça”, no feminino, com cunho sexista, pois “ainda conserva, entre muitos a perspectiva de que o profissional e a profissão são vistos como coisa de mulher” (ORTIZ, 2010, p. 205).

Esta ressalva assume importância, pois a luta da categoria nem sempre será concretizada em garantia ou acesso a direitos.

Outra característica do Projeto Ético Político é que acolhe o pluralismo no exercício profissional; contudo, é sabido no interior da profissão a dificuldade de profissionais que optam por outra vertente teórica que não o marxismo, em ter sua prática exaltada ou reconhecida, havendo um preconceito claro com que opta pelo pós-modernismo ou mesmo outra vertente.

Eu tenho um rótulo colado na minha testa porque eu vim de uma instituição de vertente pós-moderna, esse rótulo faz com que eu tenha que defender o tempo todo, quase que provar que eu sou Assistente Social. Eu preciso

sustentar que minha formação foi boa, há uma resistência muito grande por parte de profissionais, nos campos de estágio. Só por ser dessa instituição eu estava todo o tempo sob tensão e aqui no espaço da academia, nem se fala. (AS 05)

Não sei se posso assumir que não tenho certeza que sou Marxista. Eu gosto da vertente, mas sou marxista também porque só conheci esta vertente. (AS 06)

E isto diz muito da identidade que a categoria quer, há um Projeto Ético Político que direciona para uma vertente teórica, embora, deixe claro o respeito a outras vertentes, porém, há espaço para estas outras vertentes na academia?

O posicionamento a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais dão o tom das escolhas políticas do projeto. Para Netto (1999), “o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida” (idem, p.2).

Em relação à formação, o Projeto Ético Político “implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social” que deve “concepções teórico metodológicas críticas e sólidas” que permitam uma análise concreta da realidade social, esta “formação que deve abrir a via à preocupação com a (auto)formação permanente e estimular uma constante preocupação investigativa” (NETTO, 1999, p. 05).

Os anos 2000 são destinados à consolidação do Projeto Ético Político Profissional e ao fortalecimento da formação e categoria, quanto a formação com a entrada dos cursos EAD a categoria se posiciona fortemente em defesa do ensino público, laico e de qualidade, regulamenta a supervisão de estágio em Serviço Social e luta pela redução da carga horária de trabalho, sem perda de salário, a campanha das 30 horas.

5. ACHADOS DA PESQUISA (e perdidos também)

As informações a seguir são resultantes das entrevistas realizadas. Todos os sujeitos da pesquisa são formados há menos de dois anos e deram continuidade aos estudos através de programas de pós-graduação seja pelas Residências Multiprofissionais em Saúde ou do Mestrado, são do sexo feminino e têm entre 23 e 35 anos.

Apresentaram como fator que as motivaram para cursar Serviço Social as influências da Igreja, a imagem que tinha da profissão ou indicação de terceiros. Para Ortiz (2010, p. 206) o fato é que os alunos tem optado pelo curso de Serviço Social “em função do seu perfil pessoal, o qual na opinião deles, se assemelha aqueles vinculados por tais indicações, seja o ‘profissional da ajuda’, o da ‘luta por direitos’, o da ‘transformação da sociedade’” e que a escolha pautada no perfil pessoal

tende a reafirmar, embora em outras direções, a mesma necessidade sentida historicamente para o curso, a qual atravessa a profissão desde suas protoformas, quer seja – o caráter vocacional, a perspectiva de que para ser assistente social tem que ter acima de tudo, vocação (idem, p. 207).

As categorias explicativas da realidade, a priori estabelecidas como referencial teórico, surgiram nas entrevistas, principalmente no que se refere a formação e a imagem da profissão, esta última sendo trabalhada diretamente no capítulo teórico sobre imagem e identidade.

Surgiram categorias emergentes, tais como: práxis e garantia de direitos, analisada no capítulo anterior.

Quanto ao primeiro objetivo proposto pela pesquisa, identificar como se constituiu as políticas de ensino superior em tempos de contrarreforma universitária e suas interfaces com as diretrizes curriculares do Serviço Social, relacionando-os nos aspectos constituintes da formação identitária, este foi atingido através de pesquisas bibliográficas e documentais que deram conta de sistematizar a constituição das políticas de ensino superior em tempos de contrarreforma, conforme exposto no capítulo 2 e a análise de como se constituiu o processo de legitimação do currículo vigente através do processo histórico de sua composição no capítulo 3.

Porém, algumas falas das entrevistadas surgem como material importante para a análise deste objetivo, tais como:

E aí eu notei nessa primeira experiência, o quão frágil é (a formação), sabe. Por que tu sais da tua área de conforto que é a academia, ali onde tu estás estudando, ai tu vais lá lidar com o ser humano e de repente tu estas praticamente colocando uma pessoa na rua sendo que tu não sabes o que fazer com aquilo (AS 01).

Eu acho que 4 anos para a formação em Serviço Social é muito pouco, pois está formando profissionais que devem ser críticos e intervir na realidade, 4 anos é pouco (AS 02).

Não me sinto segura para atuar, na verdade as vezes bate uma insegurança, faltam algumas lacunas na formação, mas não sei dizer o que é. Talvez o tempo de formação... (AS 03).

E eu acho que nossa formação tinha que ser cinco anos. A nossa profissão é muito mais complexa do que outras que são cinco anos. Complexo no sentido de que envolve muitos elementos (AS 06).

Segundo a Resolução Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007, do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR que instituiu as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, o curso de Serviço Social deve disponibilizar 3.000 horas de formação, sendo que os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. O tempo de integralização não deve ser superior há 4 anos. (BRASIL, 2007)

Embora nos discursos das entrevistadas surja elementos que pontuem sobre a necessidade de aumento da carga horária de estágio e da própria formação, há de se questionar se é aumentando desta que proporcionará o preenchimento desta “lacuna”. Contudo, pode-se afirmar que, frente às respostas obtidas, há uma sensação de que o tempo de formação não dá conta dos anseios destes novos profissionais em relação a nova profissão. Importante ressaltar que esta questão do tempo de formação apareceu em todas as falas dos sujeitos entrevistados, sendo considerado pouco ou insuficiente para preparar para a atuação no cotidiano.

Iamamoto (1998) nos desafia a refletir de maneira crítica sobre o contexto e o processo de implantação e efetivação das diretrizes curriculares do Serviço Social,

principalmente quando o cenário da contrarreforma do Estado avança na política do ensino superior e especialmente nos cursos de Serviço Social.

As assistentes sociais entrevistadas também questionaram quanto a formação, trazendo elementos importantes para este debate, principalmente no que tange a prática da formação, por vezes associando o que é a profissão com o que ela efetivamente faz.

Sobre a teoria e prática profissional o discurso a seguir mostra elementos referente a sentimentos

Eu acho que a assistente social tem que ser muito forte para conseguir trabalhar com isso (situações de extrema pobreza e violência) e acho que a formação, apenas a graduação não dá subsídios para essa realidade, acho que o profissional tem que estar sempre, sempre e sempre lendo e estudando. (AS 3)

É muito difícil sair do banco da universidade e encarar a realidade. Você tem que ser forte, ter estômago. A teoria nem sempre nos prepara para a prática. Eu fui para o campo de estágio achando que estava preparada para o que ia encontrar. Não estava e nem a supervisão acadêmica estava e foi difícil cruzar os conteúdos teóricos com o estágio. Mas como falar isso, parece que tu não entende o que o professor fala, que tu que não estuda....eu muitas vezes disse que entendi, porque não senti espaço para perguntar, vergonha mesmo, parecia tão obvio, como que eu não sabia aquilo. (AS 6)

Mais ou menos. Não acho que completamente. Acho que a formação não pode ser somente uma formação teórica. Não só a formação da faculdade. Mesmo que tu faças especializações depois, enfim, não é só essa formação. A formação é também uma coisa totalmente de prática, tu tens que estar na prática (AS 01).

Os aspectos das competências e habilidades emergiram nas falas das entrevistadas e se trata de uma linguagem bastante utilizada pelo mercado e de cunho produtivista, segundo alguns autores, tais como Fleury (2001), refere que

Embora o foco de análise seja o indivíduo, as maiorias dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos **cargos, ou posições existentes nas organizações.**

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o **prolongamento direto da competência** que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisível cada vez mais cotidiano e rotineiro.

No caso brasileiro, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como *input*, algo que o indivíduo tem. (FLEURY, 2001 s/p)

Ainda segundo este autor, a formação de competências estão mais diretamente ligadas ao processo de trabalho de operações industriais. Entretanto, a partir da década de 1990, ampliou-se o uso do termo, relacionando a formação de competências à definição da estratégia organizacional ou de uma profissão.

O resultado das competências, seja de uma profissão ou de um profissional, seria estabelecida no tripé: estratégia, aprendizagem e competência. As competências e habilidades profissionais foram expostas no capítulo 3 e são fruto das últimas diretrizes curriculares. Segundo algumas entrevistadas, as habilidades estão também relacionadas ao perfil pessoal do profissional e as competências como algo determinado pela Lei de Regulamentação da Profissão.

Tudo o que está nas atribuições é nosso, mas tem coisa que é competência e daí se divide, tem competência que é também de outras profissões e quando é exclusivo nosso se torna atribuição privativa, como por exemplo, a supervisão de estágio. (AS 4)

Quanto à disciplina de estágio, ao serem questionadas sobre a expectativa em iniciá-lo, uma das entrevistadas referiu que tinha “Todas possíveis!!” (AS 1). Referiu que fez estágios não-obrigatório e obrigatório, somados duraram praticamente 3 anos. A profissional em questão se formou em mais de 4 anos; por isso, segunda ela, pode ter mais experiências de estágio.

Sobre as experiências de estágio, as falas revelaram o processo de aprendizagem e principalmente como o momento em que conseguiram dar sentido para a teoria que estava sendo ensinada durante os primeiros anos do curso de formação.

Eu valorizo muito isso, apesar de não ter trabalhado como Assistente Social ainda, toda minha experiência de estágio foi enriquecedora pra minha vida pessoal mesmo, não só para a profissional. Os primeiros estágios eu tinha certo receio, apesar de estar super emocionada, empolgada. Eu tinha aquele receio de estar respondendo, principalmente por estar trabalhando junto com a justiça, de responder uma coisa que daqui a pouco não era bem assim, por falta de experiência mesmo (AS 01).

Inclusive a área do meu estágio era a única que eu falava que não queria de jeito nenhum, porque eu achava que ia ter um preconceito com os usuários do serviço, hoje em dia não. Inclusive, foi completamente ao contrário, me apaixonei pela área. (AS 3)

Contudo críticas foram elaboradas ao período de estágio, e a pouca possibilidade que tem em transitar entre outros campos, que a universidade oferece poucas oportunidades de vivências, principalmente porque se orienta que os estágios sejam no mesmo lugar para cumprirem as “metas de aprendizagem” elaborando a análise institucional, o de Plano de Estágio e posterior intervenção para finalizar com Trabalho de Conclusão de Curso; tudo no mesmo local, em 3 semestres consecutivos.

Referem que compreendem a necessidade deste ciclo ser em uma única instituição, que “há uma lógica nisto, contudo inviabiliza fazermos estágios em mais de um lugar” (AS 03).

Para os sujeitos da pesquisa, uma das maiores dificuldades tangente à formação é em relação às vagas disponíveis para a realização de estágio, pois “é quase na sorte”, a faculdade tem convênios com instituições, mas estas praticamente não dão conta de absorver toda a demanda de estudantes em disciplina de estágio.

O que aconteceu, como nos estamos em uma universidade federal que tem muito aluno entrando em estágio, 50 alunos entrando em estágio, numa cidade pequena que não dá conta, eu queria área de saúde mental, para trabalhar com álcool e outras drogas, não tinha área, chegou uma hora que a professora disse, ou tu fica mais um semestre se forma só na outra turma, ou tu assume a tem vaga no lugar X. Eu fiquei indignada de ter que trabalhar naquele lugar, não queria fazer estágio lá. Mas fiz, para não adiar a conclusão do curso, afinal já tinha esperado um semestre. (AS 2)

Tem outra peculiaridade que pra gente ir para o campo de estágio os profissionais tem que ter feito um curso de supervisores da própria faculdade, então a gente tem um campo mais restrito. A gente tem uma lista dos supervisores que fizeram esse curso e a gente só pode ir para aqueles campos. Fica menos campos de estágio, mas ao mesmo tempo a gente tem uma segurança mais, porque os professores tem contato com esses supervisores e eles passaram por um curso. (AS 3)

Considerando o aumento significativo dos números de vagas nos cursos de graduação em Serviço Social, em breve, devido a este crescimento exponencial, será difícil garantir campo de estágio para todos os estudantes na região da grande Porto Alegre, quanto mais possibilitar a formação na área de interesse. Outra questão importante de trazer à tona é a necessidade que alguns estudantes tem em fazer estágios nos finais de semana ou à noite, devido as suas condições de trabalho. Nestes campos de estágio, a dificuldades por vagas é ainda maior.

A aproximação que tive de fato com a profissão foi quando eu entrei no estágio, não adianta, foi...eu caí na realidade, eu não dormia mais porque ficava pensando, foi quando as coisas começaram a fazer sentido pra mim (AS 3).

Foi essa experiência de estágio que realmente construiu a Assistente Social que eu sou hoje e pra eu estar aqui na pesquisa, eu estou aqui como Assistente Social, não como estudante. Fazer pesquisa pra mim é um instrumento de intervenção na realidade, a minha pesquisa, a tua, de todos aqui é trabalho do Assistente Social. Mas foi o estágio, através do estágio que cheguei aqui. Por que o estágio foi fundamental pra mim, não só o obrigatório, os não obrigatórios também. (AS 5)

O primeiro estágio que eu fiz foi na assistência, na época que era módulo ainda, fazendo cadastro de bolsa família, que por mais que seja uma coisa super burocrática para uma primeira aproximação com a prática foi fantástico. Porque, uma coisa é ler sobre a pobreza, outra coisa é presenciar uma pessoa chorando porque vai fazer falta o R\$ 50,00 que ela iria receber. Então, foi um choque de realidade muito grande pra mim essa primeira aproximação, não só com relação à população que eu atendia, mas com relação a compreensão de política pública, de política social. E isso eu vou levar pra sempre. (AS 5)

Acredito que se não fosse o estágio eu não teria continuado a faculdade, por muito tempo aquela teoria não fez sentido pra mim. Mas depois que comecei, as coisas mudaram. Mas lamento muito passar apenas por um campo, conhecer apenas uma área, queria mais, acho pouco o que temos. (AS 2)

A experiência foi imprescindível, até porque esse foi o primeiro contato que a gente vai ter com a realidade que vamos atuar é no campo de estágio e isso será para toda a minha vida profissional. (AS 4)

O segundo objetivo versava sobre tipos de experiências ocorridas durante o estágio que contribuíram para a construção do processo identitário destes profissionais. Segundo Buriolla (2003), a experiência de estágio é tanto uma referência de prática profissional para o acadêmico bem como é “uma referência em relação ao profissional do curso que escolheu, que será o ponto de partida para se identificar, ou não, com a profissão” (idem, p. 34).

Vários entrevistados relataram o quão prazeroso foi recordar destes momentos e quão significativo fora para eles a realização do estágio. Mesmo os entrevistados que relataram experiências de estágio negativas, reforçaram que ao analisarem a circunstâncias agora, depois de formados, tem outras perspectivas sobre aqueles momentos.

As entrevistadas referem que foi através das experiências de estágio que:

Eu aprendi muita coisa do que fazer e não fazer, como agir e não agir. A contribuição do estágio foi com certeza fundamental para constituir a assistente social que eu quero ser. Então, aprendi algumas coisas do que fazer e não fazer, obviamente que eu entendo e penso que no momento em que eu estiver atuando em algum serviço, seja ele qual for, eu vou ter a minha maneira de fazer também, né? Mas estas experiências foram fundamentais (AS 1).

Então essa parte do estágio fez ver como é que a gente conversa com a teoria e com a prática junto, e uma coisa me fez ver no estágio também é que a gente não pode parar nunca de ler. A unidade teoria e prática eu só percebi no estágio. (AS 2)

Quase tudo o que eu vou levar para a minha prática é aquilo que eu aprendi no estágio, aprendi fazendo. Entrevista eu aprendi no estágio, visita domiciliar eu aprendi no estágio, relatório, grupo... tudo de interventivo foi no estágio, da faculdade eu levo a interpretação de alguns fatos, as análises. Mas sem o manejo que aprendi no estágio, nada dessa teoria faria sentido. Mas isso é algo que a universidade nega, não posso dizer isso dentro do curso. Lamentável, porque além de tudo há um distanciamento, 2 encontros por semestre entre supervisores está longe de ser suficiente.(AS 6)

Eu aprendi fazendo, tanto a visita domiciliar, quanto a entrevista, laudos e relatório, aprendi no campo de estágio. Nisso a formação acadêmica não é suficiente, na verdade, pra ser sincera é quase nula. Esses dias pensei como deveria ser um professor fazendo a entrevista como ele ensina em sala, não consegui imaginar. O cotidiano não permite e o professor as vezes parece distante do que acontece na prática. Falar as vezes é mais fácil do que ir lá no barro e fazer. Não sei, posso estar errada, mas me parece as vezes um distanciamento muito grande entre quem ensina e que está no campo fazendo. (AS 4)

Para Rosa (2010), para o estudante em formação a vivência do estágio possibilita identificar aspectos que auxiliam a tomada de decisão no processo de vir a ser profissional e auxilia na “concretização de relações entre o saber organizado adquirido na universidade e o saber reconstruído na prática profissional” (ROSA, PEQUIÁ, 2010, p.158)

Uma das assistentes sociais entrevistadas refere que há uma expectativa fomentada pelo próprio corpo docente, que muitas vezes em suas aulas “direcionam os exemplos para o campo, quando vocês estiverem no estágio” (AS 01).

Segundo Assis (2012), a expectativa comumente gerada nos discentes pela disciplina de estágio é muito grande, como se no estágio fosse “possível o ensino da prática como um movimento mecânico ou como uma relação específica somente do estágio, sem considerar a formação profissional em sua totalidade” (ASSIS, 2012, s/p).

Contudo, a importância deste momento se dá ao perceber que

Enquanto processo que se inicia no curso de graduação, o estágio

supervisionado tem uma importância significativa no ensino e aprendizagem profissional: "... o estágio na formação é fundamentalmente uma alternativa de conhecimento da realidade concreta, uma forma de apropriação de conhecimento e questões presentes na sociedade". Assim compreender o significado do estágio supervisionado no processo de formação profissional do Serviço Social, alicerçado no projeto político pedagógico do curso, é tarefa premente no atual debate da profissão. (OLIVEIRA, 2004, p.65)

A incorporação no discurso de palavras-chaves, tais como projeto ético-político, dimensões técnico-operativas, éticas-políticas e teórico metodológicas, questão social e categorias do método nem sempre revelam entendimento real de seus significados. Muitas vezes utilizamos expressões como forma de esvaziar o discurso e manobra linguística como se pudéssemos responder a vários questionamentos utilizando estes artifícios prontos teóricos. Conforme pontua a entrevistada abaixo sobre o desconforto em questionar algo que não faça sentido ainda para o estudante, mesmo sendo na academia o espaço propício para isto.

Agora se tu tens outra bagagem teórica ou mesmo de vida e tu já chegas na formação com algum conhecimento, bom aí é diferente... tu já tens outro senso, político por trás disso, tu consegues elaborar isso com que tu tem aliando com a bagagem que tu vai receber com a profissão, com a formação. Por que é uma profissão permeada por questões ideológicas e políticas você tem que se preparar porque senão reproduz o discurso, repete, mas ele não faz sentido pra ti. Mas tem que repetir como se tivesse entendido mesmo, porque parece um absurdo não entender. Não há espaço para se dizer que não entendeu. (AS 7)

Olha, eu acho que falando um pouco das dimensões técnico-operativas, éticas-políticas e teórico metodológicas eu acho que pude articular todas elas, daí eu ficava perguntando para minha professora que era minha orientadora, sabe o projeto ético-político, aquela coisa lá bonita, como é que a gente materializa ele, como é que eu faço na prática, como é que funciona? Eu pensava, mas como ia perguntar isso? Os professores eram super abertos, tinha uma excelente relação, mas não sei porque não questionava isso. E não era só eu, muitas colegas tinham medo de perguntar. (AS 03)

Como é que é a tal de cidadania? A tal da emancipação? Como é que funciona isso no cotidiano da instituição? E o assistente social vê isso, como? Quando? Acho que estas respostas eu vou encontrar depois de formada, na prática, não tenho coragem de dividir essas dúvidas. (AS 6)

Aqui, talvez seja importante repensar o processo de ensino-aprendizagem, pois se apesar de haver, segundo as entrevistadas, espaço para questionamentos, boa relação com os professores, intenção de estudo e compromisso com a profissão, porque ainda não há ambiente propício para questionamentos sinceros? Exposições reais da fragilidade do que foi incorporado enquanto estudantes, porque

não há espaço para dúvidas “simples” e se há porque há constrangimento em serem usados?

Problematizar, conhecer e construir novas possibilidades para a intervenção profissional, num campo contraditório de práticas e retóricas que fortalecem a fragmentação e a atomização nos processos sociais e de trabalho, torna-se estratégico e exige o esforço crítico-reflexivo, por meio de uma formação profissional que se coloca para além da lógica instrumental no agir profissional. (GUERRA, 2002)

Segundo o discurso da entrevistadas, embora haja esse esforço reflexivo, conforme proposto por Guerra (2002) e o espaço para discussão seja aberto, ainda permeia entre algumas entrevistadas uma sensação de que,

Sofrem uma lavagem cerebral, porque tu acabas saindo daquela formação, se tu não tens um senso crítico tu saís da formação pensando no que os professores te ensinaram que tu tinhas que pensar. Por que é uma profissão que lida com questões ideológicas e políticas, e se tu não estás muito preparado, se tu não tens muito interesse tu acabas virando papagaio de pirata, o professor te falou que é aquilo e aí a tua colega militante falou que é aquilo, aí tu saís repetindo aquilo sem saber o que quer dizer. E isso acontece aos montes (AS 01).

O discurso de que há praticamente uma imposição teórica na Universidade e também partida dos intelectuais da profissão foi apontado por algumas das assistentes sociais entrevistadas:

Eu acho que as vezes é muito rígido, a gente se encanta com autor de outro lugar ai as vezes parece que não pode seguir aquilo, porque, meu Deus, daí tu não é Assistente Social se eu seguir determinada opinião. Como a gente trabalha muito com o teórico, muito na graduação, eu acho que há um certo problema na verdade: daria pra ser mais maleável. Apesar da gente seguir (o método marxista), tem pessoas que vão se formar e achar bacana, vão se identificar com método. Vão conseguir fazer com que tu enxergue sempre o método na tua realidade, no teu dia-a-dia, no teu espaço de trabalho ou na tua pós graduação, como terão pessoas que jamais vão se identificar, jamais vão conseguir trabalhar dentro desta perspectiva. Daí vai complicar o trabalho e começa a ter alguns entraves (AS 01).

Eu sou marxista, mas se não fosse eu não te diria. Continuará afirmando que sou marxista, porque não há espaço pra não ser. (AS 07)

Acho que se a gente só le autores que falam de Marx, se só escutamos falar de Marx, não tem jeito de sermos outra coisa. Não sei nem quem buscar em outra vertente, Na minha formação não foi falado sobre outras vertentes, nem bem nem mal. É como se não existisse. Pra mim não existe. (AS 06)

Agora, se nesse ponto a teoria ela tem antes de tudo me revolucionar, me transformar, não pode ser uma teoria imposta. O que vai te revolucionar e vai mudar a forma como tu conseguir intervir na realidade,

isso te impulsiona. Porque o que os assistentes sociais fazem, a gente continua buscando fundamentos pra conseguir intervir com outras correntes teóricas, por mais que a gente continue se dizendo marxista com uma bandeira vermelha nas costas, hoje eu me digo marxista, mas agora porque eu optei, não por que me foi imposto. Nem sempre é assim, que opção eu dou a um estudante se a única vertente teórica que exponha é a de Marx? (AS 5)

Percebeu-se, também, que muitos entrevistados ficaram com medo de responder certo ou responder aquilo que a pesquisadora gostaria de ouvir.

A entrevista transcorreu tranquilamente e até com ares mais agradáveis quando se falava da prática de estágio; contudo, nas questões que envolviam pressupostos teóricos e ideológicos, nitidamente os entrevistados, sentiam-se mais incomodados.

Por diversas vezes, a pesquisadora reiterou que não se tratava de uma avaliação dos profissionais e, sim, de entender como o período de formação acadêmica marca o assistente social e como os interesses do mercado têm transformado a profissão.

Esta parece ser, então, uma questão central para ser discutida no interior do Serviço Social: *a defesa radical da direção crítica do projeto ético-político do Serviço Social diante do quadro de mercadização da educação superior*. Sabemos que as instituições de ensino superior (universitárias ou não, públicas ou privadas) constituem uma das possibilidades de inserção profissional e, portanto, não devem deter a exclusividade sobre este debate, mas assume grande importância quando pensamos que esse é o espaço responsável pela condução da formação profissional. (SILVA, 2010, s/p)

Sabe-se da urgência da luta pela formação de qualidade, sabe-se da necessidade de fortalecer a discussão crítica do projeto ético-político e isto tem sido feito em vários espaços. Os órgãos representativos da categoria têm publicado matérias e fomentado encontros, outras tantas literaturas tem sido escritas; então, por que ainda os assistentes sociais referem que a formação é frágil e não dá conta de responder algumas questões básicas?

Algumas questões necessitam de certa maturidade profissional para que possam ser respondidas, mas e a questão: O que é Serviço Social para você? Esta não deveria ser daquelas questões que o profissional recém-formado sente-se habilitado a responder? Ansioso por dizer e entusiasmado para expressar o que é a profissão na qual passou os últimos 4 anos, no mínimo, estudando?

Entretanto, esta pergunta soou mais áspera do que a pesquisadora

imaginava, embora esta mesma pergunta já tivesse sido respondida inúmeras vezes segundo alguns entrevistados.

Nossa, que difícil...Serviço Social é a profissão que vai lidar com garantia de direitos, que isso vem forte da minha formação, se eu disser que 90% das cadeiras tem haver com garantir direitos, isso vem muito pra gente: vocês tem de garantir o direito, não é pra ficar ajudando (AS 01).

O Serviço Social representa uma profissão que eu acredito ser diferente de muitas outras, tanto porque trabalha numa linha crítica ou pelo menos a gente diz que trabalha, tanto porque precisa gostar de estudar, difícil isso, né, definir assim...(AS 2)

Que difícil, Serviço Social é uma profissão que eu acho que vai numa perspectiva de garantir o direito aos usuários, é tanta coisa... e acho que é isso trabalhando autonomia, emancipação do sujeito, trabalhando, tentando buscar o máximo de justiça social, trabalhar com os direitos sociais. (AS 5)

Essa é uma pergunta muito difícil, muito difícil, porque pra mim o SS não é uma coisa, SS são várias coisas. Eu poderia me agarrar no projeto ético-político pra responder essa tua questão, poderia me agarrar na garantia dos direitos, eu não vou fazer isso porque eu sou contra. Eu acho que o SS é uma profissão que sobre tudo tem a imensa responsabilidade de compreender a sociedade e muito mais do que isso, tentar fazer alguma coisa, com uma direção ética-política consciente. Que não necessariamente vai ser a direção hegemônica, mas que deve ser consciente, mesmo que eu queira trabalhar com reajustamento, tenho que agarrar isso de forma consciente.(AS 6)

Contudo, algo há de errado, quando após 4 anos, horas de formação acadêmica, de estágios e mais incontáveis estudos não nos deixam a vontade para responder: O que é ser assistente social?

Pra mim pessoalmente? Que difícil isso. O que é ser Assistente Social pra mim, sem teoria? Eu me vejo, não sei te explicar direito, porque eu ainda sou uma estudante (de pós-graduação), eu não trabalho como Assistente Social, então eu não atribuo meus estágios como se eu tivesse trabalhado como Assistente Social. (AS 1)

Essa é uma pergunta tão difícil quanto o que é Serviço Social. Eu acho que ser Assistente Social pra mim... é primeiro estar pensando que tudo o que vou fazer tem uma repercussão, não importa em que espaço eu estou, estou sempre atenta a isso, o que isso vai reproduzir, de que forma isso vai ecoar. Em segundo lugar ter a péssima sensação, por vezes é péssima porque é cansativa, que todo espaço é espaço de intervenção política, então se estou numa sala de aula eu penso em dizer certas coisas, eu vou pensar em dizer essas coisa de tal forma porque eu acho que isso é intervenção, então ser Assistente Social pra mim é uma coisa que depois que tu incorpora não sai de ti nunca mais.(AS 5)

Outro ponto que chama muito a atenção é sobre a impossibilidade de se falar sobre isto na academia, pontuado por quase todas as entrevistadas. Ressaltou-se que não há espaço para se assumir algumas fragilidades e que isto acaba por

intensificar as mesmas.

A formação profissional do aluno de Serviço Social inicia-se no curso e vai sendo construída no decorrer do exercício de sua prática profissional enquanto assistente social, adquirindo maior solidez, conforme o profissional vai se identificando como membro efetivo da categoria, apropriando-se do seu compromisso social e do significado sócio-histórico da profissão. (OLIVEIRA, 2004, p.61)

Ao se analisar as questões pertinentes à construção identitária, pode-se verificar que está diretamente relacionada com o estágio, com os primeiros atos de fazer profissional. Para Oliveira, “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade. Sendo formada por processos sociais e uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (1976, p.5) e está intrinsecamente direcionada pelas experiências que se tem e pela noção de identidade já construída, expressa pela imagem socialmente revelada.

Mas, ao se referir a identidade profissional, passando para um campo mais amplo, as entrevistadas concluem:

Eu acho que a identidade do SS está se formando, acho que necessita muita luta dos assistentes sociais. (AS 6)

Temos noções políticas, éticas, de construção, de ideologia. Então acho que não...eu acho que não existe uma identidade consolidada, a gente é uma profissão relativamente nova se for pensar, então está num processo de construção dessa identidade, e acredito que academia tem muito o que rever ainda em relação ao próprio currículo. Eu acho que isso deve ser sempre repensado, até pra não cair naquela coisa tipo...formar pessoas iguais, tem as diretrizes e tal, mas a tal da hegemonia...acho que ainda está em processo (a identidade), não tem um fim ainda. (AS 01)

Bom eu poderia falar sobre identidade atribuída, mas eu acho que a nossa identidade é construída no cotidiano. É um processo identitário que passa pelo cotidiano e não uma coisa que eu digo ser, ou que eu acho ser, que me disseram que eu sou, não é isso. Isso tanto na relação com os usuários, como na relação com outros profissionais e também em nosso próprio meio, os próprios assistentes sociais, porque as pessoas tem as suas concepções do Serviço Social.(AS 2)

A identidade atribuída, discutida pela Martinelli, como se o capitalismo nos tivesse atribuído uma identidade, eu não penso assim. Penso que há uma união de diferentes aspectos, por exemplo, havia mulheres que queriam ajudar pessoas, e essa dimensão a gente não pode perder, mas não é só isso. O sentido social que isso vai ter talvez não seja a nossa identidade, não é exatamente isso que constrói a nossa identidade no

sentido de como eu me vejo e de como as pessoas me vêem, eu acho que é mais do que me motiva e até que ponto eu consigo transformar isso em ações, é isso que me parece. (AS 3)

É uma visão nada teórica, é minha percepção das experiências que eu tive, por exemplo, dentro da minha própria casa, a visão que as pessoas tinham do Serviço Social mudou de alguma forma, num certo momento era a rebelde, que acha que ia fazer barricadas na comunidade, em outros momentos é a chata que está sempre no palanque falando de política, dizendo que tudo está errado, isto compõe a identidade da profissão. (AS 5)

É uma visão nada teórica, é minha percepção das experiências que eu tive, por exemplo, dentro da minha própria casa, a visão que as pessoas tinham do Serviço Social mudou de alguma forma, num certo momento era a rebelde, que acha que ia fazer barricadas na comunidade, em outros momentos é a chata que está sempre no palanque falando de política, dizendo que tudo está errado, isto compõe a identidade da profissão. (AS 5)

Faz uma alusão a reprodução que a categoria faz, dizendo-se Marxista, mas pouco conhece de Marx, com um discurso eloqüente, repleto de palavras difíceis, porém vazio de sentido.

Podemos resgatar, então, a fala de Yamamoto sobre o marxismo vulgar no período da reconceituação da profissão. Mas o que mudou? Hoje a profissão se aproximou significativamente dos escritos de Marx, produz conhecimento e amadureceu neste sentido. Mas será que este amadurecimento não ficou mais evidente entre os intelectuais da profissão, reforçando o distanciamento entre “os profissionais da academia e os profissionais da ponta”? Este ponto, sobre a Teoria Social de Marx, emergiu também em todas as entrevistas, como segue algumas falas a seguir.

A faculdade que eu fiz é totalmente voltada para o método marxista, alguns professores vão o tempo inteiro falar sobre as categorias, outros vão passar longe. Um cadeira te dá base, outras de dão aprofundamento, mas a coisa é meio separada. Mas algumas coisas, ou tu sabes ou tu não sabes. Se tu não entenderes aquilo, tu vais sair sem entender nada, não vai ter chance de retomar. Com certeza isso acontece, mas praticamente não lemos Marx. (AS 1)

A formação na Universidade é toda voltada a Marx, toda dialética crítica de Marx, então eu pretendo seguir esta vertente. Até tenho estudando bastante coisa da saúde, então na saúde eu tenho que sair um pouco de Marx e procurar outras correntes, mas por enquanto ainda

continuo com Marx. Comecei a tentar a buscar outras coisas, parece que está um pouco ultrapassado (Marx), pelo que eu vejo o pessoal da saúde falando. (AS 4)

A gente fala que é Marxista, mas não lê Marx. Lê autores que são marxistas, esses autores nos apresentam Marx. Na graduação a gente vê uma ou duas disciplinas que fala em Marx, se tu der sorte. Eu vim fazer mestrado em Serviço Social sabe porque? Porque eu queria estudar Marx. Eu vim estudar Marx, daí você tem q escolher uma cadeira eletiva pra estudar Marx. Te passam dez livros de Marx em um semestre, então você vê um pouco de cada um.(AS 3)

Para alguns autores, a expressão do amadurecimento intelectual da profissão foi a superação dos equívocos (Método de BH) da aproximação da profissão ao marxismo denominado vulgar e a relação direta com as fontes do pensamento de Marx. Isto é fato; porém, não podemos deixar de pontuar que nem sempre é oportunizado durante a graduação em Serviço Social este espaço de “convívio” com as obras do autor. Embora os intelectuais da profissão o façam, isso não se estende de maneira mais generalizada durante a formação.

Outra categoria foi evidenciada e também esteve presente nas falas de todos os profissionais entrevistados, refere-se à relação teoria e prática do Serviço Social.

Tu tens que ter teoria pra acompanhar a tua prática, por que se coloca uma pessoa dentro de um campo de estagio não sabe nada, a pessoa vai sair fazendo o que ela bem entende, ela não vai estar respalda por nada. E o contrário também é verdadeiro, mas eu acho que sim....que na prática a teoria é outra, porque, é muito legal tu ficar lendo um livro e achando que aquilo é real. Olha só o que está acontecendo, lá no mercado não sei no que vou trabalhar e a coisa é muito maior do que o que tu leu. Então há uma diferença, há uma discrepância, mas se tu fores pra prática sem nenhum tipo de teoria também não vai dar nada certo. (AS 1)

Mas foi surpreendente sair do teórico pro prático. Porque tem gente que diz: “Ah! O teórico-prático tem que estar sempre junto”, sim, tem que estar sempre junto, mas (...) é tão bom quando saímos da academia. Aí as coisas fazem sentido e vemos que a teoria é vazia sem a prática. (AS 3)

É importante pensar que a relação entre teoria e prática no Serviço Social está compreensão exercício e da formação profissional, e que esta referência da prática não pode ser vista como exclusiva da intervenção profissional e a teoria como especificidade da academia. Há urgente a necessidade compreendermos a teoria e a prática como unidade, embora com suas especificidades, mas que só se materializam como totalidade. Importante reiterar que muitas vezes os profissionais ao se formarem, distanciam-se da teoria do Serviço Social e aproximam-se

fortemente de literaturas da área específica em que estão atuando. Muitas vezes, desconsideram, esta aproximação como evidência teórica, como por exemplo, a fala da profissional a seguir:

Me distanciei um pouco da profissão, agora leio tudo sobre saúde mental, saúde coletiva... Penso muito em como será minha prática, por isso além dos elementos de política pública, tenho que ler mais... (AS 6)

Na mesma direção, pode-se observar as dificuldades em verbalizar sobre o objeto de trabalho, processo e produto da profissão:

Não consigo visualizar o produto. Na verdade o processo eu acho que sou entender quando eu for assistente social, sou formada, mas ainda não tenho CRESS, sou bacharel em Serviço Social. O objeto é claro: questão social, ou melhor as expressões da questão social. (AS 7)

Nossa, não sei como dizer sobre o processo de trabalho, quando penso em processo só consigo imaginar a instrumentalidade e o cotidiano. Não sei falar se não for sobre isso. Na verdade, acho que não estudei processo de trabalho assim... Não consigo dar forma a este conceito. (AS 8)

Quanto a este aspecto é importante reforçar que a não identificação dos processos de trabalho dificulta o reconhecimento das condições em que esse trabalho acontece, desta forma o profissional tende a realiza-lo de forma reificada. Para Torres (2009) a rotina é parte determinante no exercício profissional do assistente social. Por um lado, possibilita a organização e a avaliação das atividades desenvolvidas, bem como a identificação das atividades por parte dos usuários, contudo, exatamente esta rotina pode distanciar o profissional daquilo que ele faz, uma vez que mecaniza as ações. O fazer por repetição pode levar à desqualificação daquilo que é próprio do exercício profissional do assistente social: a necessária relação entre o pensar e a ação, entre a análise e a intervenção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no início da introdução, flexionei os verbos na primeira pessoa do singular, tomo a liberdade de fazer o mesmo com estas breves considerações finais. Simplesmente, não consegui escrever na forma oculta, tão pouco na primeira pessoa do plural.

Muitas foram às dificuldades para terminar este escrito, tomou uma forma que eu não imaginava e a angústia da proposta tomou forma de dissertação.

Falar sobre a profissão, aquela pela qual me apaixonei desde a mais tenra infância, numa visão romântica de guerrilheira, não é tarefa fácil. Não foi pra mim. Desistir para um caminho mais seguro não foi uma opção. Falar de formação profissional e sentimentos é antes de tudo falar daquilo que permeia minha vida.

Desta forma algumas pontuações são necessárias, nosso projeto de formação profissional está diretamente ligado com a nossa construção identitária. Aquilo que imaginamos ser e enquanto categoria passa necessariamente por toda a grade curricular e todo escopo teórico que nos aproximamos durante a graduação.

Contudo, esta graduação está impregnada de valores do mercado e da sociedade em que estamos inseridos. Por mais que se tenha chegado ao curso de Serviço Social com uma concepção de identidade distorcida ou devido a uma imagem socialmente reproduzida, é neste período que o profissional recebe a maior carga de elementos teóricos sobre a profissão. São aproximadamente quatro anos imersos no contexto teórico do Serviço Social e é fato que nossa formação tem falhado em vários aspectos. Faz-se necessário urgentemente trazer a tona os questionamentos dos acadêmicos e realmente ouvi-los, dar voz e tentar compreender que lacuna é essa. Não se pode mais aceitar que a instituição de ensino, responsável pela formação seja um espaço que tolha estudantes que decidem por outras vertentes. Fala como estas das assistentes sociais que participaram da pesquisa são gritos no vazio, mas é nosso dever dar visibilidade a elas.

Os sujeitos desta pesquisa são Assistentes Sociais corajosas, que assumem o quanto ainda precisam aprender, que buscam saber mais e dar continuidade ao processo de formação (todas estão inseridas novamente no contexto universitário, seja através do curso de mestrado ou das residências multiprofissionais em Saúde), romperam com o silêncio, assumiram as dificuldades da formação, declararam a

existência de lacunas, mesmo que não tenhamos conseguido decifrá-las, foram expostas suas existências.

A contemporaneidade exige cada vez mais profissionais qualificados, dotados de conhecimentos especializados e atualizados, flexibilidade intelectual no encaminhamento de diferentes situações e capacidade de análise para decodificar a realidade social, mas o que devemos sempre nos questionar é pra quem direcionamos nossa prática, quem tem interesse nesse constante aperfeiçoamento. Quem lucra com ele, ou até mesmo por quem o fazemos.

O estágio tem uma importância significativa no ensino e aprendizagem profissional, esta importância é reconhecida pela categoria, pelos estudantes e docentes, contudo não podemos negar que este também é momento de grande dificuldade dentro da academia. Atualmente temos dificuldades em conseguir campos de estágios, os estudantes acabam por fazê-lo na área em que conseguem vaga e não na que realmente os interessa, devido a grande demanda por locais de estágio, normalmente os estudantes tem vivencia em apenas um campo, onde elaboram a análise institucional, o projeto de intervenção e prática do mesmo. Frente aos levantamentos feitos na pesquisa há necessidade de se rever este procedimento.

Reforçou a importância do estágio para a formação profissional, ressaltando que o mesmo contribui de sobremaneira para a construção dos processos identitários dos assistentes sociais, embora em tempos de contrarreforma universitária venha sofrendo desgastes. As experiências ocorridas durante o estágio contribuíram para a construção dos processos identitários destes profissionais, principalmente por representar a conexão entre a teoria e prática da profissão, o estágio foi referenciado como lócus desta unidade. E talvez essa seja a conexão mais importante, o estágio contribui para a formação identitária do futuro assistente social, pois dá vazão a prática, dá cor e forma a teoria, traz para a realidade aquilo que está enquadrado na academia. Muitas entrevistadas referem que seus exemplos de profissionais são suas supervisoras de campo, pois nela visualizaram o fazer da profissão. Aquele fazer escondidos em falas e termos difíceis dos textos acadêmicos. Trouxeram sentido para as leis e pressupostos estudados, mas ainda longe de definir o que é essencialmente do serviço social. O que é específico da profissão, o que é essa matéria do Serviço Social.

Enquanto atividade curricular-obrigatória, o estágio pressupõe supervisão de

um profissional, tanto acadêmica e quanto de campo e tem como um dos princípios que fundamentam a formação profissional a indissociabilidade entre estágio e supervisão.

O estágio é concebido como processo de qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do aluno, inserido no campo profissional, em que realiza sua experiência de aprendizagem sob a supervisão direta de um assistente social, que assume a função de supervisor de campo. O acompanhamento acadêmico do estágio é uma atividade realizada por um(a) professor(a) de Serviço Social (...) que assume o papel de supervisor acadêmico. (Iamamoto, 1998, p. 290)

Ao analisar as concepções referentes às perspectivas ideológicas, teórica e política ficou clara a intenção crítica da formação e o cunho político da profissão, embora houvesse dificuldades em nomear alguns conceitos, principalmente vinculados a tendência em apresentar a profissão com o que se faz, remetendo-se sempre ao agir, tendo a prática como definidora da identidade.

A ideologia na relação universidade e sociedade é produzida no âmbito da infra-estrutura, das relações de produção material e se torna dominante para o conjunto da sociedade. Nesse sentido, a universidade passa a ser também um instrumento de produção ideológica, utilizada pelo grupo fundamental dominante, para transmitir as representações de valores, conceitos e padrões a serem incutidos para a realização de seus projetos políticos conforme vimos no segundo capítulo desta dissertação.

Na sociedade de classe o direito à educação é defendido como algo inalienável, contudo a educação que se propõe é alicerçada na formação moral e intelectual com vistas à preparação para o trabalho, ou melhor, para o mercado de trabalho. Preparação de mão-de-obra: controlada pela estrutura educacional formal, legalizada pelo Estado e valorizada pelos detentores do capital, a fim de manter o *status quo*, da dominação burguesa. O poder do capital é exercido com tal força opressora que a transformação da educação em mercadoria faz parte da engrenagem de manutenção deste sistema.

Em tempos de contrarreforma universitária, o discurso da educação para todos vem moldado nos programas de ampliação e democratização de acesso aos segmentos mais pobres da população brasileira através de programas focalizados como o PROUNI e FIES mascarando os grandes incentivos e financiamentos para o setor privado da educação, que tem tido muitos ganhos financeiros com esta estratégia, atendendo ao real interesse do mercado do ensino superior.

Num contexto de desmonte de direitos sociais e de lógica mercantil universitária, o poder do mercado em flexibilizar as diretrizes curriculares, expondo Projetos Pedagógicos e Grades Curriculares aos seus interesses fica evidente. A categoria trava uma luta cotidiana para garantir uma formação profissional de qualidade, generalista, com enfoque na totalidade da realidade social, balizada em valores emancipatórios e na consciência de transformação societária tornou-se um imenso desafio.

Quanto ao tema identidade, pode-se perceber o desejo que há por parte dos profissionais em definir um conceito para a profissão, bem como de definir uma especificidade para a mesma, não foi possível tratar o tema da especificidade, embora o mesmo tenha surgido enquanto categoria emergente.

Só posso terminar reforçando sua fala, minha colega de profissão:
QUEREMOS!!

Quero poder pensar no que essa formação colabora pra minha identidade, porque a maior carga teórica que recebi da profissão indiscutivelmente foram nesses quatro anos e meio, por mais que eu vá continuar me atualizando, vá fazer uma pós, vá fazer alguma outra coisa, não se compara a esses quatro anos e meio. Esses quatro anos e meio bebi da fonte da profissão, então se a gente bebe da fonte e não sai com tanta certeza assim, algo nessa fonte está errado... não está errado, algo está faltando nessa fonte, mas a sensação que a gente tem, e é que a falha está na gente. Muito engraçado a gente conversando aqui, é que tem coisa que a gente não pode dizer que a gente não sabe e daí a gente acaba usando um discurso que é o teórico metodológico, ético-político, e coloca algumas frases de efeito já pra definir tudo na tua vida acadêmica, as categorias do método. A gente começa a falar difícil que é pra ninguém nos perguntar muito. Mas eu não quero mais que seja assim.... quero pensar sobre a profissão como alguém que pode colaborar com ela, e não apenas sentir que repito conceitos.(AS 4)

7. REFERÊNCIAS

ABESS. **Currículo Mínimo: novos subsídios para o debate.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Proposta Básica para o projeto de formação profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 50. São Paulo: Cortez, 1996.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio.** Brasília: ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica_nacional_estagio.pdf> Acesso em 19 abr. 2014.

ABREU, Maria Helena Elpidio. **VI Seminário Nacional de Capacitação das COFIS.** Brasília – Julho/2011. ABEPSS – Gestão 2011-2012. Disponível em: <www.cfess.org.br/arquivos/Apresentacao-cofi-abepss.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

ALVES, G. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil.** Bauru: Canal 6 editora, 2014.

ARAGÃO, G. O. S. As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** | v. 17 | n. 1 | jan./jun. 2012.

ASSIS, R. L. M.; ROSADO, I. A. V. M. **A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção.** Rev. katálysis vol.15 no.2 Florianópolis July/Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-9802012000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: outubro de 2014.

ASSUMPÇÃO, Maria C. M. Alves. **O método em Marx: relação com a categoria práxis.** Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_01/e01c_t002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

BANCO MUNDIAL. 1994. **La Enseñanza Superior** – Lãs Lecciones derivadas de La Experiência. Washington, 1994. Disponível em: <www.bancomundial.org.br>. Acessado em: maio de 2009.

_____. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1996.

_____. **Estratégia para o Setor Educacional**. Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 1999.

_____. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria**. Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.

BARDIN. C. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro, 1977.

BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo, 2003.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2.^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Constituição**, 1988.

_____. Conselho Federal de Educação. Ante-projeto de reforma curricular. **Parecer n.º 7408/82**. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>>. Acessado em: janeiro/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out.2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.096/07**, de 24 de Abril de 2007. Disponível: em <<http://www.dee.ufcg.edu.br/dee/arquivos/Decreto.6096.de.24.04.2007.pdf>>. Acesso em: 15 out 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 15 out.2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.958/94**, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958.htm>. Acesso em: janeiro de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.248/91**, de 23 de outubro de 1991. Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação, e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8248.htm>. Acesso em: janeiro de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.131/95**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: janeiro de 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **PEC 173/95**, 18 de agosto de 1995. Modifica o capítulo da administração pública, acrescenta normas as disposições constitucionais gerais e estabelece normas de transição. Diário do Congresso Nacional. Brasília, 1995. Disponível em : <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169506>>. Acesso em: janeiro 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto N° 6.096/07**, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: janeiro 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto N° 5.773/06**, de 9 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: janeiro 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 9 de jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 out.2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Retificação do parecer CNE/CES 492/2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 29 de jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 15 out.2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estabelece as diretrizes de base para os cursos de serviço social. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 09 de abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>>. Acesso em: 15 out.2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 15 out 2014.

Bravo. M.I. Projeto Ético-Político do Serviço Social e sua Relação com a Reforma Sanitária: elementos para o debate. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-3.pdf Acessado em: fevereiro de 2015.

BRAVO e MATOS - Projeto. In: Serviço Social e Saúde – (org).São Paulo, OPAS, OMS. Ministério da Saúde, 2006.

BRENNAND. E.G; BRENNAND, E. G.G. Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil. *Rev. Lusófona de Educação* [online]. 2012, n.21, pp. 179-198. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200010&script=sci_abstract Acesso em: setembro de 2014.

BRUYNE, Paul. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada.** Trabalho apresentado pelo Ministro da Educação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior + 5 da UNESCO em Paris, 23-25 de junho de 2003. Ministério da Educação: UNESCO, 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br/artigos>. Acesso em: 09 out 2014.

BURIOLOLA, M. A. F.. **Supervisão em Serviço Social:** o supervisor, sua relação e seus papéis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAGNIN, R. F. et al. A gestão macroeconômica do governo Dilma (2011 e 2012). *Novos estudos - CEBRAP no.97* São Paulo Nov. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002013000300011&script=sci_arttext&lng=p Acesso em: outubro de 2014.

CARDOSO, F. H. **Mãos à Obra, Brasil:** Proposta de Governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas Disponível em: [file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/CARDOSO Maos a obra.pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/CARDOSO%20Maos%20a%20obra.pdf) 07 10 20 08 18 20 37.pdf Acessado em: setembro de 2014.

CARVALHO, Alba Maria Pinto de. In. Cadernos ABESS nº1 – O processo da formação profissional do assistente social. São Paulo: Cortez; 1986.

CFESS. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília, 2010.

_____. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **Regulamenta a supervisão direta de estágio no serviço social**. Resolução nº 533, 29 set. 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares**. Brasília, 26 fev. 1999. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Projeto Ético-Político do Serviço social: 30 anos na luta em defesa da humanidade**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf>

CISLAGHI, J. F. **A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula**. Serv. Soc. Soc. no.106 São Paulo Apr./June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000200004
Acesso em: outubro de 2014.

COMERLATTO, Dunia. **Um olhar sobre o ensino da pesquisa: a experiência dos cursos de graduação em serviço social da região sul**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Fac. de Serviço Social, PUCRS. Orientação: Prof^a. Dr^a. Leonia Capaverde Bulla.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acessado em: outubro de 2013.

DOURADO. L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

FLEURY, M.T. L; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. RAC, Edição Especial 2001: 183-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> Acesso em: setembro de 2014.

FILHO, A. P e et al. Uma Escola do Tamanho do Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf> Acesso em: setembro de 2014.

FONSECA. M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira**: vinte anos de cooperação internacional ROMUALDO. P.O. Política educacional: impasses e alternativas. (org.). São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, R. M. L. **Representações e Práticas**: identidade e processo de trabalho no Serviço Social. São Paulo: Veras, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGÓRIO, J. R. B.. **O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil**: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. 2012, disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013.

IAMAMOTO, M. V. . **O Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOPES, M. S. M. **Formação profissional no serviço social: desafios e possibilidades do assistente social supervisor de campo**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Serviço Social. 167f. PUCRS, 2006.

LOUREIRO, F. P. **Relativizando o Leviatã: empresários e política econômica no governo Jânio Quadros**. São Paulo, 2010. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612010000300003

MAIA, R. D. **O Conceito de Identidade na Filosofia e nos Atos de Linguagem**. Disponível em:

<http://www.ppgl.ufscar.br/novo/arqs/resumos/1308128363_019rubensdias.pdf>.

Acesso em: janeiro 2014.

MACIEL, A.L.S. **UNIVERSIDADE EM CRISE: UMA TRAVESSIA NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**. TESE DE DOUTORAMENTO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL, Pporto Alegre, 2006.

MARTINELLI, M. L. **O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social: um instigante desafio**. In: Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade — Nepi. São Paulo: Veras, 1999.

_____. **Serviço Social: identidade e alienação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINIANO, L.A. Dimensões e limites da supervisão acadêmica de Estágio em Serviço Social. Franca, 2011. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/LUZILENE.pdf>

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. O método da economia política. (3ª.parte). São Paulo: IFCH; UNICAMP, 1997.

_____. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. O Capital: crítica da economia política. (Tradução: Reginaldo Sant'Anna). RJ: Civilização Brasileira, livros I, II, III, 2008.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação.

Brasília, 2013. Disponível em:

file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/produto_2_oferta_demanda_educ_superior.pdf.pdf Acesso em: setembro de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESUMO TÉCNICO: censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília: 2009

Ministério da Educação. **Declaração de Brasília**. Seminário Internacional Universidade XXI. Brasília, 25 a 27.11.2003.

_____. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, 08.2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012a.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2012b.

MONTAÑO, C. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente a crise contemporânea. In: Programa de Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 1999. Módulo I.

NUZZI, Vitor. **Há 25 anos, o país voltava a escolher seu presidente e a política estava na**

rua. In: Rede Brasil Atual, disponível em: [http://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-](http://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2014/eleicoes-1989-pais-voltava-a-escolher-seu-presidente-e-a-politica-estava-na-rua1989-5041.html)

[2014/eleicoes-1989-pais-voltava-a-escolher-seu-presidente-e-a-politica-estava-na-rua1989-](http://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2014/eleicoes-1989-pais-voltava-a-escolher-seu-presidente-e-a-politica-estava-na-rua1989-5041.html)

[5041.html](http://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2014/eleicoes-1989-pais-voltava-a-escolher-seu-presidente-e-a-politica-estava-na-rua1989-5041.html) Acesso em: janeiro de 2015.

ORTIZ, F. G. O Serviço Social no Brasil: Os Fundamentos de sua Imagem e Auto-imagem de seus agentes. Rio de Janeiro: FAPERJ - e-papers, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, C. A. H. S. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados**. Serviço Social & Sociedade, ano 25. São Paulo: Cortez, 2004.

PALAVEZZINI, Juliana. OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR-DOIS VIZINHOS. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE NÍVEL DE MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://200.201.88.199/portaapos/media/File/Juliana%20Palavezzini.pdf>

PEQUIÁ, R. R. S; ROSA, R. G. **Pelos caminhos do estágio supervisionado em serviço social: Uma análise à luz das novas diretrizes curriculares**. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 19, n. 1, p. 153-172, 2010. Disponível em:
<file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/438-1562-1-PB.pdf> Acesso em: outubro de 2014.

PIANA, M. C. A. Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional. Franca, 2008. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/mariacristina.pdf> Acessado em: fevereiro de 2015.

PIRES, Murilo José de Souza . **O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil**. Revista Economica do Nordeste, Volume 40, Nº 03 Julho, 2009. Disponível em:
http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140
Acessado em: outubro de 2013.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. In: Revista Texto e Contextos. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jun. de 1976.

_____. O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social. In: Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS n. 9, ano V, jan/jun 2005 – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

_____. Mini-curso Introdução ao Método em Marx. In: III Congresso Internacional de Direito e Marxismo. Caxias do Sul, 2013.

PEREIRA, L. D. **Educação Superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003.** In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 96, Ano XXIX, p. 151-173, nov. de 2008b.

_____. **Educação e Serviço Social: Do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional.** São Paulo: Xamã, 2008a.

_____. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. Rev. katálysis vol.12 no.2 Florianópolis July/Dec. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017> Acesso em: outubro de 2014.

_____. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma. Revista de Políticas Públicas, Maranhão, 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/426/819>

PONTES, Reinaldo Nobre. **Revisão Curricular do Serviço Social.** Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-095.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

QUARESMA, Sílvia J.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica em Tese.** Florianópolis, 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em 15 out. 2014.

QUEIROZ, F.C.B.P et al. **Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.21 no.79 Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01040362013000200009&script=sci_arttext

Acessado em: setembro de 2014

RODRIGUES, C.C; NEBRA. A. R.P. a Mudança na Imagem do Presidente Lula nas Campanhas Eleitorais a Presidência da República. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v.06, nº12, 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/163/154> Acesso em: outubro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação.** In: Revista Princípios. Nº 47. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, novembro/97 a janeiro de 1998.

_____. **Escola e Democracia.** 36º edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra? : mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

SETUBAL, Aglair A. **Pesquisa em serviço social: utopia e realidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, R. S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. Revista Serviço Social e Sociedade nº.103 São Paulo July/Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282010000300002&script=sci_arttext Acesso em: outubro, 2014.

SIQUEIRA, J.D.S. **20 anos depois: quem são os donos do plano Real?** Revista Carta Capital, versão on-line, *publicado 17/03/2014 16:27, última modificação 18/03/2014 09:09*, Disponível em:

<http://www.cartacapital.com.br/economia/20-anos-depois-quem-sao-os-donos-do-plano-real-407.html> Acessado em: setembro de 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 2.^a Edição revisada.

_____. Educação e Formação Humana. Maceió, 2006. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf. Acessado em outubro de 2013.

TUROLLA, F; OLIVEIRA, G. **Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas**. Tempo Social, vol.15, nº.2 São Paulo: 2003 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008> Acesso em: setembro de 2014.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acessado em: setembro de 2014

_____. *Relatório sobre Ciência*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Representação do Brasil. UNESCO (2010). Disponível em:

_____. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf> Acesso em: outubro de 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Pesquisa:
**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE NO SERVIÇO SOCIAL: um olhar
através do estágio**

IDENTIFICAÇÃO DA COLETA

Pesquisadora: Rossana Lopes Pereira de Souza

Data:

Local da coleta de dados:

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADA

Idade:

Sexo:

Semestre:

Universidade:

Forma de Acesso: () cotas () PROUNI () Financiamento () Outra

- 1) Por que escolheu fazer a faculdade de Serviço Social?
- 2) O que imaginava/entendia sobre a profissão?
- 3) O que esperava da formação profissional (aulas e conteúdos)?
- 4) Após estes períodos de estudo que relação você faz do que aprendeu com o que imaginava/entendia sobre a profissão?
- 5) Como foi sua experiência de estágio?
- 6) Qual a relação que você faz da sua experiência de estágio com a sua perspectiva de prática profissional?
- 7) O que você Serviço Social para você?
- 8) De que maneira o estágio contribui para esse entendimento?
- 9) No seu entendimento qual é a imagem da profissão hoje?
- 10) Qual seus sentimentos em relação a profissão?
- 11) Como você entende o fazer profissional do assistente social, em relação ao objeto de trabalho, processo e produto?
- 12) Quais as perspectivas ideológicas, políticas e teóricas que você pretende expressar no seu fazer profissional? Você já as identifica?
- 13) O que é ser assistente social?
- 14) Para você qual é a identidade da profissão?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACADÊMICOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa “FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM OLHAR ATRAVÉS DO ESTÁGIO”. Meu nome é Rossana Lopes Pereira de Souza, sou Pesquisadora/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Estou desenvolvendo este estudo sob orientação da Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães, coordenadora do GEPsTAS, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Assistência Social.

Justificativa e objetivos: Neste estudo pretendemos analisar quais os impactos da formação, em especial do estágio obrigatório, na construção identitária do assistente social,, visando contribuir na discussão do Projeto de Formação Profissional.

Procedimentos: Para realizar este estudo realizarei entrevistas semi-estruturadas com os alunos do último e penúltimo semestre do Curso de Serviço Social. As entrevistas ocorrerão em local onde seja resguardada sua privacidade. Estas entrevistas serão gravadas e o material das entrevistas será guardado com todo o sigilo pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS na sala 325, e será destruído após 05 anos.

Riscos e desconfortos: A participação na pesquisa não oferece riscos a você. Entretanto, caso ocorra algum desconforto, você poderá a qualquer momento desistir de sua participação na pesquisa sem quaisquer prejuízos.

Benefícios: A participação na pesquisa contribuirá para a produção de conhecimentos e para o aprimoramento e qualificação da Formação Profissional em Serviço Social. Neste sentido, salienta-se que não haverá nenhum tipo de benefício financeiro, emocional ou de outra natureza para você.

Garantia de respostas a qualquer pergunta: Esta pesquisa está sob a responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Assistente Social Rossana Lopes Pereira de Souza, sob a orientação da Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento da pesquisa ou posteriormente através dos seguintes contatos Assistente Social Rossana Lopes Pereira de Souza e da Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães:, através do telefone: (51) 3320-3546. Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone (51) 3320-3345.

Voluntariedade da participação e Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si: A sua participação é voluntária, não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Até mesmo se disser “sim” agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Garantia de privacidade: Não será mencionada, em hipótese alguma, a identidade das(os) participantes, seja em apresentações orais ou escritas que venham a ser divulgadas, bem como a assinatura deste termo será mantida sob sigilo.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informada(o) sobre seu objetivo de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas e tendo recebido cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20_____.