

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Ana Maria de Oliveira Damasceno

FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL COMO INTELLECTUAL
DIFUSOR DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Rio de Janeiro

2013

Ana Maria de Oliveira Damasceno

FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL COMO INTELLECTUAL
DIFUSOR DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos

Co-orientador: Profa. Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves

Rio de Janeiro

2013

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

D155f Damasceno, Ana Maria de Oliveira
Formação do assistente social como intelectual difusor da nova pedagogia da hegemonia / Ana Maria de Oliveira Damasceno. - Rio de Janeiro, 2013.
104 f.

Orientador: Marco Antônio Carvalho Santos
Co-orientadora: Lúcia Maria Wanderley Neves

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

1. Educação Profissionalizante. 2. Serviço Social. 3. Neoliberalismo de Terceira Via. 4. Privatização. 5. Educação Superior. I. Santos, Marco Antônio Carvalho. II. Neves, Lúcia Maria Wanderley. III. Título.

CDD 370.113

Ana Maria de Oliveira Damasceno

FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL COMO INTELLECTUAL
DIFUSOR DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 28/08/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos (FIOCRUZ / EPSJV / LABFORM)

Profa. Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves (UFPE)

Prof. Dr. José Roberto Franco Reis (FIOCRUZ / EPSJV / LABORAT)

Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (UNB)

*Dedico essa dissertação à minha
avó materna, Beatriz Costa (in memoriam),
que só teve a oportunidade de aprender
a ler já idosa, mas foi uma das mulheres
mais inteligentes que conheci. Saudades...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado até aqui;

Aos meus pais, pela criação pautada no amor e na confiança. Em especial à minha mãe, que sempre acreditou que eu seria capaz de realizar qualquer coisa;

A Alcivam Fernandes, meu companheiro de vida que, mesmo sem entender os motivos que me levaram ao mestrado, ficou do meu lado;

Ao meu orientador Marco Antônio, por ter respeitado minhas escolhas;

A Lucia Neves, minha coorientadora da dissertação e orientadora da VIDA. Muito obrigada pelo carinho e dedicação dispensados a mim. Nunca serei grata o suficiente;

Às minhas amigas: Liandra Aguiar, com quem compartilho boa parte das inquietações profissionais e pessoais; Luiza Vargens, que, mesmo distante no final, sempre me incentivou e fez uma leitura especial do texto; e Priscila Ricciotti, pela ajuda indispensável na tradução do resumo. Obrigada pelo amor fraterno que nos une!

Às equipes de Serviço Social do Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia (INTO) e do Hospital Estadual Azevedo Lima, que me apoiaram e ficaram na torcida o tempo todo. Não citarei nomes para não correr o risco de ser injusta, mas cada uma sabe o papel especial que ocupa na minha vida. Meninas, obrigada por tudo!

À equipe do CAE Oncologia Ortopédica do INTO, que sempre me incentivou e apoiou nos dias de ânimo e desânimo também;

Às amigas que fiz no decorrer do mestrado, em especial a minha amiga Isis Ferraz. Foi muito bom ter podido compartilhar com vocês as angústias e alegrias desses anos;

À Prof. Dra. Larissa Dahmer Pereira que, por motivo muito justo, não pôde vivenciar o final desse trabalho. Contudo, suas contribuições no momento da qualificação deste estudo foram incorporadas nas páginas que se seguem. Professora, muito obrigada, e parabéns pelo novo membro da família;

Ao Prof. Dr. José Roberto F. Reis, pelas contribuições desde o tempo da qualificação;

À Profa. Dra. Adriana A. Sales de Melo, que tão prontamente aceitou nosso convite. Muito obrigada!

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV por todo o ensinamento;

Às minhas amigas Ana Cláudia Maia, Ana Cláudia Targino, Sueli Ferreira e Liandra Aguiar, só tenho algo a dizer: amores, esse título é nosso!!!! Obrigada por tudo, sempre...

(...)

*Ver colorido onde antes preto e branco,
Sorrir da pequenez dos homens,
Colher a grandeza da diminuta flor,
Viver sem medo a aventura do desconhecido,
Tornar-te a cada dia um novo ser.*
(Lúcia Maria Wanderley Neves)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa realizou um estudo sobre as mudanças ocorridas nas políticas social e educacional brasileiras que se refletiram na formação profissional do assistente social. Constatou que a formação desse profissional vem sofrendo mudanças que se dirigem à reconfiguração da sua formação, alinhada aos preceitos neoliberais de Terceira Via, especialmente quanto à formação de intelectuais orgânicos desse novo projeto da burguesia mundial. Baseado em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo evidenciou que existem duas ordens de fatores que interferem direta e indiretamente na formação desses intelectuais, de novo perfil técnico e ético-político. De modo indireto, interferiram nessas mudanças a política de privatização e a reforma da educação superior empreendida no governo Lula da Silva, e o próprio desenvolvimento sócio-histórico da formação do assistente social brasileiro. De modo direto, foram identificados o não cumprimento das orientações curriculares da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social por parte das instituições de ensino superior privadas, a oferta de disciplinas que se coadunam com as prerrogativas neoliberais e as propostas de projeto político pedagógico das instituições estudadas.

Palavras-chave: Formação Profissional. Serviço Social. Neoliberalismo de Terceira Via. Privatização da Educação Superior.

ABSTRACT

This research conducted a study on the changes in the Brazilian social and educational policies that reflected in professional training of social workers. Found that the formation of this professional has undergone changes that address the reconfiguration of their training, in line with the precepts of neoliberalism of Third Way, especially the formation of organic intellectuals of this new project of the world bourgeoisie. Based on literature and documents the study showed that there are two types of factors that interfere directly and indirectly in the formation of these intellectuals, the new profile technical and ethical politico. Indirectly, these changes interfere with the policy of privatization and reform of higher education undertaken in government Lula and the actual development socio-historical formation of the Brazilian social worker. In this way direct not been identified the not comply with the guidelines of the curriculum da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, by the institutions of private higher education, offering courses that are consistent with the neoliberal prerogatives and political pedagogical project proposals of the institutions studied.

Keywords: Training. Social Services. Neoliberalism of Third Way. Privatization of Higher Education.

LISTRA DE QUADROS

QUADRO 1. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR REGIÕES DO PAÍS, 1991-2000	71
QUADRO 2. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO, BRASIL 2011	72
QUADRO 3. NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR, BRASIL 2001-2011	73
QUADRO 4. NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, 1980-2011	74
QUADRO 5. NÚMERO DE MATRÍCULAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, 2011	82
QUADRO 6. EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES OFICIALMENTE AUTORIZADAS E CREDENCIADAS PELO MEC, BRASIL 2000-2007	82
QUADRO 7. CURSOS E INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	83
QUADRO 8. VAGAS DE SERVIÇO SOCIAL DISTRIBUÍDAS SEGUNDO MODALIDADE DE ENSINO	84
QUADRO 9. SÍNTESE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	86

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPS	Caixas de Aposentadoria e Pensões
CEAS	Centro de Estudos e de Ação Social
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CEFETS	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSSs	Cursos de Serviço Social
DEM	Democratas
EAD	Educação a Distância
EAPEs	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ESSs	Escolas de Serviço Social
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileira
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONGs	Organismos Não-governamentais
OS	Organização Social
PBF	Programa Bolsa Família
PL	Projeto de Lei
PT	Partido dos Trabalhadores
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSD	Partido Social Democrata
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A POLÍTICA SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	19
1.1 A POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO DO SÉCULO XX	19
1.2 A POLÍTICA SOCIAL BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	34
CAPÍTULO II – A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	58
2.1 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO DESENVOLVIMENTISMO	59
2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA	61
CAPÍTULO III – A FORMÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SEU POTENCIAL DE FORMAÇÃO DE NOVOS INTELCTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”	79
3.1 CONDICIONANTES INDIRETOS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DE NOVOS INTELCTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”	80
3.2. CONDICIONANTES DIRETOS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DE NOVOS INTELCTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”	86
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Meu interesse por este estudo foi suscitado quando da experiência que tive com supervisão de estagiários do curso de Serviço Social presencial ligado a um Centro Universitário privado, no ano de 2009. Nessa ocasião, pude perceber que os alunos não apresentavam profundidade teórica em suas discussões, assim como sua capacidade crítica era pouco estimulada durante seus estudos. A partir daí, comecei a desenvolver leituras sobre a precarização do ensino superior na atualidade e busquei saber como esse tema estava sendo tratado no âmbito do Serviço Social especificamente.

Naquele momento pude perceber que essa discussão já se encontrava em curso dentro do Serviço Social e que a preocupação já nem era somente com a precarização do ensino superior presencial, mas com a expansão da oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EAD) e com o perfil dos profissionais que seriam formados por esses cursos¹.

O objetivo deste estudo é propor uma análise sobre a configuração da política social brasileira e suas requisições para a formação em Serviço Social na primeira década do século XXI no Brasil.

Para tanto, partimos de algumas premissas que nos orientarão durante o percurso do estudo aqui proposto. Primeiro, ressaltamos que não há interesse em desqualificar a modalidade de Educação a Distância, mas sim em mostrar a natureza de sua inserção na atual conjuntura no que diz respeito ao ensino de graduação no Serviço Social nesta modalidade. Segundo, evidenciamos que o processo que envolve a formação do assistente social não está dissociado de uma conjuntura histórico-social, já que envolve todos os âmbitos das relações sociais nas quais se encontra inserido. Por fim, apontamos para o fato de que a suposta desqualificação da sua formação profissional não é despropositada, mas faz parte de um “novo” projeto de sociabilidade proposto por governos neoliberais de Terceira Via² com implicações diretas na redefinição do exercício profissional do assistente social. Vale ressaltar

¹ Quanto à discussão sobre precarização do ensino superior, ver: NEVES e PRONKO, 2008; LIMA, 2005; LEHER e SADER, 2004; MELO, 2004, e especificamente no campo do Serviço Social, ver: PEREIRA, 2008.

² “A Terceira Via e a doutrina teórica, que, de fato, a inspira – o liberalismo –, insistem na organização da vida social em esferas autônomas e independentes que, em última instância, não só reforçam o processo de isolamento do produtor dos meios de produção como também despolitizam o econômico, apresentando como salvaguarda dos intocáveis direitos burgueses.” (NEVES, 2005, p. 66)

que não falamos de “verdades”, mas de análises de fatos inseridos no momento atual do desenvolvimento das forças produtivas e das necessidades de acumulação do capital.

Faz-se necessário entender, que passamos paulatinamente por mudanças na estrutura da sociedade capitalista, desde meados do século XX. Enfrentamos uma alteração no padrão de acumulação do capital que reestruturou as necessidades da burguesia e, como uma de suas consequências, fomos submetidos a um novo padrão de sociabilidade burguesa. Neves (2008) alerta, por exemplo, para o novo papel assumido pela política social, nas duas primeiras décadas do século XXI, que passa a

favorecer a metamorfose do Estado do Bem-Estar em Sociedade do Bem-Estar. Essa metamorfose veio se efetivando, nos últimos 20 anos, por meio da implementação da reforma da aparelhagem estatal, da estruturação de uma nova sociedade civil e do estabelecimento *de uma nova relação* entre essas duas esferas do ser social para propiciar, pela *obtenção do consenso*, a *adesão do conjunto da sociedade ao ideário e práticas burguesas* nos anos de consolidação de um novo imperialismo. (NEVES, 2008, p. 4, grifos nossos)

Não podemos subestimar a importância do papel desempenhado pelo Estado nessa nova configuração da sociabilidade burguesa e entender que as mudanças ocorridas para garantir a implementação do novo padrão proposto não encontram barreiras significativas no seio da sociedade. Neves afirma que “o consentimento ativo da população brasileira a esse novo associativismo burguês foi obtido por meio de ações culturais e políticas de diferentes tipos” (NEVES, 2008, p. 11), que aconteceram de modo sincrônico em diversas áreas da vida social.

No mestrado em Educação Profissional em Saúde encontrei a oportunidade de realizar estudos teórico-acadêmicos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho que me propus a realizar. A escolha desse objeto de estudo foi inspirada nas reflexões de Pereira (2008) quando aponta para a necessidade de se conhecer o processo no qual se formam os assistentes sociais hoje. Segundo essa autora, faz-se necessário observar

a necessidade de desenvolvimento de pesquisas nessa direção, que subsidiem as ações das entidades da categoria profissional, mas também proporcionem (re)pensar estratégias de resistência ao esvaziamento do conteúdo crítico impresso ao perfil defendido pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, de 1996. (PEREIRA, 2008, p. 195)

Para tanto, este estudo foi balizado em sua construção por três objetivos específicos: analisar a configuração da política social brasileira na primeira década do século XXI,

relacionando-a com as demandas postas para o Serviço Social; analisar as características da política de educação superior para a formação de intelectuais difusores da ideologia da Terceira Via; e refletir sobre o perfil de formação em Serviço Social desempenhado pelos cursos não universitários presenciais, semipresenciais e EAD e seu potencial de formação de novos intelectuais difusores da “nova pedagogia da hegemonia”, que construíram as vias para que fosse alcançado o objetivo geral deste estudo.

Nesta perspectiva, passamos ao questionamento sobre a formação dada aos futuros assistentes sociais formados na lógica do *fast food*. Diversas entidades profissionais representativas do Serviço Social no Brasil expuseram para a sociedade a preocupação já existente no seio da categoria profissional com a formação oferecida aos futuros profissionais. Tornar-se-ia ele um assistente social capaz de realizar as necessárias conexões entre os múltiplos determinantes componentes da realidade que dão materialidade ao que teoricamente chamamos de Questão Social³, principal objeto de sua intervenção profissional? (IAMAMOTO e CARVALHO, 1996).

Assim, mais uma vez concordando com Pereira (2008), acreditamos que é muito provável que “no âmbito do Serviço Social, (...) em pouco menos de uma década, o perfil dos assistentes sociais brasileiros estará completamente transformado” (PEREIRA, 2008, p. 195). Isto ocorre, em parte, porque houve um crescimento de Escolas de Serviço Social (ESS) inseridas em instituições de ensino superior (IES) não-universitárias, onde não existe a obrigatoriedade da manutenção integrada entre “as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (PEREIRA, 2008, p. 189), fator que se constituiu como facilitador da expansão da oferta de cursos e modificador do perfil profissional.

Dados sobre a oferta dos novos cursos de Serviço Social apresentados por Pereira (2009) informam que 97,7% dos novos cursos, autorizados no período de 2003 a 2009, são ofertados em IES privadas. Tais informações vão ao encontro da precariedade no processo formativo acadêmico-profissional do Serviço Social, já que as escolas privadas – comumente – não se preocupam em manter a integração ensino-pesquisa-extensão, que é apontada pelo documento “Padrões de qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social” como um dos critérios que avaliariam a sua qualidade. Este documento foi fruto de uma produção coletiva formada por diversos profissionais da área de Serviço Social,

³ Entendemos a Questão Social como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por parte da sociedade” (IAMAMOTO, 1997, p. 13).

que gozavam de um reconhecimento tanto social quanto acadêmico, junto à categoria. Nele foram sistematizados critérios de avaliação de qualidade compatíveis com as normativas propostas pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) por ocasião da publicação da revisão curricular para o curso de Serviço Social no ano de 1996.

No que concerne, especificamente, à formação profissional, Pereira (2007) alerta para o fato de que, se observado, o início do século XXI apresenta mudanças em âmbito mundial caracterizadas pela

expansão do efetivo de estudantes; o aumento da participação do setor privado na criação de IES; uma larga diversificação institucional, com diversas modalidades de ensino (cursos de curta duração, ensino a distância (EAD), universidades corporativas, dentre outros); a retração da participação estatal no nível superior de educação; uma maior interlocução internacional, e, por fim, um aumento do vínculo entre setores empresariais com a pesquisa, não necessariamente realizada no interior de IES. (PEREIRA, 2007, p. 27)

Em relação ao Brasil, pode-se observar mudanças significativas que se expressaram também nas regulamentações governamentais para o setor. Especificamente quanto ao Serviço Social, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, oficializadas pelo parecer CNE/CES n. 492/2001, que trata dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, publicado no *Diário Oficial da União* em 09/07/2001. Tais diretrizes não se afastam muito da proposta feita pela ABESS⁴ em 1996, ocasião em que foram alteradas as diretrizes curriculares em vigor desde 1982. O próprio parecer indica que fora seguido o formato das propostas realizadas pelas comissões de especialistas que o elaboraram. Contudo, registra-se que a proposta normatizada pelo Ministério da Educação expõe de forma resumida e pouco direta as referidas diretrizes curriculares. Ao que parece, apresenta-se de modo a deixar margem para interpretações e uso convenientes das instituições de ensino.

Pereira (2008), com base nos dados disponibilizados pelo cadastro nacional das instituições de educação superior do MEC, considerou ainda que “é possível visualizar a expansão dos Cursos de Serviço Social (CSSs) associada a uma espetacular mercantilização da educação superior, processo que se iniciou no período da ditadura militar (1964-1989) e se consolidou de forma brutal após o ano de 1995.” (PEREIRA, 2008, p. 192)

⁴ Doravante farei referência à associação por sua atual nomenclatura, que foi modificada na segunda metade da década de 90 do século passado para ABEPSS – Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Utilizarei a nomenclatura antiga apenas para fins de referência bibliográfica.

A mesma autora constata ainda que os dados estudados, e sobre os quais se assentam suas conclusões, se referem ao período histórico de 1990-2002. Tudo indica que as tendências observadas por ela naquele período vêm se confirmando ao longo da década de 2000. Pereira (2009) aponta para um crescimento de 61,7% de autorizações de funcionamento de cursos de serviço social em IES não universitárias, no período de 2003 a 2009.

Outra conclusão do estudo de Pereira (2008), que se coaduna com nossas inquietações, diz respeito à criação de inúmeros cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Segundo o resumo técnico do ano de 2009, publicado pelo Ministério da Educação, registra-se um crescimento de 13% dos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância em relação ao ano de 2008. E, ainda, 50% dos cursos de Serviço Social autorizados no período de 2003 a 2009 foram oferecidos na modalidade EAD, o que parece indicar uma tendência para a expansão mercadológica na área de ensino em Serviço Social. Do mesmo modo, o referido resumo técnico aponta para uma evolução das matrículas nessa modalidade de ensino, que chegou a registrar em 2009 um aumento de 141% do total de matrículas na graduação. (BRASIL, 2012)

Entender essa expansão por seu apelo mercadológico é uma das hipóteses para esse crescimento. Contudo, propusemo-nos a adensar essa análise e pensar que, para além do novo nicho de mercado, tornou-se necessário também para a burguesia investir na formação do “novo homem” para sua “nova” proposta de sociabilidade. Desta feita, o curso de Serviço Social não nos parece ter sido escolhido ao acaso ou simplesmente por questões relacionadas aos baixos custos de investimento e na manutenção dos cursos nos padrões oferecidos. A escolha foi proposital, já que os profissionais de Serviço Social atuam capilarmente em todo o tecido social, ocupando desde cargos de formuladores de políticas públicas até executores destas, em contato direto com a população, especialmente aquela fração denominada pelo projeto político oficial de excluída. Essas determinações vêm se constituindo em motivo de preocupação de estudiosos da área e esse estudo não esgota esta temática, ao contrário, suscita novas possibilidades para se pensar a questão da formação profissional.

Nesta mesma perspectiva se assentam as afirmações de Bruno e colaboradores (2010), que alertam para o fato de que “o cenário atual também precisa de políticas públicas que não se pautem em formação aligeirada e compreendam de uma vez por todas que a educação não é barata e carece de investimento.” (Bruno e colaboradores, 2010, p. 167) Outro fato relacionado a essa afirmação é que vivemos um amplo processo de expansão da modalidade de educação a distância, “vendida” como ampliação do acesso ao nível superior, o que acaba

por criar uma ilusão sobre a real situação em que se encontra a política pública de educação em nosso país.

Vale considerar que a expansão da oferta de graduação na modalidade EAD foi relacionada, primeiramente, ao desenvolvimento e expansão de tecnologias educacionais e ao aumento na cobertura de internet ocorrida nos anos 90 do século XX. Num segundo momento, a oferta esteve ligada a mudanças no marco legal da legislação brasileira referente aos processos educacionais, com a aprovação da lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

As atuais mudanças nos cursos de Serviço Social parecem desconsiderar as três dimensões fundamentais sobre as quais se assentam sua formação e que se constituem nos princípios definidores das Diretrizes Curriculares da formação profissional: a implicação sobre a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (ABESS, 1996). O saber-ser profissional engloba os diversos aspectos da formação do assistente social, na qual a dimensão técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica interagem no terreno da práxis. Esse entendimento ratifica que o “processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permite o repensar crítico do ideário profissional” (ABEPSS, 1996, p. 10). A redução da formação acadêmico-profissional a um saber-fazer pode caminhar para que no futuro próximo tenhamos uma categoria profissional atuando na realidade concreta sem condições de realizar análises sócio-históricas, ponto de partida da prática cotidiana do assistente social⁵. A pesquisa em questão buscou enfatizar a dimensão de formação profissional como seu foco central.

Analisamos, para tanto, a configuração da política social brasileira e suas requisições para a formação em Serviço Social na primeira década do século XXI no Brasil subdividindo a análise em dois eixos, a saber: as mudanças qualitativas e quantitativas nos objetivos e práticas da política social brasileira; e a natureza da formação do assistente social como intelectual disseminador de uma nova sociabilidade capitalista.

⁵ Sobre esse tema, ver Iamamoto (2008). A autora esclarece que o reducionismo ao qual muitas vezes é submetida à prática do assistente social coopera para que haja uma subestimação “do rigor teórico-metodológico na análise da sociedade e da profissão. (...) Nessa perspectiva, reivindica-se que a formação universitária privilegie a construção de estratégias, técnicas e formação de habilidades – centrando-se no *como fazer* – a partir da justificativa de que o Serviço Social é uma ‘profissão voltada à intervenção no social’. Esse caminho está fadado a criar um profissional que, aparentemente, sabe fazer, mas não consegue explicar as razões, o conteúdo, a direção social e os efeitos de seu trabalho na sociedade. O assistente social fruto dessa formação corre o perigo de ser reduzido a um mero ‘técnico’, delegando aos outros – cientistas sociais, filósofos, historiadores, economistas etc. – a tarefa de pensar a sociedade. O resultado é um profissional mistificado e da mistificação, dotado de uma frágil identidade com a profissão” (IAMAMOTO, 2008, p. 28).

Foram construídos três capítulos que coadunam temáticas que constroem o entendimento sobre o tema. Assim, o primeiro capítulo, **A política social e sua relação com a formação do assistente social**, tratou eminentemente das mudanças da política social no capitalismo do século XX, do desenvolvimento dessa política no Brasil na primeira década do século XXI, e da demanda de qualificação para os assistentes sociais.

No segundo capítulo, **A política educacional brasileira**, foi realizada uma descrição das transformações que vêm ocorrendo na política educacional brasileira, desde o período desenvolvimentista do século passado até as mudanças registradas nos governos neoliberais de Terceira Via e como essas transformações vêm impactando na oferta do curso de Serviço Social.

O terceiro capítulo, **A formação em Serviço Social e seu potencial de formação de novos intelectuais difusores da “nova pedagogia da hegemonia”**, tratou do perfil dos cursos de Serviço Social na contemporaneidade baseado na análise realizada em propostas curriculares e documentos oficiais, identificando condicionantes que atuam direta e indiretamente no potencial formativo de um novo intelectual da nova pedagogia da hegemonia.

Foi nessa perspectiva teórico-metodológica que estabelecemos as relações entre os dois eixos de análise e a construção dos três capítulos, na perspectiva de situar o assistente social no seu tempo e espaço e contribuir com a elaboração de fundamentos teóricos e metodológicos para uma política de formação e atuação destes profissionais, com vistas à construção de um novo projeto de sociabilidade humana.

CAPÍTULO I. A POLÍTICA SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

1.1 A POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO DO SÉCULO XX

(...) certamente convidaremos leitoras sensíveis ao seu tema e, não suspire, algumas delas talvez conheçam o tema ainda mais do que nós, se debruçando sobre nossos textos recém-saídos do forno da criação. Elas farão leituras, o que será fascinante. É um privilégio ter leitoras preparadas e capacitadas, originais e provocativas de seu texto, mas não há garantias sobre qual será o veredicto sobre o sabor” (Débora Diniz, Cartas de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa).

Espero que este texto seja lido por leitores, preparados ou não, que sejam antes de tudo sensíveis ao tema. Sem contar com as garantias e desejando que a leitura seja realmente provocativa, parto do pressuposto de que a realidade vivenciada atualmente necessita do entendimento de que as relações sociais se estabelecem nos aspectos microsociais e que tais aspectos são determinados, em boa parte, por questões macrossociais. Ademais, considero que a política social implementada no Brasil na atualidade sofre influência de diversos organismos internacionais, mais significativamente do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais políticas também expressam uma relação imediata entre economia e política, alicerçada na luta de classes e condicionada pela influência direta do contínuo processo de valorização do capital.

A compreensão do que seja política social, para este estudo, se assenta principalmente nas explicações de Netto (1996), Behring e Boschetti (2008), Paiva e Mattei (2009), Pereira (2001) e Neves (1991, 2008). Seguindo esses autores, constatamos que a política social necessita ter uma abordagem com base na perspectiva crítico-dialética, e ainda que na sua análise devem ser considerados a natureza do capitalismo, o papel do Estado e a política econômica.

Assim, aceitamos o entendimento de Behring (2009), que admite a política social, em sua natureza, como

processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expressão e estagnação, ou seja, problematiza-se o

surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. A condição histórica e social da política social deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa em geral e também nas manifestações particulares nos estados nacionais. (BEHRING, 2009, p. 304)

Entender a dinâmica e a ocorrência das mudanças que afetam as três dimensões (natureza do capitalismo, o papel do Estado e a política econômica) utilizadas para a realização da análise das políticas sociais faz com que se desvele o véu que envolve a natureza da política social, fruto de um número elevado de determinantes que se modificam no tempo histórico em que se desenvolvem. O entendimento de que estas políticas são compostas na relação entre o social, o econômico e o político foi construída em meio ao desenvolvimento da ordem burguesa. Não constitui uma tarefa fácil definir o que sejam as ações, denominadas genericamente de políticas sociais. Quanto à sua gênese,

não se pode indicar com precisão um período específico de surgimento das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais, pois, como processo social, elas se gestaram na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal. Sua origem é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX (Pierson, 1991), mas sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial (pós-1945). (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 47)

O que parece ser objeto de consenso entre os estudiosos de política social é o fato de estas estarem ligadas diretamente à passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista. A tradição marxista, segundo José Paulo Netto (1996), aceita que o último quartel do século XIX apresenta profundas modificações no sistema capitalista. O mais interessante nesta passagem, e que é observado por Netto, é o fato de as mudanças não acontecerem apenas na sua dinâmica econômica, mas “com incidências necessárias na estrutura social e nas instâncias políticas das sociedades nacionais que envolvia.” (NETTO, 1996, p. 15). Dentre essas mudanças, Pereira (2006) observa que o século XIX “assistira à emergência da classe trabalhadora organizada, que passou (...) a exigir o direito de

organização em sindicatos e de participar da vida política, até então reservada aos detentores de renda e propriedade.” (NETTO, 1996, p. 1-2)

Ainda na linha de raciocínio anterior, Netto acrescenta que “o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (NETTO, 1996, p. 15), que vem sofrendo influências dos processos sociais ao longo do tempo e produzindo novas formas de intensificação dessa exploração. Netto afirma que “a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos.” (NETTO, 1996, p. 15)

Este mesmo autor alerta para o fato de “que a solução monopolista – a maximização dos lucros pelo controle dos mercados – é iminentemente problemática: pelos próprios mecanismos novos que deflagra, ao cabo de um certo nível de desenvolvimento, é vítima dos contratempos *inerentes* à acumulação e à valorização capitalista.” (NETTO, 1996, p. 20) De modo bastante didático, Neves (1991) explicita essa questão, quando afirma que

o desenvolvimento das forças produtivas (...) e a agudização dos conflitos entre capital e trabalho, em decorrência da superexploração a que estava submetida a força de trabalho pelo capital industrial em expansão, no final do século passado, levaram a mudanças *qualitativas* na organização da produção e nas relações de poder das sociedades capitalistas contemporâneas. (NEVES, 1991, p. 2)

Segundo Netto, neste quadro passa a se tornar evidente a necessidade do uso de “mecanismos de intervenção extraeconômicos” (NETTO, 1996, p. 20), que irão se desenvolver na esfera do Estado. Resumidamente, Neves (1991) descreve esse fato afirmando que

as necessidades estruturais de sobrevivência da organização capitalista de produção, somadas à intensificação dos conflitos intra e interclasse, obrigam o Estado a intervir mais diretamente na valorização do capital, redefinir sua relação com as classes sociais e reorganizar sua aparelhagem institucional – inclusive suas estratégias de legitimação social –, fazendo-o incorporar na definição e na execução de suas políticas as demandas contraditórias dos vários segmentos sociais, inseridas tanto nos seus próprios aparelhos quanto nas diversas instituições da sociedade civil. (NEVES, 1991, p. 4)

No estágio monopolista do capitalismo, o Estado passa não só a atuar como zeloso mantenedor da garantia à propriedade privada, mas como gestor da coesão social, onde “mas exatamente, as funções **políticas** do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções **econômicas**.” (NETTO, 1996, p. 21) O Estado passa a desenvolver o importante papel de combater a queda tendencial da taxa de lucro, assim como também desenvolver estratégias de obtenção de consentimento do conjunto da população às mudanças econômicas e ético-políticas das formações sociais do capitalismo em sua fase monopolista, ou seja, no imperialismo. No plano econômico, o Estado passa a atuar em setores menos lucrativos e que exigia um grau de investimento elevado e retorno financeiro a longo prazo. De fato, o investimento econômico foi aplicado de forma a intervir nos aspectos estruturais (meios de produção) e sociais (garantir a reprodução da força de trabalho). No plano ético-político, o Estado empenha-se na construção da coesão social em torno do projeto de sociabilidade burguesa, objeto privilegiado do nosso estudo. Para tanto, passa a pensar a formação de intelectuais orgânicos, que atuarão diretamente na adesão das classes sociais e suas frações ao projeto das classes dominantes. O Estado começa a investir na concessão de benefícios sociais como meio de mostrar a benemerência estatal frente às mazelas consequentes do modo de produção capitalista.

Netto observa que neste período um dos novos elementos acrescentados às funções do Estado é a “*preservação e o controle contínuo da força de trabalho, ocupada e excedente*” (NETTO, 1996, p. 22), ultrapassando o que fora aplicado na fase de capitalismo concorrencial onde a força de trabalho era respondida em suas necessidades na forma da força coercitiva do Estado. Assim, para esse autor, no capitalismo monopolista, o Estado, na busca de legitimação social, passa a absorver as demandas oriundas das classes trabalhadoras como meio de manter a ordem estabelecida.

Nos primórdios do século XX, o norte dado às políticas sociais no capitalismo monopolista seguiu, no tempo histórico capitaneado pelo liberalismo, para a máxima liberalização do mercado. Naquele período, o Estado vai sofrer um processo de retração no que se refere ao tratamento dado às sequelas da questão social. A minimização estatal ocorrerá para obedecer à lógica da burguesia liberal que admite o Estado como uma espécie de mal necessário. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008)

É no processo de obtenção de aumento da produtividade do trabalho e da força de trabalho e, também, de busca de legitimação social que se pode observar claramente a mudança no tratamento dado “[às] sequelas da ‘questão social’⁶” (NETTO, 1996, p. 25) por parte do Estado. No capitalismo concorrencial, o Estado busca manter somente as condições externas para produção burguesa; já na fase de monopólios essa preocupação é estendida para as condições gerais⁷ de produção. Assim, “através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da ‘questão social’ de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora.” (NETTO, 1996, p. 26-27) Ocorre então uma mudança qualitativa e quantitativa nas respostas ofertadas pelo Estado às necessidades da classe proletária.

Behring (2009) enfatiza essa mudança, afirmando que ocorreu um “enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação dos argumentos liberais” (BHERING, 2009, p. 306) situados temporalmente por ela, ao “longo da segunda metade do século XIX e início do século XX” (*op. Cit.*). Em seu estudo, a autora destaca dois fenômenos concomitantes: o crescimento do movimento operário e a concentração e monopolização do capital. Sobre este, ela enfatiza que

a concorrência intercapitalista feroz entre grandes empresas de base nacional ultrapassou as fronteiras e se transformou em confronto aberto e bárbaro nas duas grandes guerras mundiais. Mas, para além das guerras, existe um divisor de águas muito importante, a partir do qual as elites político-econômicas começam a reconhecer os limites do mercado, se deixando à mercê dos seus movimentos tomados como naturais: a crise de 1929/1932, também conhecida como grande depressão. (BHERING, 2009, p. 306)

Com base nos princípios postulados por John Maynard Keynes (1883-1946), após duas grandes guerras e a crise de acumulação de 1929, pode-se afirmar que há um reordenamento no modo de entender a “questão social”. Keynes passa a postular uma intervenção estatal que reative a produção, inserindo o Estado diretamente na esfera econômica, propondo uma “mudança da relação do Estado com o sistema produtivo” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 83), a criação de novos arranjos institucionais de modo

⁶ Ver a nota de rodapé número 03 na página 16.

⁷ Ver Netto (1996) no capítulo I, sobre a caracterização das condições externas e condições gerais no modo de produção capitalista.

a adequar a realidade social e com vistas a superar a crise no sistema produtivo. Pereira (2006) apresenta uma caracterização para o que se convencionou chamar de padrão fordista-keynesiano de produção:

um padrão de produção em massa voltado para o consumo em massa articulado à feroz ação estatal de impulso à economia capitalista, através de ações voltadas para a área de infraestrutura, política fiscal, monetária, salarial e, por fim, políticas sociais, que proporcionaram salários indiretos à classe trabalhadora, liberando parte de seus salários para a realização do consumo de massa. (PEREIRA, 2006, p. 2)

Mesmo propondo mudanças no papel desempenhado pelo Estado, este não abandonou a natureza capitalista, o keynesianismo não visava uma “revolução”, mas uma alternativa ao dogma liberal-burguês, com vistas à sobrevivência do padrão de acumulação capitalista. Para tanto, também propunha uma mudança na intervenção estatal na esfera ético-política, visando à manutenção da ordem social vigente, pois o que se esperava era uma “mudança” que promovesse a estabilização da ordem social burguesa.

Assim, Keynes propunha uma intervenção estatal voltada para o “bem comum” entendido como a manutenção da ordem social vigente. Admite que o Estado, como ente neutro e imparcial, “restabeleça o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia.” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 85) O Estado passa a ter um papel preponderante na política macroeconômica, interferindo sobremaneira na produção e regulação das relações sociais e econômicas (BEHRING e BOSCHETTI, 2008). Estas mesmas autoras expõem de forma sintética o caminho apresentado por Keynes para que o Estado atingisse seus objetivos. Consistia em duas vias de desenvolvimento da atividade estatal:

1. Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada; e 2. Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles a política social. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 86)

Pereira (2001), contudo, alerta para o fato de que o Estado de Bem-Estar Social só teve afirmação explícita na Grã-Bretanha, nos anos 40 do século passado, afirmado sobre o

princípio de: “*proteção social básica, como um direito de todos, independentemente da renda dos cidadãos e da sua capacidade de contribuição para financiamento do sistema.*” (PEREIRA, 2001, p. 33, grifos do original) Para essa autora, “a ascensão da proteção social à condição de direito do cidadão e dever do Estado representou, inegavelmente, um aperfeiçoamento político-institucional de monta no âmbito da regulação estatal; mas tal ascensão não se deu por cima ou por fora dos conflitos de classe”. (PEREIRA, 2001, p. 33)

O desenvolvimento do capitalismo no pós-guerra envolveu como elementos centrais “1) tanto a consolidação do fordismo, como esteio de uma nova fase de acumulação capitalista, 2) quanto a formação do consenso Keynesiano, simbolizado pelo acordo de Bretton Woods e que gerou as políticas que consolidaram o welfare state.” (MELO, 2004, p. 27) São dimensões que fazem parte das mudanças ocorridas para tentar garantir o processo de socialização burguesa, com vistas a promover ações que viessem a se apresentar como contratendência à queda tendencial da taxa de lucros e a socialização da participação política.

Após 1945 observa-se uma expansão dos processos de industrialização, assim como o incentivo ao consumo de massa. Sobre o quadro que se constrói naquele período, Behring e Boschetti (2008) apontam que

o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucros, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana, que sai da guerra sem grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 88)

Esse período é apontado como a “idade de ouro” das políticas sociais, que se materializaram a partir do consenso existente em torno da necessidade da construção de um sistema de Bem-Estar Social viabilizado pelo Estado. Behring e Boschetti (2008) sinalizam que três elementos podem ser indicados como fundamentais na consolidação deste quadro: o aumento dos gastos sociais, principalmente em países ligados à OCDE; o aumento da expectativa de vida em países da Europa, que mudou a relação entre contribuintes ativos e inativos; e o aumento crescente de programas sociais. Observa-se que nos países de capitalismo central crescem as coberturas de ocorrências relacionadas diretamente à proteção

do trabalho, visando, dentre outras coisas, a obter o consenso da classe trabalhadora. Os trabalhadores da indústria são os primeiros beneficiados, até alcançarem uma cobertura universal, desvinculada da inclusão ou não no mundo produtivo.

Todavia, essa preocupação não surge somente da necessidade de proteção do trabalho como forma de garantir os níveis de exploração elevados, mas de uma preocupação com as ideias socialistas trazidas dos campos de guerra da Europa, impregnada pela experiência socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). “O constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada ‘Guerra Fria’” (HOBSBAWM, 1995, p. 223) garantiu investimentos na ordem econômica, tanto para a manutenção dos exércitos quanto para tentar ganhar mais adeptos para seus regimes via captação intelectual. De fato, a Guerra Fria se constituiu num grande jogo ideológico entre os países que saíram fortalecidos (e menos atingidos em seus territórios) da Segunda Guerra Mundial.

Assim, a afirmação do Estado de Bem-Estar Social é marcada pela superação da cobertura social, associada ao conceito de seguros no modelo bismarckiano e à emergência da lógica trazida pelo Plano Beveridge, cujo princípios são:

1) Responsabilidade estatal na manutenção das condições de vida dos cidadãos, por meio de um conjunto de ações em três direções: regulação da economia de mercado a fim de manter elevado nível de emprego; prestação pública de serviços sociais universais, como educação, segurança social, assistência médica e habitação; e um conjunto de serviços sociais pessoais; 2) universalidade dos serviços sociais; e 3) implantação de uma ‘rede de segurança’ de serviços de assistência social. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 86)

Uma distinção que Behring e Boschetti (2008) enfatizam em sua obra, e que parece de extrema importância para o esclarecimento quanto à natureza atribuída ao Estado de Bem-Estar Social, é reconhecer que a lógica dos seguros sociais foi uma inovação alemã, utilizada nos momentos de risco *derivados da perda do trabalho*, e que o modelo *beveridgiano*, originalmente inglês, luta contra a pobreza de forma universal, perdendo a identificação com o não-trabalho, *outro sim com a necessidade*. Neste último sistema, é uma atribuição estatal o fornecimento de mínimos sociais àqueles que dele necessitassem. Outra distinção se faz

quanto ao financiamento entre os dois modelos, já que, no primeiro, a manutenção é garantida por contribuições diretas de patrões e empregados, enquanto no segundo a provisão é do Estado, via fundos públicos.

Fazendo referência às análises de Esping-Andersen (1991), Behring e Boschetti (2008) esclarecem que existiram três tipos de Estado de Bem-Estar Social: o liberal, no qual, nos países em que predominava, “o Estado encorajava o mercado, tanto passiva (ao garantir apenas o mínimo) quanto ativamente (ao subsidiar esquemas privados de previdência).” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 99) Neste caso, incluíam-se países como os Estados Unidos; um segundo tipo seria o adotado por países como Itália e Alemanha, baseados nos princípios bismarckianos, no qual “há uma ênfase estatal na manutenção das diferenças de *status*, os benefícios são comprometidos com a família tradicional devido ao legado da igreja.” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 99). Neste tipo, o Estado atua quando a capacidade familiar/social se esgota; e, por último, seriam os países que adotaram um Estado de Bem-Estar Social “social-democrata”, no qual foram instituídas “políticas sociais universais e cujos direitos sociais foram estendidos às classes médias” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 99). Neste rol encontram-se os países do norte da Europa. Essa distinção é eminentemente didática, contudo as autoras alertam para o fato de que as políticas sociais não se desenvolveram de forma homogênea nos diversos países que seguiram a lógica do Estado de Bem-Estar Social, observação pertinente no desenvolvimento do nosso estudo.

No entanto, os chamados anos de ouro do capitalismo – que vão do pós-Segunda Guerra Mundial (1946) até o início dos anos 70 do século passado (HOBSBAWM, 1995) – chegam ao fim. As classes dominantes passam a buscar uma explicação para uma “nova” crise que começa a dar sinais e a buscar meios para seu enfrentamento. O alargamento do Estado é apontado como uma das causas (BEHRING e BOSCHETTI, 2008) e o seu papel passa a ser questionado pelos detentores dos meios de produção. Sinteticamente, Behring (2009) aponta os principais aspectos das relações sociais capitalistas que passam a se exaurir neste período, sendo estes,

as taxas de crescimento, a capacidade do Estado de exercer suas funções *mediadoras civilizadoras* cada vez mais amplas e a absorção das novas gerações no mercado de trabalho, restrito já naquele momento pelas tecnologias poupadoras de mão-de-obra, não são as mesmas, contrariando expectativas

de *pleno emprego*, base fundamental daquela experiência. (BEHRING, 2009, p. 308, grifos do original)

Nos termos do estudo de Netto (1995), a crise do Estado de Bem-Estar Social “explica o fracasso do único ordenamento sociopolítico que, na ordem do capital, visou expressamente a compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos.” (NETTO, 1995, p. 68) Este autor afirma ainda que a compreensão do final de um ciclo de franco desenvolvimento capitalista pode acontecer por sua própria dinâmica de desenvolvimento, haja vista que “as crises inerentes ao movimento do capital se operavam no marco de *ondas longas de crescimento* .” (NETTO, 1995, p. 69, grifos do original)

Netto resume a complexidade do emaranhado político-histórico-econômico da crise do Estado de Bem-Estar Social, afirmando que ela

não expressa somente a crise de um arranjo sociopolítico possível no âmbito da ordem do capital: evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução *tende* a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital *incompatibiliza* cada vez mais o seu movimento com as instituições sociopolíticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos. Sinaliza que o arranjo político do *Welfare State* constituiu uma *possibilidade* da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num limite que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal.” (NETTO, 1995, p. 70, grifos do original)

De acordo com Netto (1995), a crise do Estado de Bem-Estar Social acaba por fornecer o “combustível” para que se questionassem as funções do Estado. Constitui-se assim, nos anos 70 e 80 do século passado, o terreno fértil para a retomada dos princípios liberais que passaram a nortear as ações desenvolvidas pelo Estado e a delimitar as relações sociais, onde os *indivíduos* são tidos como únicos responsáveis por seu insucesso e por todos os tipos de mazelas que assolam a sociedade. O Estado vem atuar de modo paliativo nestes problemas,

de modo necessário⁸. Um dos fatores que mais assusta, dentre os muitos que compõem essa realidade, é a naturalização com que essas novas relações foram ocorrendo no seio da sociedade.

Resumidamente, Melo (2004) apresenta um aprofundamento para o conceito de neoliberalismo, já que as discussões sobre o que seja neoliberalismo não podem ficar circunscritas somente à esfera do estritamente econômico. Para essa autora, “o neoliberalismo é um projeto de sociabilidade que se consolidou de forma mundial como tendência hegemônica, a partir do final dos anos 70, resgatando e superando preceitos do ‘velho liberalismo’.” (MELO, 2004, p. 49)

Melo (2004) apresenta os principais pontos nos quais se fundam os princípios do neoliberalismo. Para ela, o neoliberalismo é

fundado na concepção de mercado como mecanismo natural, a-histórico e autônomo de regulação econômica e social universal; nas escolhas e competências do indivíduo humano como base de regulação do sistema de preços; no individualismo como valor moral radical; na mercadoria como expressão máxima da realização da produção humana; e no Estado como regulador, não do mercado ou qualquer instância relacionada com a economia, mas regulador da segurança e da justiça social, entendida não como seguridade social, mas de segurança da propriedade e da livre troca no mercado. (MELO, 2004, p. 50)

Contudo, o Estado mínimo neoliberal não se constitui, simplesmente, numa regressão aos princípios liberais de outrora; os “liberais do século XX” reconheceram que o papel do Estado ultrapassou o de mero garantidor da propriedade privada, e que se, “por um lado, combatem os sistemas de segurança e previdência social; por outro, toleram alguma ação estatal em face do pauperismo.” (NETTO, 1995, p. 80) A política social remanescente a este período aposta em uma intervenção que “soluciona apenas o que não pode ser enfrentado pela via do mercado, da comunidade e da família. O carro-chefe dessa proposição é a renda mínima, combinada à solidariedade por meio das organizações da sociedade civil.”

⁸ Nesse período, o Estado passa a intervir de modo a garantir o mínimo necessário de condições de reprodução da classe trabalhadora. A oferta de serviços sociais é minimalista e extremamente focalista. O Estado transfere de forma contínua para o mercado a parcela da oferta desses serviços potencialmente lucrativos (educação e saúde, por exemplo), e para organizações não governamentais (ONGs) a parcela não-lucrativa desses serviços, que são oferecidos por essas instituições, subsidiadas pelo Estado. Sem falar da transferência de responsabilidades estatais, agora incutida no imaginário coletivo como responsabilidade da sociedade civil.

(BEHRING, 2009, p. 310) Daí a máxima para os neoliberais: o Estado tem que ser mínimo para as políticas sociais e máximo para os interesses do capital.

Essa máxima neoliberal anuncia o “desastre” social ocasionado pelo modelo de desenvolvimento proposto por este tipo de governo. O Estado, mesmo sendo detentor de ampla parcela do valor produzido socialmente, desviará a aplicação desse valor da ação social efetivamente para cobrir demandas oriundas do capital. (BEHRING, 2009) Assim como apresentado de forma teórica pela autora citada anteriormente, e a despeito do que pode ser observado no transcorrer dos anos de implantação neoliberal na realidade brasileira, de modo geral, Pereira (2001) conclui que

o crescimento da pobreza e da desigualdade social, nos últimos vinte anos, tenha sido uma das consequências mais sérias do modo neoliberal de regular a economia e a sociedade. Tal fenômeno foi determinado, sobretudo, pela diminuição da oferta de empregos, acompanhada das desigualdades de salários, como resultado da desregulamentação do mercado de trabalho e da diminuição da progressividade fiscal; isto é, da redução do encargo tributário direto, que onerava, progressivamente, quem incidia mais pesadamente sobre os trabalhadores e consumidores de baixa renda. (PEREIRA, 2001, p. 38-39)

As mudanças no processo de enfrentamento da questão social, via políticas sociais, passam por transformações na sua essência, a qual se expressa não somente no caráter focalista assumido por essas transformações, ou por passarem a ser orientadas exclusivamente por um sistema de compensação econômica, desenvolvendo-se exclusivamente na esfera do que não pode ser provido no seio da família ou da sociedade, mas também pelo forte apelo ideológico de mérito pessoal que passa a ser valorizado.

Melo (2004) aponta que “esta ideologia, apoiada numa teoria econômica neoclássica, de caráter ortodoxo e profundamente conservador, no sentido mesmo da conservação do modo de produção social capitalista” (MELO, 2004, p. 50), consegue revestir, através de um “discurso legitimador”, o caráter conservador das relações sociais que tentam se manter estabelecidas, camufladas por esses, como pluralistas, democráticas e universalistas. Segundo estudo empreendido por Martins (2009), pode-se concluir que os últimos anos do século passado foram propícios ao “revisonismo do modelo societal vigente”, estabelecendo um

consenso em torno do que pode ser entendido como um projeto concebido em meados dos anos 1990, em função dos efeitos negativos do neoliberalismo e da socialdemocracia europeia, a Terceira Via, também chamada de “social-liberalismo”, que “mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social democrata”. (MARTINS, 2009 in FALLEIROS; PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p.70)

O capitalismo de Terceira Via diferencia-se do capitalismo neoliberal clássico por duas características principais: a necessidade premente da manutenção de uma base social como forma de assegurar as relações sociais preexistentes, algo não abarcado pelos capitalistas neoliberais; e a redefinição da natureza das políticas sociais, já que o desenvolvimento de políticas sociais focalistas, sem uma mudança na dinâmica social, poderia ocasionar reações por parte das sociedades que experimentaram níveis de proteção social consideráveis. (MARTINS, 2009) Conclui ainda este mesmo autor que as diferenças entre os capitalistas neoliberais de Terceira Via e os neoliberais não estão nos seus princípios, mas nas formas e estratégias.

As políticas sociais desenvolvidas por este “novo Estado necessário”, além de conservar, em boa parte, características já apontadas anteriormente, apresentam-se com o “objetivo de favorecer a metamorfose do Estado de Bem-Estar Social em Sociedade do Bem-Estar.” (NEVES, 2008, p. 4) Ainda esta mesma autora alerta que

essa metamorfose veio se efetivando, nos últimos 20 anos, por meio da implementação da reforma da aparelhagem estatal, da estruturação de uma nova sociedade civil e do estabelecimento de uma nova relação entre essas duas esferas do ser social para propiciar, pela obtenção do consenso, a adesão do conjunto da sociedade ao ideário e práticas burguesas nos anos de consolidação de um novo imperialismo. (NEVES, 2008, p. 4)

Essa “nova estratégia” do projeto burguês mundial apresenta o Estado como o grande responsável pela crise em que ainda nos encontramos. A responsabilidade pela elaboração e execução de políticas públicas é “transferida” da esfera do Estado (incompetente) para a sociedade civil (competente), via suas organizações (ONGs, Organizações Sociais (OSs) etc.). O discurso da incompetência estatal fortalece a expansão da oferta de serviços sociais por entes não estatais. A redefinição do papel do Estado, quer seja na intervenção econômica ou

na social, necessita da intervenção de intelectuais que busquem o consenso e que ajam como organizadores da cultura.

Assim, comungando com os estudos do pensador italiano Antonio Gramsci, pode-se afirmar que o conceito de intelectual aparece como parte de um substrato formador da coesão social. O intelectual desempenha funções que ultrapassam o campo da especialização, desenvolve sobremaneira uma capacidade organizativa da sociedade em geral, ultrapassando os limites do desenvolvimento de atividades técnicas e interferindo na organização da cultura.

A importância do papel desempenhado pelos intelectuais no desenvolvimento social encontra amparo nas palavras de Gramsci, quando ele diz que

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico industrial, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc., etc. (GRAMSCI, 2002, v. 2, p. 15)

Esse pensador já apontava que no mundo moderno a função dos intelectuais se expandiria para além das necessidades sociais de produção. Eles se justificariam também pelas necessidades políticas dos grupos sociais dominantes. Desta forma, a categoria intelectual aparece, no mundo moderno, como peça fundamental da manutenção dos níveis de exploração e dominação dos trabalhadores. Os profissionais que integram essa categoria são entendidos não como produtores diretos de mais-valia, mas meios de garantir níveis elevados de exploração e dominação da massa de trabalhadores. Aparecem, portanto, como mantenedores da ordem social que garante a “paz” social, através da coesão social.

A busca da coesão social almejada pela burguesia capitalista vem proporcionando uma redefinição nos papéis dos intelectuais, bem como uma redefinição no papel educador desempenhado pelo Estado capitalista. O assistente social não se encontra à margem desse processo de transformação e vem sendo “apresentado” a novas demandas para sua intervenção profissional. Segundo Melo (2011), este intelectual, assim como outros, tem “recentemente assumido novas tarefas na sociedade, muito distintas das tarefas efetuadas no projeto político desenvolvimentista executado em boa parte do século XX nos países de capitalismo periféricos.” (MELO, 2011, p. 27)

Pensar a questão da formação profissional do Serviço Social remete-nos ao “surgimento” dessa institucionalização da demanda por esse profissional nas relações sociais próprias ao capitalismo. A profissão de assistente social comportou, por muito tempo, a “formação” realizada dentro dos próprios contextos em que se desenvolviam, adquirindo um caráter pouco especializado, intimamente relacionado com a vocação para o desenvolvimento de trabalho assistencial.

O desenvolvimento das políticas sociais, como observado anteriormente, fez surgir uma demanda específica para uma categoria profissional que, até bem pouco tempo, não se entendia como uma especialização de um trabalho socialmente produzido, mas era permeada pelo estigma da caridade. A ampliação do leque de atuação do Estado nas mazelas decorrentes do modo de produção capitalista e a exploração de classes inerentes à sua natureza demandavam a atuação de um profissional apto a lidar com as *nuances*, agora demandas, da questão social. Desta feita, tem-se como marco do surgimento do Serviço Social as lutas de classes ocorridas na etapa monopolista do capitalismo.

A natureza da profissão de Serviço Social pode ser entendida sob duas perspectivas divergentes. Carlos Montaña (1997) apresenta-as como: a endógena, na qual o surgimento do Serviço Social estaria relacionado à profissionalização da caridade católica, onde a moral e o humanismo cristão neotomista estão na base da intervenção profissional; e a histórico-crítica, na qual a profissão teria sua gênese nas relações de classes e frações de classes no capitalismo.

A primeira perspectiva enfatiza o caráter adequador da ação profissional. Ressalta a intervenção profissional nos processos de resoluções de conflitos individuais ou coletivos, de modo que fosse garantida a manutenção da “ordem social” vigente. Já na perspectiva histórico-crítica, o surgimento da profissão estaria vinculado, diretamente, ao momento em que a “questão social” passa a ser objeto de intervenção por parte da burguesia e do Estado. Esta é a perspectiva aceita pelo Serviço Social brasileiro.

O desenvolvimento da profissão se relaciona, desde sua gênese, ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais produzidas nesse processo, o que por sua vez determina novas necessidades de qualificação profissional, que são redimensionadas conforme as necessidades formativas necessárias ao processo de acumulação capitalista desenvolvida em seu tempo. Doravante buscaremos relacionar as mudanças ocorridas no

desenvolvimento das políticas sociais no Brasil e as mudanças demandadas ao processo formativo dos assistentes sociais.

1.2 A POLÍTICA SOCIAL BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

O capital, ao subordinar toda a sociedade, impõe-se em sua lógica quantitativa enquanto riqueza abstrata, que busca incessante crescimento, aprofunda as desigualdades de toda natureza e torna paradoxalmente invisível às mediações que viabilizam esse processo e, conseqüentemente, o trabalho vivo que cria a riqueza e os sujeitos que a realizam. (Marilda Villela Iamamoto)

Para entendermos como se configuram na atualidade as políticas sociais no Brasil, faz-se necessário partir do pressuposto de que as mudanças ocorridas em nosso país não aconteceram à revelia das tendências mundiais para esse tipo de política. Mesmo estando em curso o desenvolvimento de um capitalismo tardio, que mal conseguiu proporcionar aos brasileiros um “Estado de Mal-Estar Social”, no entendimento do sociólogo Francisco de Oliveira (2003), as políticas sociais brasileiras acompanharam as orientações dos organismos internacionais, que aplicaram uma fórmula “mágica” para que todos os países passassem a compartilhar, mais sistematicamente, de suas “recomendações”.

Podemos considerar que o Brasil, em virtude de sua formação histórica e do modo como desenvolveu o capitalismo, possui peculiaridades (IAMAMOTO, 2009). Inferimos que essas peculiaridades não só atingem a organização da produção, da reprodução da vida, como das relações sociais, da produção da riqueza, e das relações de poder.

O Brasil não conseguiu imprimir ao seu território nacional um nível de desenvolvimento homogêneo. Contamos com um país de dimensões continentais, que tem questões regionais bastante marcadas, as quais são administradas por uma unidade federativa, que, em boa parte das vezes, não atenta para o fato de que as necessidades de alguns não se constituem nas necessidades de todos. Como garantir a modernização do capital, frente a grandiosidade territorial deste país? Sobre essa questão, Iamamoto (2009) argumenta que “o ‘moderno’ se constrói por meio do ‘arcaico’, recriando nossa herança histórica patrimonialista, ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformá-las, no contexto de mundialização do capital sob a hegemonia financeira.” (IAMAMOTO, 2009, p. 30)

Baseadas nos “arranjos à brasileira”, as políticas sociais vêm se construindo, na primeira década do século XXI, segundo as orientações dos organismos internacionais, que adotam uma lógica neoliberal. Para manter a coerência com o referencial teórico que norteia esse estudo, diríamos que as políticas sociais no Brasil, desde a década de 90 do século passado, vêm empregando os fundamentos e práticas do neoliberalismo de Terceira Via.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Mesmo orientados pela constatação de que nos encontramos em pleno processo de acirramento das ideias e práticas neoliberais de Terceira Via para a elaboração e execução das políticas sociais, não poderíamos deixar de assinalar como tais políticas passaram a ser objeto de intervenção do Estado brasileiro.

Não pretendemos aqui construir uma trajetória histórica, mas apenas sinalizar marcos históricos do desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, que contribuíram para a construção de características peculiares a elas em nosso país. Aqui, diferentemente da introdução deste estudo, vamos nos ater às particularidades brasileiras na elaboração e execução dessas políticas.

No campo do Serviço Social, muitos autores já se debruçaram sobre esse tema. Estudar as políticas sociais se constitui numa das condições primeiras para que o assistente social seja capaz de desenvolver uma leitura eficaz das políticas sociais nas quais venha a ser inserido. Dentre os vários autores, destacam-se Behring e Boschetti (2003, 2008), Behring (2003, 2004, 2009), Pereira (2001, 2009), sem citar outros que abordam de forma setorial as políticas sociais.

Efetivamente, a questão social e a preocupação com o desenvolvimento de formas de enfrentá-la só passaram a ser preocupação do Estado brasileiro na década de 30 do século XX. Anteriores a esta data, as sequelas relacionadas ao modo de produção da vida eram tratadas de forma caritativa ou repressiva, eminentemente. Neste período histórico, o Brasil encontrava-se numa zona de transição do modo de produção: deixávamos de ser uma economia agroexportadora para ingressar no modelo urbano-industrial.

Juntamente com a mudança do modo de produção e de convivência social, houve um reordenamento das demandas sociais postas ao Estado. Neste momento do capitalismo brasileiro, as demandas sociais passam a ser desenvolvidas pela aparelhagem estatal. A burguesia brasileira já sentia a necessidade de intervir, ainda que embrionariamente, na manutenção da sobrevivência do proletariado nascente. A incipiente burguesia industrial da

época ofertava serviços como creche, escola, vilas operárias e tentava operar no controle do tempo livre dos trabalhadores. O objetivo dessas estratégias, ao que tudo indica, era de auxiliar o controle da produtividade, por meio do aumento da taxa de exploração. Não se apresenta como uma tentativa de distribuição de renda, mas como tentativa de melhorar as condições gerais de acumulação capitalista. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996) No projeto da burguesia brasileira, sob a direção da burguesia industrial, pós-1930, coube ao Estado à provisão direta de educação, saúde e previdência como modo de incrementar os níveis de reprodução das relações sociais.

Todavia, o fato de se tornarem área de intervenção estatal, não fez das políticas sociais áreas exclusivas do Estado. Desde esse período, pode-se observar a adoção de “parcerias” entre o público e o privado no desenvolvimento das políticas sociais. Um bom exemplo foi a manutenção de boa parte da rede de ensino em estabelecimentos religiosos, que passaram a atender famílias pobres através de “bolsas” concedidas pelo Estado.

No período de 1930 a 1943, o Estado começa a desenvolver um esforço regulatório inicial (DRAIBE, 1990) de introdução da política social no Brasil, atuando como sujeito na produção e no desenvolvimento social. A partir daí pode-se explicar a “legislação social implementada no Brasil que se impôs progressivamente e lentamente segundo a filosofia da cobertura do mundo do trabalho” (BOSCHETTI, 2008, p. vi)

O Estado começa a atuar também como legitimador das necessidades da crescente burguesia urbano-industrial brasileira, iniciando uma intervenção na produção e reprodução da força de trabalho nacional, que naquele momento era escassa e pouco capacitada. O Estado caminha para a legitimação de seu papel educador⁹, ocupando um lugar importante no desenvolvimento da ainda “descaracterizada” burguesia nacional.

O desenvolvimento de uma proteção social voltada para o mundo do trabalho deixava claro o papel ocupado pelo Estado. Por um lado, desenvolve-se uma proposta de cobertura para os que participavam do sistema produtivo, como, por exemplo, a criação de legislação trabalhista específica e do Ministério do Trabalho, em 1930. Por outro lado, para os não detentores de carteira de trabalho assinada (a carteira de trabalho foi criada em 1932) existiam políticas de caráter fragmentado, diversificado, desorganizado, indefinido e instável. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008)

⁹ “No sentido gramsciano, a ação educativa do Estado realiza-se na medida em que a incorporação, pelas classes dominadas, do projeto ideológico dominante materializa-se em ações concretas do cotidiano social. Ou seja, enquanto o Estado viabiliza o consenso amplo em torno de um projeto societal de classes.” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 29)

A criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943 reafirma o caráter corporativista e fragmentado (BEHRING e BOSCHETTI, 2008) que as políticas sociais brasileiras assumiriam. Os períodos compreendidos nos governos Vargas (1930-1934, governo provisório; 1934-1937, governo constitucional; 1937-1945, Estado Novo) podem ser apontados como de desenvolvimento de uma “cidadania regulada” (SANTOS, 1987). A promulgação da Constituição de 1937, a criação de ministérios (Trabalho, Saúde e Educação, dentre outros), dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), da LBA (1942) e a edição do Código de Menores (1941) são exemplos de como as bases de legitimação social foram avançando, via aparelhagem estatal, por meio das políticas sociais do Estado e das relações sociais capitalistas.

A institucionalização da formação profissional do Serviço Social no Brasil se desenvolveu nesse momento de transição. A profissão de assistente social comportou, por muito tempo, a “formação” realizada dentro dos próprios contextos em que se operava, adquirindo um caráter pouco especializado, intimamente relacionado com a vocação para a prática do trabalho assistencial.

Assim, a evolução da profissão está relacionada com as mudanças ocorridas no tratamento dado à questão social (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996; PEREIRA, 2007). Como dito anteriormente, estas são intensificadas a partir da década de 30 do século XX, no qual aconteceram mudanças no sistema de acumulação capitalista (de um modelo produtivo agroexportador para o urbano-industrial), que se refletiram nas demandas postas pelas classes trabalhadoras.

Neste período histórico ocorreu, concomitantemente, uma expansão demográfica nos centros urbanos, que não se encontravam preparados para tal. A indústria nacional emergente necessitava de força de trabalho qualificada e em volume. Contudo, o que havia era uma população empobrecida, com baixos níveis de escolaridade e em condições de reprodução de vida precárias. Esse novo quadro social emergente e as novas demandas postas por ele se tornaram as molas propulsoras para o surgimento das primeiras Escolas de Serviço Social (ESS) no Brasil. (PEREIRA, 2007)

As ESSs eram atreladas a movimentos da Igreja Católica que já apresentavam longa trajetória na oferta de serviços sociais (desde o início do século XX). Tais serviços podem adquirir significados diferentes, a partir da perspectiva da classe a que serve, visto que, para os detentores do capital, representam ajuda para reprodução da força de trabalho, o que lhes

garante menor custo nessa reprodução; por parte dos trabalhadores, a oferta de serviços sociais é uma resposta legítima às suas reivindicações e necessidades, tidas como estratégia de defesa de sua sobrevivência. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996)

Podemos apontar algumas instituições que foram pioneiras na sistematização da oferta de serviços sociais no Brasil, anteriores à institucionalização da profissão de Serviço Social: Ação Universitária Católica; Instituto de Estudos Superiores; Associação das Bibliotecas Católicas; Liga Eleitoral Católica; Juventude Operária Católica; Juventude Estudantil Católica; Juventude Feminina Católica; Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), que representa a manifestação original do Serviço Social no Brasil. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996) O CEAS tinha como objetivo formar jovens católicos para a prestação de serviços assistenciais. A tentativa de cooptar jovens católicos de frações de classes emergentes pode ser observada pelo desenvolvimento de movimentos que envolviam esse perfil de católicos, reafirmando o pacto entre a Igreja Católica e o Estado, sacramentado durante a segunda República.

Em 1936, surge a primeira escola de Serviço Social em São Paulo, também a primeira do país, seguida pela do Rio de Janeiro, em 1938. Na década de 1940, segue-se a expansão deste tipo de formação para outros estados do Brasil. Importante assinalar que as primeiras ESSs apareceram em estados que detinham o poder econômico (São Paulo já se destacava como centro industrial desde essa época) e o político (o Rio de Janeiro era a capital da república) na cultura urbano-industrial em estruturação.

Aqui vale sinalizar para a importância de pensar a profissão de Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996) situado na divisão sociotécnica do trabalho, participando diretamente na reprodução das relações sociais. Estas se desenvolvem em meio à totalidade composta pela relação capital x trabalho, que determina o modo de vida da sociedade.

Esses mesmos autores alertam ainda para o fato de o Serviço Social se constituir com base em uma unidade contraditória entre a realidade vivida e representada na consciência de seus agentes profissionais, expressa pelo discurso teórico-ideológico destes e na atuação de seus agentes, como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias que ultrapassam a consciência destes e se materializa na dinâmica social em que se encontram inseridos desenvolvendo atividades profissionais. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996)

Por meio da lei n. 2497/1935 foi criado o Departamento de Assistência Social do Estado, primeira iniciativa desse gênero no país. O surgimento deste departamento contribuiu para a laicização do trabalho de assistente social. A possibilidade aberta pela criação de escolas de Serviço Social, que desatrelavam diretamente a formação de assistentes sociais do movimento católico, fez com que passasse a existir uma procura por esse profissional no mercado de trabalho. O portador dessa qualificação não mais necessitava ser uma moça de sociedade devotada ao apostolado social, com vocação para servir. Progressivamente transformar-se-á em um componente de força de trabalho, possuindo uma determinada qualificação, englobada na divisão sociotécnica do trabalho. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996)

O campo de atuação desses novos profissionais é ampliado com a criação de instituições assistenciais governamentais na década de 1940, como, por exemplo, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, e a Fundação Leão XIII, em 1946. Simultaneamente, foram criadas as instituições patronais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, o Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1946, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, que, assim como a LBA, tornaram-se grandes campos de atuação das assistentes sociais recém-formadas. A portaria n. 25, de 08/04/1944, regulamenta a entrada de assistentes sociais para o quadro burocrático de todos os institutos de aposentadorias e pensões, fazendo do Estado, desde este período, um grande empregador desta categoria profissional. (PEREIRA, 2007)

Para além de terem se tornado um campo de atuação das assistentes sociais, deve-se salientar o papel ocupado por essas instituições, já que sua natureza é que justifica a necessidade de um número considerável desses profissionais em seus quadros. Essas instituições ocupavam um lugar estratégico na oferta de serviços sociais e de formação para servir ao padrão de desenvolvimento adotado pelo governo Vargas (1930-1945) para o país.

Pereira (2007) enfatiza que as instituições assistenciais tiveram um papel de extrema funcionalidade para a “modernização” capitalista no Brasil, visto que desempenhavam o papel de conservação da “ordem” e da “paz social” por intermédio da concessão de salários indiretos. Funcionaram como fonte de acumulação de fundos por meio do desenvolvimento de sistemas previdenciários, com a criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPS), que posteriormente passaram a se chamar de Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPS) e a ser controladas pela aparelhagem estatal. Até então, as CAPSs tinham administrações próprias. Com a mudança, vão atuar fortemente junto ao “enquadramento” social e político das “massas urbanas”.

Neste período, os profissionais do recém-surgido Serviço Social brasileiro assumiam como uma das demandas de intervenção profissional a adequação da população ao padrão de desenvolvimento capitalista. A marca teórica era a doutrina social da igreja e o positivismo. Como bem esclarece Pereira (2008), este período pode ser resumido com a seguinte constatação:

coerente com sua política de cooptação dos sujeitos individuais e coletivos, o governo Vargas pós-década de 1930 atraiu diversos intelectuais para os quadros do governo, associando forte repressão com cooptação [ou transformismo, que implica a assimilação pelo bloco no poder das frações rivais das próprias classes dominantes ou mesmo das classes subalternas (COUTINHO, 1992, (nota de rodapé)] por meio de uma política cultural e educacional” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2006, apud PEREIRA, 2008, p. 76)

O desenvolvimento de uma política de formato corporativista e fragmentado, mesclando forte caráter repressor e apelo assistencialista, dentre outras coisas, proporcionou uma situação de extrema instabilidade governamental seguida de uma crise de hegemonia entre os projetos que ganhavam força no período nacional-desenvolvimentista *versus* desenvolvimento associado ao capital estrangeiro (BEHRING e BOSCHETTI, 2008), propiciando a ocorrência de um golpe militar que eclodiria em 1964.

No campo específico do Serviço Social brasileiro, que até a década de 1940 sofria forte influência do Serviço Social europeu (escola franco-belga, eminentemente) passando para os anos de 1942-1957, a se respaldar pela corrente teórica funcionalista – esta foi trazida pelas Assistentes Sociais formadas nos Estados Unidos da América, por meio de um amplo programa de formação através de bolsas oferecidas por aquele governo – que aliada a neotomismo cristão europeu caracterizaram os momentos iniciais da institucionalização do serviço social brasileiro, assim como sua organização profissional e a regulamentação da profissão, através da criação de leis específicas. (PEREIRA, 2008)

Assim como as mudanças identificadas no campo social, no âmbito da profissão de Serviço Social, especificamente, o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960 foram marcados por um intenso período de ampliação do mercado de trabalho e surgimento de novas demandas profissionais para esta categoria. Alguns autores destacam que o acirramento das sequelas da questão social, ocasionadas pelo franco processo de expansão do

desenvolvimento urbano-industrial, demandava um aumento na oferta de serviços sociais por parte do Estado e do empresariado. (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996; PEREIRA, 2008)

Esse movimento, no qual a categoria profissional agora institucionalizada ganhava força, proporcionou as condições necessárias para um processo de “modernização” do Serviço Social, que inclui “tanto o agente como o corpo teórico, método e técnica por ele utilizado.” (IAMAMOTTO e CARVALHO, 1996, pg. 346) Assim, mediante o desgaste do Serviço Social tradicional e a mudança registrada nos níveis de politização da sociedade civil e de parte da categoria profissional, pode-se observar o início de um processo, protagonizado por esses profissionais, de ruptura com o conservadorismo profissional. A atuação profissional dos assistentes sociais passa a buscar alianças com os interesses históricos da classe trabalhadora. (PEREIRA, 2008)

No entanto, o que se iniciava como processo de “modernização”, tanto no campo de intervenção do Serviço Social como no de formação, passou por um retrocesso, causado pelo golpe militar de 1964. A “modernização” agora se desenvolvia numa perspectiva de “modernização conservadora” (NETTO, 1998), orquestrada por um movimento maior que envolvia “uma profunda reorganização do aparato estatal, das relações entre Estado e classes sociais, bem como da política educacional.” (PEREIRA, 2008, p. 104)

O processo brasileiro de crise nas relações econômicas e político-sociais, observado já no final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, teve seu acirramento a partir do ano de 1964, com a instauração de um governo ditatorial militar. Os governos militares (1964-1985) promoveram uma “abertura desenfreada ao capital imperialista” (PEREIRA, 2008 p. 105), com vistas a promover a modernização do capitalismo no Brasil.

Segundo Behring e Boschetti, enquanto no plano internacional, naquele momento histórico, ocorria um processo de reação burguesa à crise do capital, que teve início nos anos 1960, no Brasil ainda se buscava a expansão do modo de produção fordista, por meio do “chamado Milagre Brasileiro”. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 134)

Para efetivação desse processo de “expansão” e “modernização”, os governos militares se utilizaram de um forte sistema repressor e controlador, que buscava garantir o aumento da acumulação dos capitalistas, nacionais e internacionais, por meio do máximo de exploração das forças produtoras. Impuseram uma combinação entre forte aparato policial

repressivo com um mais forte sistema de controle de ideias. Pereira (2008, p. 82) enfatiza que, “em meio à crise de hegemonia¹⁰, a burguesia entregou o aparelho estatal aos militares”, que, promoveram um Estado forte e centralizador, com vistas a garantir a manutenção da ordem burguesa.

Utilizando-se de um discurso desenvolvimentista e cercado pela ideologia da segurança nacional, os militares buscaram centralizar e modernizar o aparato estatal. Grandes projetos nacionais, muitos dos quais não se concluíram até os dias de hoje, como a estrada transamazônica, por exemplo, foram pensados e postos em prática. O investimento em uma grande malha viária, assim como o desenvolvimento de projetos grandiosos, como o da criação das usinas nucleares em Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, no início da década de 1980, são exemplos de que os governos daquele período “realizaram ações em todos os âmbitos da vida social – do econômico ao político e cultural – com o objetivo de criar as condições necessárias ao florescimento do setor privado, nacional e imperialista.” (PEREIRA, 2008 p. 108-109)

As políticas sociais desenvolvidas nesse período seguiram a lógica imposta à política econômica. Tais políticas contribuía para o desenvolvimento das forças produtivas, visando a um aumento da produtividade do capital por meio da máxima exploração da força de trabalho. O caráter repressivo e disciplinador dos governos militares também foi refletido no desenvolvimento dessas políticas, que também eram utilizadas para garantir um nível mínimo de satisfação das classes subalternas. Behring e Boschetti (2008) resumem aquele período, afirmando que

a ditadura militar reeditou a modernização conservadora como via de aprofundamento das relações sociais capitalistas no Brasil, agora de natureza claramente monopolista (Netto, 1991), reconfigurando nesse processo a questão social, que passa a ser enfrentada num *mix* de repressão e assistência, tendo em vista manter sob controle as forças de trabalho que despontavam. Nesse quadro, houve um forte incremento da política social brasileira. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 136)

¹⁰ Hegemonia designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício da dominação nas sociedades de classes que se materializa a partir de uma concepção de mundo e de uma prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci, sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros através da persuasão e da educação. (...) A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação de um projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria. Para tal, o conceito de hegemonia engloba ideias, valores e práticas. (GRAMSCI, 2002)

As políticas sociais passaram por um processo de adequação às necessidades do capitalismo monopolista brasileiro, que “buscou adesão e legitimação por meio da expansão e modernização de políticas sociais.” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 136) Houve a promoção de um processo de centralização da oferta de serviços sociais pelos órgãos ligados diretamente à esfera de administração federal. A previdência social, a saúde e, com menor expressão, a assistência social foram adequadas às “novas necessidades” do Estado.

A previdência social passou por um processo de unificação com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), em 1966, que passa a ser caracterizado pela lógica atuarial. Também há uma expansão na cobertura oferecida, já que são incorporados como beneficiários da previdência, neste período, os trabalhadores rurais (1971), empregados domésticos (1972), jogadores de futebol e autônomos (1973), e ambulantes (1978). Cria-se a renda mensal vitalícia de meio salário mínimo para idosos pobres (1974) (BEHRING e BOSCHETTI, 2008), configurando-se assim em poderosa estratégia de uma pedagogia da hegemonia, em tempos de intensa coerção social.

A saúde passou por um processo de organização em torno da hospitalização. Ainda atrelada à lógica previdenciária (a oferta de serviços de saúde subordinada à cobertura previdenciária), viu-se nesse período a organização da burguesia para preencher os espaços no mercado deixados pela não oferta de serviços de diferentes governos. Assim, criaram-se hospitais particulares que vendiam seus serviços para o Estado numa forma “disfarçada” de transferência de recursos públicos para a esfera privada. No ano de 1974 é criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, que incorpora órgãos ligados à Assistência Social, Previdência Social e Saúde, construindo-se a configuração inicial do que, com o advento da Constituição Federal de 1988, passaria a integrar o tripé da Seguridade Social.

Houve um reordenamento não só das políticas sociais ligadas diretamente à seguridade social, previdência – assistência – saúde, mas também da política de habitação, impulsionada pela necessidade de incrementar a economia e de educação, visto que a modernização conservadora precisava cada vez mais de força de trabalho especializada para ocupar seus quadros técnicos. No entanto, Behring e Boschetti (2008) ressaltam que

no mesmo passo em que se impulsionavam políticas públicas mesmo restritivas quanto ao acesso, como estratégia de busca de legitimidade, a ditadura militar abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e para quem não pode pagar. Essa é uma das principais heranças do regime militar para a política social e que nos

aproxima mais do sistema norte-americano de proteção social que do *Welfare State* europeu. Outra herança é a de que, mesmo com uma ampliação dos acessos públicos e privados, milhões de pessoas permaneciam fora do complexo *assistencial-industrial-tecnocrático-militar* (FALEIROS, 2000, apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 75, grifos do original)

Todo o aparato construído em torno das exigências do complexo assistencial-industrial-tecnocrático-militar fez emergir a necessidade de capacitação de força de trabalho especializada, assim como a formação de intelectuais orgânicos (PEREIRA, 2008). Essas exigências ocasionaram alterações na política educacional do país, onde “constatava-se um verdadeiro reordenamento, operado pelo Estado, de toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, objetivando sua adequação ao processo de aceleração modernizadora realizada no país.¹¹” (PEREIRA, 2008, pg. 112)

A partir deste momento há uma promoção de reformas, que se iniciaram no campo jurídico formal (com modificações de leis e regulamentações), até a cooptação intelectual (uma “reforma” cultural, em última análise), que gerou inclusive a necessidade de um reordenamento dentro do próprio Estado e na relação deste com seu “parceiro” tradicional (Igreja Católica) e com o novo “parceiro” (o empresariado educacional). (NEVES, 1997)

Para fins deste estudo, é importante saber que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais naquele período foram fruto das necessidades da burguesia. Foram modificados, nessa perspectiva, os níveis de escolarização e a qualidade oferecida por esta para dar efetiva resposta às exigências das empresas multinacionais que se instalavam no país naquele momento. Como bem esclarece Pereira (2008), quando diz que

a estratégia adotada pelo Estado autoritário foi a ampliação das matrículas pela expansão do setor privado, o que respondeu às necessidades econômicas e políticas do processo de modernização conservadora em curso: por um lado, reproduzia um contingente de força de trabalho qualificado para aquela nova fase e abria um mercado lucrativo para a expansão do capital, e por outro, respondia politicamente às expectativas de ascensão social das camadas médias por meio do diploma de nível superior, garantindo a produção de consenso frente ao regime ditatorial. (PEREIRA, 2008, p. 116)

Aqui vale salientar que os governos militares proporcionaram uma grande expansão, via setor privado, do acesso ao ensino superior. Este nível de ensino talvez tenha sofrido o maior processo de reordenamento desde seu início no Brasil. Nesse processo de “reformas”

¹¹ Sobre esse tema, consultar Germano (2005) e Pereira (2008).

foram-se incorporando demandas oriundas da academia (como, por exemplo, a extinção das cátedras), no conjunto de reformas promovidas, visando a manter o consenso, assim como também foi promovido um aparato repressivo para garantir que as “reformas” não encontrassem resistências explícitas no seio da academia¹².

No que se refere ao Serviço Social, neste período a categoria que se encontrava em pleno processo de expansão de seu mercado de trabalho, assim como consolidando seus instrumentais interventivos, sofreu um impacto. O aparato repressivo, a cooptação de intelectuais, a “reforma” na oferta de disciplinas, a criação do sistema de créditos, dentre outros fatores, contribuíram para uma desarticulação da ainda frágil organização dos estudantes e profissionais daquela época. Enquanto isso, “a tecnocratização das políticas sociais exigia, (...) a constituição de um amplo leque de agentes formadores, gestores e executores” e, dentre esses, o assistente social. (IANNI, 1981 *apud* PEREIRA, 2008)

Segundo estudo empreendido por Pereira (2008), no período relativo aos governos militares (1964-1985) foram criados 32 novos cursos de Serviço Social (CSS). Destes, 19 eram de natureza empresarial, sete estatais e cinco confessionais.¹³

O campo de atuação profissional do assistente social, que, desde antes desse período, já se consolidava na esfera estatal, passou por um processo de expansão nos governos militares e um novo espaço de atuação desses profissionais se abre nas empresas. Sobre esse mercado emergente e significativo, Netto (1998) esclarece que seu crescimento não aconteceu apenas pautado nas necessidades oriundas da expansão industrial, “mas determinado também pelo pano de fundo sociopolítico em que ele ocorre e que instaura necessidades peculiares de vigilância e controle da força de trabalho no território da produção.” (NETTO, 1998, p. 122)

Criou-se um novo padrão de exigências para o desempenho profissional (NETTO, 1998) do Serviço Social. A tecnocratização das políticas sociais desenvolvidas no Estado ditatorial e as demandas oriundas dos empresários em seus espaços privados de produção requereram a modernização das práticas profissionais, diluindo o seu caráter vocacional e dando maior ênfase aos elementos científicos na organização curricular dos cursos de formação. Como sintetiza Netto (1998),

no curso deste processo, mudou o *perfil* do profissional demandado pelo mercado de trabalho que as condições novas postas pelo quadro macroscópico da autocracia burguesa

¹² Sobre o Estado Militar e a Educação, ver Germano (2005)

¹³ A autora do estudo esclarece que as instituições citadas como confessionais não são exclusivamente católicas. Neste momento são criadas uma escola ligada à religião evangélica e uma espírita. Ver Pereira (2008, p. 124)

faziam emergir: exige-se um assistente social ele mesmo “moderno” – com um desempenho onde traços “tradicionais” são deslocados e substituídos por procedimentos “racionais”. (NETTO, 1998, p.72)

Além da reestruturação cognitiva, foi necessária a realização de uma reforma na estruturação dos cursos de Serviço Social. Esses profissionais, que antes eram formados em escolas isoladas, e geralmente agregadas a instituições católicas, foram inseridos em ambientes universitários¹⁴. A inserção dos cursos de Serviço Social nas universidades proporcionou uma aproximação dos padrões técnicos instrumentais dos assistentes sociais de então com as ciências sociais, passando assim a sofrer influência da sociologia, da psicologia social e da antropologia, instaurando um processo incipiente de acumulação teórica da categoria. Em síntese, pode-se afirmar com Netto (1998) que se sedimentou a “legitimidade profissional ao se redefinirem as exigências do mercado de trabalho e o quadro da formação para ele.¹⁵” (NETTO, 1998, p. 127)

Com o processo de abertura política iniciado no final dos anos 1970, o país passou a caminhar no sentido da redemocratização das relações econômico-político-sociais. Esse processo de abertura política teve seu ápice na realização da eleição indireta que escolheu Tancredo Neves, em 1985, como presidente da República e com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Vale salientar que a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, foi fruto de uma ampla mobilização político-social engendrada no processo de democratização da política do final da década de 1970. Houve, naquele momento, um amplo processo de “lutas”. Dentre elas, destaca-se a criação de um sistema de proteção social, que foi contemplado com a inclusão do conceito de seguridade social na elaboração da Constituição. Como explicitado por Netto (1999), quando diz que

o essencial (...) apontava para a construção – pela primeira vez assim posta na história brasileira – desde uma espécie de Estado de bem-estar social: não é por acaso que, no texto constitucional, de forma inédita em nossa lei máxima, consagram-se explicitamente, como tais e para além de direitos civis e políticos, os *direitos sociais* (coroamento, como se sabe, da *cidadania* moderna). Com isso, coloca-se o arcabouço jurídico-político para implantar, na sociedade brasileira, uma *política social* compatível com as exigências de justiça social, equidade e universalidade. (NETTO, 1998, p. 77, grifos do original)

¹⁴ Como exemplo, podemos citar a incorporação da Escola de Serviço Social de Fortaleza, criada em 1950, à Universidade Estadual do Ceará em 1975.

¹⁵ Sobre processo de renovação do Serviço Social nos anos de ditadura militar (autocracia burguesa), ver o capítulo 2 do livro *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64* (NETTO, 1998).

Esse mesmo autor ainda observa que o desenho constitucional estava em “assincronia” com as reais possibilidades de execução, visto que, para a burguesia brasileira e seus “parceiros” porem em prática os direitos sociais sedimentados na Constituição Federal de 1988, equivaleria, “no plano econômico, à redução das taxas de exploração e, no plano político, à reconstrução de mecanismos democráticos de controle social capazes de contrarrestar as práticas de manipulação política mais grosseiras.” (NETTO, 1999, p. 78)

Com a vitória, por eleição direta para presidência da República, de Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), o país ingressou no processo de “globalização”, já mundialmente desenvolvida. Com um discurso de modernização da máquina pública e combate à corrupção e aos funcionários “marajás”, Fernando Collor lançou as bases da introdução de políticas neoliberais no Brasil.

Para que a nova ordem fosse instalada, fez-se necessário que a anterior estivesse frágil o suficiente para ser superada. Desta feita, a crise do modelo estatal vigente tinha que ser “visível” e alardeada como fato para o novo modelo “salvador”, já testado e aprovado por vários países, sob a orientação dos organismos internacionais. Passa a vigorar a partir de então a máxima de que quem pode pagar acessa os serviços ofertados no mercado, e, para os que não podem, restam as redes de proteção social, cada dia mais fragilizadas.

Esta política já se encontrava em processo de implantação e/ou execução em boa parte do mundo capitalista e estava montada sob um tripé formado pela defesa de um amplo processo de privatização, abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado da força de trabalho (BOITO JR., 1999). Sua implantação em cada formação social concreta ocorreu em ritmos diferentes dadas as suas especificidades políticas, econômicas e culturais. Nos países capitalistas desenvolvidos aconteceu de modo mais rápido e acabou por servir de modelo para a implementação em países de capitalismo tardio. (MARTINS, 2009)

Ao final dos anos 1980, “novas” diretrizes político-operacionais foram engendradas e sistematizadas durante a realização de um encontro que abrigou instituições financeiras mundiais (como FMI e BM) sediadas em Washington, D.C, instituições financeiras americanas e economistas, com vistas à criação de um denominador comum para os países capitalistas em desenvolvimento, com especial ênfase para os latino-americanos, recém-saídos de processos políticos ditatoriais. Foram sistematizados, segundo Pereira (2009), dez tópicos que abarcavam a máxima liberalizante para essas nações naquele momento: disciplina fiscal, reorientação dos gastos públicos, reforma tributária, taxas de juros determinadas pelo mercado, taxa de câmbio unificada e fixada em patamar competitivo, liberalização comercial,

abertura para o capital estrangeiro, privatização em massa das empresas estatais, desregulamentação ampla da economia e direitos de propriedade assegurados.

Até aqui não foi apresentada nenhuma novidade frente às prescrições realizadas pelo FMI nos anos 1970. Entretanto, o Consenso de Washington atuou como operacionalizador do ideário neoliberal e não como inovador do sistema. Apresentou uma complexificação das já complexas prerrogativas neoliberais no que diz respeito à incorporação das privatizações em massa dos bens públicos, da política de “recuperação de custos” aplicável ao conjunto dos serviços sociais, na blindagem jurídica à propriedade privada e na política de legalização do setor informal da economia. (PEREIRA, 2009)

O BM, a seu tempo, desenvolveu três coordenadas estratégicas que, segundo Pereira (2009), passaram a orientar a sua ação política, intelectual e financeira nos anos seguintes:

A primeira delas consistia na consolidação e difusão de um modelo de alívio compensatório da pobreza, umbilicalmente ligado ao processo mais amplo de remodelagem da política social. A segunda consistia na mudança do papel do Estado na economia. A terceira consistia na redefinição da forma pela qual as reformas estruturais deveriam ser governadas. (PEREIRA, 2009, p. 193)

Instruído pelos fundamentos neoliberais, o bloco no poder no início da década de 1990 inicia um processo de reestruturação das funções sociais e econômicas do Estado brasileiro, desmontando os preceitos e as práticas do modelo de Estado de Bem-Estar do capitalismo do pós-guerra, aqui aplicados no âmbito do capitalismo desenvolvimentista. O binômio ajuste/compensação focalizadora compôs a neoliberalização no âmbito das políticas sociais. Sem dúvida, o governo Collor de Mello, mesmo em sua curta existência, conseguiu imprimir na elaboração e execução das políticas sociais as características neoliberais.

Alavancado pelo repasse dos bens estatais para o setor privado, o campo da oferta de serviços sociais tornou-se um mercado em pleno crescimento. A desregulamentação de direitos trabalhistas, a focalização da oferta de serviços sociais somente para os mais pobres acabaram por acelerar o desenvolvimento de uma nova fração da burguesia brasileira, “a nova burguesia de serviços, ligada, principalmente, à exploração dos serviços de saúde e educação, e mais recentemente, à previdência privada” (BOITO JR., 1999, p. 67).

Os campos de educação e saúde foram se desenvolvendo com pouco investimento estatal (vale lembrar que as ações caritativas foram marcantes no desenvolvimento dessas duas áreas no país) e passaram para as mãos da iniciativa privada, com pouca ação regulatória por parte do Estado e da sociedade civil organizada. Além da participação da burguesia de serviços, afirma-se nesse contexto a participação de organizações privadas sem fins lucrativos

como executoras de políticas sociais restritivas que se direcionam à descentralização e à focalização por meio de contratos de “parcerias público-privadas”, características que se acirram nos anos mais recentes, com aprofundamentos e redefinições.

A burguesia brasileira e seus associados imersos numa crise de hegemonia desde os anos de abertura política redefinem seu projeto societal e de sociabilidade, elegendo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência da República. FHC conseguiu, por uma margem inexpressiva de votos, soterrar a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva que, naquele momento, representava a coalizão contrária aos interesses do capital e a favor dos trabalhadores.

Em termos econômicos, os governos FHC, hegemonzados pela fração da burguesia financeira representada politicamente pela aliança entre os partidos políticos PSDB e DEM, implementaram um modelo de desenvolvimento que reafirmou a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho. Para tanto, favoreceu a especulação financeira internacional de curto prazo e fortaleceu a presença dos interesses de empresas transnacionais no país. Além disso, consolidou a expansão do agronegócio por intermédio da exportação de *commodities*, como parte desse processo amplo de contrarreforma¹⁶ econômico-social-político instaurado no país.

Dando seguimento às orientações objeto de consenso entre organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, o governo FHC buscou promover a modernização da infraestrutura por meio da “desregulamentação dos mercados, pela redução do *déficit* fiscal e/ou do gasto público, por uma clara política de privatização, pela capitalização da dívida e um maior espaço para o capital internacional” (BEHRING, 2003, p. 65) Também buscou enfatizar a inviabilidade da execução das responsabilidades sociais garantidas na Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo que conduzia a implementação do projeto político do grande capital. (NETTO, 2009). Aqui se torna mais claro o relacionamento entre a questão da elaboração das políticas sociais e seus determinantes econômicos, visto que os rebatimentos dos ajustes na política fiscal vão se refletir nas ações de elaboração e execução das políticas sociais. Vale lembrar, contudo, que as orientações

¹⁶ Amplo e aprofundado estudo foi realizado sobre este tema por Behring (2003), no livro *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. Como bem resume no referido estudo, a autora diz que: “mesmo que o termo *reforma* seja apropriado pelo projeto em curso no país ao se autorreferir, partirei da perspectiva de que se está diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica de ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e direção sociopolítica. (BEHRING, 2003, p. 128)

internacionais se depararam com as condições internas de cada país e adquiriram ritmos diferenciados, assim como consequências de suas aplicações também.

Segundo Behring (2003), as políticas sociais brasileiras nesse período foram implementadas amparadas em princípios paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho e forte traço mercantilista. Perdem, dessa forma, a caracterização de direito, adquirida na Constituição Federal de 1988, na qual a grande orientação era a universalização, visando o reordenamento das ações voltadas ao suprimento das demandas sociais por meio da mobilizações de solidariedade por parte da sociedade civil. Assim, passa-se a transferir de modo individual ou grupal, no âmbito filantrópico ou por intermédio de organizações da sociedade civil, a responsabilidade por oferta de serviços sociais, antes de responsabilidade do Estado. De acordo com Behring (2003), essas ações refletiram

a emersão de uma espécie de clientelismo (pós) moderno ou neocorporativismo, onde a sociedade civil é domesticada – sobretudo seus impulsos mais críticos – por meio da distribuição e disputa dos poucos recursos públicos para ações focalizadas ou da seleção de projetos sociais pelas agências multilaterais. (BEHRING, 2003, p. 65)

Como parte dessas políticas de contrarreforma, o governo FHC promoveu uma ampla mudança na aparelhagem estatal, ao instituir a chamada parceria público-privada no âmbito das políticas sociais. Ao mesmo tempo, contribuiu para ampliar o controle “pelo alto” das políticas públicas, abrindo espaço para a consolidação de uma nova pedagogia da hegemonia¹⁷, para viabilizar um novo padrão de sociabilidade em que a ideologia da responsabilidade social e a do individualismo como valor moral radical passam a sedimentar o processo de repolitização da política. Isso significou a refuncionalização de organismos de síntese da classe trabalhadora e o surgimento de novos sujeitos políticos coletivos atuantes em diversas dimensões da vida social.

Com essa nova configuração do Estado, a relação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil foi significativamente modificada pelos novos delineamentos das relações de poder. A ideia de uma dicotomia existente entre o Estado, comitê executivo da burguesia e a sociedade civil, como representante direta das classes proletárias, impediu a percepção por

¹⁷ O conceito da nova pedagogia da hegemonia, criado pelo Coletivo de Estudos sobre Política Educacional da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, é uma construção da burguesia que se destina a assegurar a dominação e a exploração de classes na atual fase do capitalismo por meios educativos positivos. A nova pedagogia da hegemonia busca estabelecer um novo senso comum por meio do ordenamento da consciência de cada sujeito e da interferência no nível de consciência política coletiva das frações da classe trabalhadora. A base do novo senso comum é de que os antagonismos foram superados pelas diferenças e que a colaboração de todos é o caminho para o crescimento econômico e desenvolvimento social. (NEVES, 2005; MARTINS, 2009; NEVES e MARTINS, 2010)

parte da maioria da organização popular da “da sociedade civil também como *locus* importante de consolidação da hegemonia da burguesia brasileira nos tempos de neoliberalismo, ou seja, como espaço privilegiado de consolidação de uma nova pedagogia da hegemonia.” (NEVES, 2005, p. 87) Esse fato contribuiu certamente para a aceitação da metamorfose liberal da relação entre Estado e sociedade civil a partir de então.

Assim, a sociedade civil foi se transformando em espaço de colaboração social de todos, com interesses distintos, mas não antagônicos. Um discurso de refuncionalização da sociedade civil permeou a sociedade, de modo que esta passou a naturalizar o papel colaboracionista das organizações da sociedade civil com o Estado. Poder-se-ia falar em uma “nova” sociedade civil organizada para atender as “novas” necessidades da sociedade, baseada numa concatenação de interesses público-privados. Foram retiradas de um espaço de coadjuvantes antagônicos para ocupar um espaço privilegiado de execução de ações de políticas sociais, atendendo a interesses diversos (Estado, burguesia e proletariado), em um só espaço colaborativo de legitimação social. O segundo governo FHC, especialmente, propôs-se a democratizar a democracia, coordenando, a partir do Programa Comunidade Solidária¹⁸, suas estratégias de legitimação social.

O governo FHC promoveu uma reforma na aparelhagem estatal, materializada no Plano Diretor da Reforma do Estado, proposto sob a forma da emenda Constitucional n. 19, tendo sido aprovado em setembro de 1995. No plano estão preconizados a existência de uma *crise no Estado*, decorrente das suas funções essenciais, trazendo como consequências uma crise fiscal, o *acirramento da inflação* e uma profunda e irreversível deterioração dos serviços públicos. O plano propôs uma reforma gerencial, baseada no controle de resultados, na descentralização visando a produtividade e a qualidade dos serviços públicos e a criação de um *novo modelo de justiça social*.

¹⁸ O Programa Comunidade Solidária foi criado na primeira gestão de FHC pelo decreto n. 1.366, de 12/01/1995, e substituído pelo Programa Fome Zero, criado pelo Governo Lula da Silva em dezembro de 2012. Durante sua existência, o Comunidade Solidária foi presidido pela primeira-dama da República, Ruth Cardoso, e propunha uma nova lógica administrativa para os programas sociais já existentes, tendo como uma de suas bases a organização da sociedade civil. Eduardo Suplicy (então senador da república pelo Partido dos Trabalhadores - PT) e Bazileu Neto (economista da Fundação Getulio Vargas e assessor do Senado Federal) apresentam o Programa como o principal instrumento de organização das políticas sociais proposto por aquele governo. Dizem ainda que, “de acordo com as diretrizes de trabalho estabelecidas para o conselho consultivo do Comunidade Solidária, sua atuação não está voltada para a proposição e implementação de novos programas de ataque à fome e à miséria, mas para a alteração da forma de gerenciamento dos programas já existentes por meio da participação mais intensa da sociedade civil e da maior integração operacional entre os diversos órgãos do governo federal, dos estados e dos municípios.” SUP LICY, Eduardo M.; MARGARIDO NETO, Bazileu A. *Políticas sociais: o Programa Comunidade Solidária e o Programa de Garantia de Renda Mínima*. Disponível em: www.Ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/vilwFile/140/142 . Acesso em: 27 maio 2013.

Esta reforma alicerçou as mudanças nas políticas sociais no governo FHC que foram aprofundadas por Lula da Silva e Dilma Rousseff¹⁹. As políticas públicas implementadas em ambos os governos recentes não apresentam diferenças em seu cariz de cunho privatista, focalista, fragmentário e populista, onde ações de transferência direta de renda têm suprimido, em última análise, o caráter potencialmente emancipatório dessas políticas. Elas se desenvolveram envoltas em um imediatismo, no qual a causa primeira das desigualdades sociais é soterrada pelo tratamento dado às sequelas da questão social. Assim, tem-se a falsa impressão de que estamos trabalhando em um horizonte de emancipação quando não saímos da esfera da reprodução da força de trabalho.

Martins (2009) aponta dois aspectos importantes para o redimensionamento do modelo de Estado no capitalismo neoliberal: o entendimento de que o modelo neoliberal ortodoxo não abarcava as exigências de interação entre governo e sociedade civil e a premência de recomposição da base social para se assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas. A simples eliminação das políticas sociais, como prevista nos planos neoliberais ortodoxos, não responderia de modo eficaz às necessidades de governabilidade dos estados, visto que muitos países mantinham níveis de cobertura sociais elevados, e retirá-la acarretaria um processo de reação organizada da sociedade. Para assegurar a assimilação da nova configuração das políticas sociais, era fundamental efetivar “mudanças significativas na organização da sociedade civil e, principalmente, em sua relação com a aparelhagem estatal, de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social.” (MARTINS, 2009, p. 60)

Assim, os governos brasileiros, a partir de 1995, desenvolveram ações que visavam à reeducação política das massas – com vistas ao aprimoramento da sociabilidade neoliberal –, à consolidação de um suposto modelo capitalista de ‘face humana’ e a um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido. (MARTINS, 2009) Seguindo orientações dos organismos internacionais, as ações nesse sentido buscaram “reunir as experiências numa frente política internacional com maior organicidade, sistematização e visibilidade para aprofundar o movimento de renovação da social-democracia e, a partir dela, a edificação de uma nova hegemonia burguesa.” (MARTINS, 2009, p. 62-63)

Na tentativa de reverter a queda tendencial da taxa de lucro revelada pelos indicadores de baixo crescimento da economia e, ao mesmo tempo, equacionar o grave problema do

¹⁹ Vale registrar que o governo da presidente Dilma Rousseff não apresenta mudanças na natureza das políticas sociais implementadas nos governos neoliberais anteriores. Ao contrário, vem apresentando um processo de aprofundamento dessas políticas, nas suas características neoliberais.

aumento da miséria no mundo, gerada pela aplicação de práticas do neoliberalismo ortodoxo, que punha em risco a hegemonia mundial conquistada, a burguesia mundial, por meio de seus intelectuais orgânicos singulares e coletivos, redefine seu projeto político, de modo a conciliar o fortalecimento da economia de mercado combinado com a promoção da justiça social. Sob a égide de uma direita para o social, materializada no bloco de poder nos governos FHC, e de uma esquerda para o capital, no bloco de poder organizado nos governos Lula da Silva, consolidam-se em nosso país os preceitos e práticas do neoliberalismo de Terceira Via. (NEVES, 2010)

Seguindo as orientações que foram objeto de consenso pela Governança Progressista²⁰, os países capitalistas passaram a implantar o programa do neoliberalismo de Terceira Via²¹, que foi adquirindo características particulares, conforme as condições políticas e históricas de cada país. Contudo, Martins (2009) afirma que um objetivo se manteve intocável: “buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de ‘livre mercado’, conforme acepção neoliberal do termo, com a instauração da ‘justiça social’ de novo tipo alinhada com algumas das aspirações mais gerais da social-democracia clássica” (MARTINS, 2009, p. 64)

No Brasil, a implantação do neoliberalismo encontrou terreno fértil, dado o esgotamento do modelo desenvolvimentista e as fissuras no bloco no poder nos anos iniciais da década de 1990. (MARTINS, 2009) Esse mesmo autor enfatiza que, “embora houvesse ainda grande identificação dos empresários brasileiros com o desenvolvimentismo, nos anos 1980 as teses neoliberais encontraram um terreno bastante fértil, sobretudo nos temas relacionados à economia, cidadania e educação” (MARTINS, 2009, p. 111) Várias medidas de difusão²² das ideias neoliberais foram implementadas no país e apropriadas pela classe empresarial.

Como representante da classe empresarial brasileira, vale destacar o papel ocupado nesse processo pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Federação das Indústrias

²⁰ Em 1999, mais um passo extremamente importante foi dado no sentido da disseminação das ideias do capitalismo neoliberal de Terceira Via. Reunidos novamente em Washington, “Clinton, Blair, Schroder, Wim Kok (primeiro-ministro da Holanda) e Máximo D’Alema (primeiro-ministro da Itália) trocaram experiências, fizeram avaliações e pactuaram vários consensos, ampliando a agenda internacional da Terceira Via.” (MARTINS, 2009, p. 63) Outros encontros com a mesma finalidade aconteceram em momentos posteriores (MARTINS, 2009, p. 63).

²¹ Outras denominações utilizadas para o ideário neoliberal de Terceira Via: centro-radical, centro-esquerda, nova-esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora, governança progressista. (MARTINS, 2009)

²² Sobre a difusão das ideias neoliberais no Brasil, vale destacar o importante papel do Instituto Liberal (IL). O estudo de Martins (2009) apresenta de forma esclarecedora a relevância do IL na implantação das ideias neoliberais na sociedade brasileira. (MARTINS, 2009, p. 111-137)

do Estado de São Paulo (Fiesp) que, por meio de publicação de documentos, buscavam instrumentalizar os próprios empresários e a sociedade em seu conjunto da necessidade de maior inserção da economia brasileira na ordem mundial. Para tanto, a CNI “orientava” uma mudança na aparelhagem estatal, visto que a existente se mostrava incapaz de empreender as mudanças necessárias ao país. Além disso, “procurou traduzir, de forma clara e fiel, as diretrizes do projeto neoliberal para um projeto de país, selando a adesão da fração industrial ao neoliberalismo”, onde a Fiesp buscou “reproduzir a essência das orientações e das exigências definidas no *Consenso de Washington*” (MARTINS, 2009, p. 119).

Tais documentos apresentavam, segundo Martins (2009), um descompasso entre as áreas política, econômica e social, e mostravam a ânsia de mudanças para a obtenção de um ajustamento entre ela, de modo a garantir a entrada do país na modernização mundial. Enfatizavam, sobremaneira, a ineficiência do Estado frente as reais necessidades para a obtenção da retomada do crescimento. No que se refere ao trato da questão social, “atestavam que pobres e ricos teriam progredido muito no país, mas, em função do tipo de papel desempenhado pelo aparelho de Estado, os pobres teriam progredido bem menos”. Atribuía ao aparelho estatal a “culpa” pela redução da capacidade de consumo das classes mais baixas, visto que haveria uma falta de “focalização dos gastos públicos nos mais necessitados.” (MARTINS, 2009, p. 121)

Assim, os documentos preconizavam como urgente uma reformulação do aparelho estatal, tanto no seu tamanho quanto em suas funções. Desta feita, “a abertura econômica, a privatização, a liberalização do mercado de trabalho e a focalização da proteção social seriam mais do que opções disponíveis; na verdade, seriam imperativos absolutos de uma nova ordem mundial.” Para tanto, apresentavam como prioridade máxima a redefinição do projeto de educação, que deveria “ser ampla e abrigaria temáticas variadas: educação, treinamento, saúde e planejamento familiar.” (MARTINS, 2009, p. 122) Uma das justificativas, contidas no documento, para o incremento nas ações de educação era a necessidade frente as “exigências intelectuais e comportamentais do novo paradigma produtivo, o trabalhador brasileiro não apresentava os requisitos exigidos pela nova dinâmica da produção e sociabilidade.” (MARTINS, 2009, p. 123)

A introdução e a consolidação do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil foram possibilitadas, em boa parte, pela contrarreforma empreendida na aparelhagem estatal, bem como pelos movimentos de repolitização da política, com destaque para a difusão acelerada das ideias, valores e práticas que emergem do referido projeto, abrangendo todas as dimensões da vida social, ou seja, o trabalho, a família, o lazer, a educação, a participação

política, a dinâmica das organizações políticas e religiosas²³. Ocorria, assim, uma “reorganização” em torno das necessidades de vida e de formação de um homem de novo tipo, apto a integrar um novo projeto de sociedade.

Ficou claro, naquele momento, o entendimento de que uma reformulação que envolvesse apenas os fatores objetivos da formação dos trabalhadores (como o desenvolvimento de habilidades básicas) seria ineficiente para a mudança que se pretendia efetivar. Constatou-se que os empresários buscavam realmente uma

‘revolução cultural’, que fosse capaz de redefinir o padrão de sociabilidade inspirado na tradição cultural do país. Esta ‘revolução’ por meio da educação seria um imperativo de primeira ordem, sem a qual nenhuma mudança em prol do livre-mercado, do individualismo como valor moral radical e do Estado mínimo se sustentaria por muito tempo. (MARTINS, 2009, p. 125)

Na busca do *disciplinamento político e social dos dominados* e visando atingir os requisitos exigidos pela *nova dinâmica da produção e sociabilidade*, as políticas sociais assumem um importante papel de capturar “corações, corpos e mentes”. As políticas sociais desenvolvidas desde os governos de FHC até o governo Dilma Rousseff não conseguiram ultrapassar o lugar comum da transferência de renda, como *meio de manter o cidadão na esfera mínima de acesso aos bens e serviços ofertados no mercado*. Como bem esclarece Melo e Falleiros (2005),

a aparelhagem estatal, quase totalmente reformada (...), continua sendo moldada nos mesmos parâmetros neoliberais da Terceira Via e, ainda que propague a adoção de um projeto político afim com a inserção soberana do Brasil na economia mundializada e a livre cooperação interdependente no contexto da globalização dos mercados, o grupo dirigente, a partir de 2003, de fato não criou outra alternativa senão manter os acordos macroeconômicos estabelecidos entre o Brasil e os países capitalistas centrais. (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 187)

²³ Sobre esse tema, escreve Ivo Lesbaupin, na apresentação de seu livro *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*: “É preciso, porém, dizer que o governo FHC não conseguiu fazer isso sozinho. Este governo conseguiu promover desnacionalização do país, perda de soberania, o desastre social a que estamos assistindo, graças a uma associação inédita com a mídia (...). Foi preciso um intenso processo de propaganda, de mistificação, de omissão de notícias, de dados e de fatos, assim como de divulgação maciça de interpretações parciais, de sentido único, para que o conjunto da população brasileira fosse condicionada a aceitar como justas e acertadas as posições tomadas pelo governo, suas políticas, suas justificativas. Houve uma unanimidade na mídia como nunca se viu antes, especialmente na mídia televisada, mas também da escrita e da falada. As exceções foram raríssimas.” (LESBAUPIN, Ivo, 1999, p. 10). Ver também *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia para educar o consenso* (NEVES, 2005).

Manter-se nas alianças já estabelecidas pelos governos anteriores exigia o desenvolvimento de novas estratégias econômicas e sociais, visto que o governo do presidente Lula da Silva não aparecia, para a sociedade, como uma proposta de continuidade do governo anterior, mas como uma alternativa à proposta já existente. De fato o que tivemos, como já dito anteriormente, com novo discurso – minimamente, de mudança, foi a adoção de uma retórica e de práticas de participação popular, que soavam a ouvidos leigos como uma renovação. O governo do PT investiu na proposta de intervenção popular, mas não transformou em prática o discurso de participação, visto que a intervenção dos órgãos de participação popular cada vez mais vem ocupando um papel consultivo e menos deliberativo. Contudo, como visto, esse processo orientado pelo BM não ultrapassava o campo das aparências, tendo claro que o Estado educador brasileiro afirma, assim, seu propósito de trabalhar as consciências individuais e coletivas. Essa consciência, todavia, deve-se manter nos níveis mais elementares, tal como define Gramsci. (MELO e FALLEIROS, 2005)

Os governos Lula da Silva promoveram um processo de atualização e aprofundamento das prerrogativas neoliberais de Terceira Via, postas em prática nas políticas sociais. Também proporcionaram a continuidade e o acirramento do processo de repolitização da política. Vale aqui lembrar o processo de bolsificação – carro-chefe das políticas sociais desde o governo FHC – que, garantiu às frações das classes mais espoliadas, por meio da capilaridade desses programas acesso regular a políticas públicas a parcela da população que historicamente era posta à margem de ações contínuas do governo, assim como também, contribuiu na busca de uma nova sociabilidade burguesa. Esses programas encontram-se ainda em franco processo de expansão e submetem o complexo enfrentamento da questão social a um único aspecto, o pecuniário.

O desenvolvimento dessas ações junto à grande massa populacional beneficiada por esses programas, como o Programa Bolsa Família²⁴ (PBF), exige uma reformulação quanto ao desenvolvimento da formação de profissionais que atuem diretamente nas políticas sociais. Não por acaso a educação – seja na formação básica ou na superior – é uma das políticas

²⁴ Segundo o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, hoje existem 13 milhões de famílias beneficiadas pelo PBF (dados consolidados de maio de 2013). No mês de março de 2013, existiam 25.385.573 de famílias inscritas no Cadastro para Programas Sociais do governo federal, que correspondem a 81.819.149 pessoas cadastradas. A distribuição das famílias cadastradas, conforme a renda *per capita* mensal declarada, mostra que: * 13.212.397 possuem renda *per capita* familiar de até R\$ 70,00; * 18.514.807 possuem renda *per capita* familiar de até R\$ 140,00; e * 23.035.857 possuem renda *per capita* familiar de até meio salário mínimo. Dados disponíveis em: www.aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geralrelatorio.php#VisaoGeralBrasil. Acesso em: 30/05/2013.

sociais que mais vem sofrendo adequações às exigências do projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via.

Não podemos perder de vista que as características básicas das políticas sociais no neoliberalismo de Terceira Via não perderam a essência neoliberal de sua elaboração e condução. No entanto, receberam um redimensionamento quanto ao discurso justificativo de sua existência e de sua necessidade. Os programas de transferência direta de renda vêm se desenvolvendo no Brasil desde o início dos anos 1990. No decorrer dos anos de governos neoliberais, passam a ocupar papel de destaque no desenvolvimento das políticas públicas de seguridade social, com menor impacto na política de previdência social. De uma posição marginal e pouco expressiva nos governos FHC, passaram a integrar a agenda dos governos do PT como forma de “redistribuição” de renda. Atualmente, os programas de transferência de renda consomem a maior parte do orçamento federal para as políticas de assistência social. Mesmo atrelados a indicadores de cumprimento de condicionalidades ligadas à educação e à saúde, os programas sociais de transferência de renda não proporcionam uma emancipação das famílias beneficiadas, acabando por se tornar “cabides” de sustento para essas. O investimento na inserção produtiva dessas famílias, como meio de garantir uma sustentabilidade delas independente do financiamento governamental, esbarra na orientação das políticas sociais formuladas, que priorizam um cunho compensatório e se desvinculam das políticas de desenvolvimento econômico.

No próximo capítulo, enfatizaremos as mudanças ocorridas na política educacional brasileira frente às necessidades de formação de intelectuais difusores das ideias, valores e práticas do neoliberalismo de Terceira Via, que vem influenciando a formação profissional do Serviço Social na primeira década do nosso século.

CAPÍTULO II – A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político
(GRAMSCI, 2002)

O processo de adequação às exigências do capitalismo neoliberal, empreendidas no Brasil desde meados dos anos 1990, vem acontecendo de modo a afetar diretamente o ordenamento da vida econômico-político-social, mais especificamente a satisfação das necessidades de acumulação de capital e de legitimação social a esse projeto político. Um conjunto de contrarreformas neoliberais vem sendo efetivado e intensificado no contexto brasileiro de profundas desigualdades econômico-sociais já estabelecidas historicamente. Dentre elas, abordaremos neste capítulo a reforma empreendida na política de educação superior, com vistas à formação dos novos intelectuais sintonizados com a proposta neoliberal de Terceira Via.

Pensar os processos que envolvem a formação de intelectuais orgânicos e as necessidades de formação da força de trabalho qualificada para atender as necessidades da burguesia brasileira é uma tarefa complexa, devido à quantidade de determinantes envolvidos diretamente na execução desta proposta. Com esse entendimento, buscamos construir este capítulo tendo como elementos relevantes os aspectos que levaram à consolidação do ensino superior no Brasil. Destacamos a construção do arcabouço jurídico-normativo que adequou, ao longo dos anos de neoliberalismo, o ensino superior brasileiro às necessidades das frações burguesas hegemônicas. Em seguida, pontuamos os aspectos político-pedagógicos envolvidos na questão da formação do intelectual de novo tipo e, por fim, os aspectos quantitativos da evolução do ensino superior no Brasil nos anos de neoliberalismo de Terceira Via e as repercussões no âmbito do Serviço Social.

2.1 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO DESENVOLVIMENTISMO

Podemos afirmar que a educação superior no Brasil, desde seu primórdio, serve às necessidades das frações da classe burguesa em formação e consolidação. Não nos interessa aqui fazer um levantamento histórico entre a associação das necessidades do capital e o desenvolvimento do ensino superior no país, mas somente alertar para o fato de que a implantação e a expansão deste nível de ensino estiveram, desde sempre, atreladas a uma imediata satisfação das necessidades de realização do capitalismo.

O processo de urbanização, instalado no início do século XX, que culminou com a tomada de poder de Getúlio Vargas na década de 1930, acabou por proporcionar uma readequação do Estado²⁵ impulsionada pelo processo de modernização/reordenamento do capitalismo no Brasil. Este fato ocasionou uma “progressiva racionalização da economia e da vida social, exigindo a formação de novos intelectuais capazes de dirigir e administrar o processo” (NEVES e PRONKO, 2008, p. 35) de mudanças que foi se intensificando e proporcionando um reordenamento na formação para o trabalho complexo no país. (NEVES e PRONKO, 2008)

Um aparato administrativo-jurídico foi instalado para dar conta das necessidades de ordenamento da oferta, ainda incipiente, do ensino superior no Brasil. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde e promulgado o decreto n. 19.851/1931, que ficou conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. Juntamente com outros decretos posteriores, tratava de regulamentar a oferta e expansão deste nível de ensino no país. Naquele momento, havia por parte do governo uma preocupação com a oferta de força de trabalho qualificada para a nascente/crescente burguesia urbano-industrial da época.

Além disso, a educação superior brasileira, mesmo antes do processo privatista intensificado nos governos militares (PEREIRA, 2008; GERMANO, 2005), devido ao processo de nossa colonização, já mantinha historicamente esse nível de ensino sob responsabilidade da Igreja Católica, conferindo um forte caráter privatista a ela. Os serviços educacionais passaram a ser oferecidos pelo Estado e pelas tradicionais escolas confessionais, preocupados em obter força de trabalho qualificada; por capitalistas, dispostos a investir em um “novo” nicho mercadológico; e, mais recentemente, pelas próprias instâncias educacionais

²⁵ Para Carlos Nelson Coutinho, o Estado neste período passou a ocupar dois papéis peculiares: “o de substituir as classes sociais em sua função de protagonista dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de “dirigir” politicamente as próprias classes economicamente dominantes” (COUTINHO, 1989, p.126 *apud* NEVES e PRONKO, 2008, p. 35)

do sindicalismo patronal. A mercantilização da educação não é, portanto, um fenômeno novo, porém seu acirramento pode ser realmente atribuído ao período histórico compreendido pelos governos neoliberais no Brasil. A mercantilização de espaços antes majoritariamente público/estatais se constituía em parte estratégica da lógica de alívio da pobreza, posta pelos organismos internacionais, onde quem pudesse pagar deveria acessar os serviços sociais por meio do mercado; e aos que não possuíam meios para tal, restavam os serviços oferecidos pelo Estado ou por seus parceiros (tradicional e/ou novos parceiros²⁶).

As políticas educacionais brasileiras, como política social, desenvolveram-se, eminentemente, buscando dar respostas positivas às necessidades de reprodução do capital e de legitimação social. Em alguns momentos, com a conceituação/expansão dos direitos sociais, houve um alargamento do acesso das massas trabalhadoras ao ensino público estatal. A educação ali oferecida, pela própria natureza das instituições públicas, atendia as necessidades das classes dominantes de formação de força trabalho qualificada, ao mesmo tempo que proporcionavam à classe trabalhadora meios de se instrumentalizar na formação de uma contratendência à lógica hegemônica.

A experiência dos governos militares no Brasil provou que “a hegemonia de uma classe sobre a outra exige fundamentalmente a educação para a construção de consensos, dado que uma sociedade não se pode sustentar o tempo todo à base da coerção” (PEREIRA, 2008, p. 117), para tanto necessitava de um sistema educacional disposto a disseminar a lógica de vida da fração burguesa que se encontrava no poder. Neste período em que o país ingressou numa fase de capitalismo monopolista de Estado, a utilização de práticas políticas estatais, “visando a obter o consenso passivo de segmentos sociais virtualmente opositores, mediante inserção gradativa nesse projeto” (NEVES e PRONKO, 2008), tornou-se uma tônica. Pensar a educação por seu cariz emancipatório não se constituía em condição primeira; pelo contrário, essa foi utilizada pelo Estado como instrumento de cooptação das massas populares a um projeto societal que mantinha o *status quo*. Resumidamente, esse período (1964-85) pode ser caracterizado, no âmbito educacional, “pela extensão seletiva das oportunidades educacionais, pela refuncionalização dos movimentos de educação popular e pela privatização do ensino, configurando uma redistribuição de tarefas na área educacional (NEVES, 2000b *apud* NEVES e PRONKO, 2008, p. 44-45)

Quanto a esse período também vale observar que, na contramão da ampliação da oferta de serviço privados de ensino superior, os governos militares mingauavam os fundos

²⁶ Sobre parceiros tradicionais e/ou novos parceiros do Estado, ver Neves (2006).

públicos destinados a essa modalidade de ensino, assim como também a oferta de vagas. (VAHL, 1980) A criação de um excedente de alunos interessados em acessar esse nível de ensino também atraía a atenção das frações da burguesia. O incentivo para o aumento de oferta de vagas de ensino superior privado aparecia como uma alternativa viável tanto para o governo quanto para capitalista, já que, por um lado, dava uma resposta efetiva à necessidade de aumento no número de vagas para a graduação, e por outro ampliava a área de investimento da crescente burguesia que passava a investir na oferta de serviços sociais via mercado.

2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA

O discurso e a prática, por sinal, utilizados até os dias atuais é o de um aumento na oferta de vagas para o nível superior. Não são enfatizadas a natureza destas vagas e a qualidade das instituições que as oferecem. No decorrer dos anos de transição democrática, bem como nos anos iniciais dos governos neoliberais de Terceira Via, não observamos mudanças substanciais nas orientações em relação ao ensino de nível superior. Pelo contrário, podemos falar em um acirramento das prerrogativas neoliberais de privatização. No entendimento de Lima (2005), as reformulações empreendidas na educação de nível superior, que se encontravam em curso no Brasil desde o final do século passado, tiveram como objetivo:

- a) o “alívio da pobreza”, que se amplia e se aprofunda nos países da periferia, constituindo a política educacional como uma política internacional de segurança do capital; b)
- a difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa, e
- c) a constituição de uma promissora área de investimentos para o capital internacional em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa. (LIMA, 2005, p. 293)

Dos três pontos enfatizados pela autora como objetivos das reformas na educação superior, dois relacionam-se diretamente à manutenção do consenso: o “alívio da pobreza”, via política educacional, e a “difusão” do projeto de sociabilidade burguesa, que tenta garantir a manutenção da coesão social por meio da naturalização das ideias e práticas burguesas. Inferimos, partindo de tal assertiva, que poderíamos resumir o processo de reforma no ensino superior em dois pontos-chave: a manutenção/expansão das práticas/ideias do modo de vida

da fração burguesa hegemônica e a intensificação/exploração do nicho comercial no qual está inserida boa parte da oferta de educação superior.

A entrada no processo de distensão democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988 propiciaram mudanças no arcabouço jurídico formal na oferta da educação escolar. Como bem esclarecem Neves e Pronko (2008), esse período foi palco de

mudanças quantitativas e qualitativas na educação escolar brasileira e, mais especificamente, na formação para o trabalho complexo, remontam à segunda metade da década de 1980, anos de efervescência política no país, marcados por uma crise do modelo econômico dos anos de ditadura, pela crescente perda de legitimidade do Estado desenvolvimentista, pelo crescente protagonismo da classe trabalhadora no cenário político nacional e pela crise conjuntural da burguesia brasileira, fraturada por interesses distintos entre suas várias frações, em especial entre as frações monopolistas e não monopolista, nacional e estrangeira, atingidas de modo distinto pelas mudanças no processo de acumulação capitalista mundial. (NEVES e PRONKO, 2008, pp. 48-49)

Mesmo proporcionando avanços no que se refere à ordem social, a Constituição Federal de 1988 regulamentou, no campo educacional, no artigo 209, o ensino como livre à iniciativa privada. Também fez o mesmo com outros temas, que posteriormente embasaram a proposta consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Debatendo sobre a LDB, o Conselho Federal de Serviço Social observou que “traz no seu bojo implicações que têm interface com o ideário neoliberal dominante. Dentre elas: a previsão de ações focalistas em detrimento da universalização do acesso à educação; o desenvolvimento de ações paralelas àquelas de responsabilidade do Estado” (CFESS, 2001, p. 257). No que se refere à educação superior, regulamentou a classificação de diversas IES e quanto sua natureza administrativa. Segundo o art. 19, foram classificadas como públicas e privadas; o art. 20 classifica as instituições privadas como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. No que diz respeito especificamente à educação superior, no art. 44 os cursos sequenciais foram incluídos como curso superior.

Analisando as diretrizes da Constituição Federal de 1988, observamos que algumas mudanças implementadas pela LDB nos primeiros governos neoliberais não apresentaram mudanças significativas frente a estruturação de políticas em torno da educação superior já em curso. Esta mantém um número crescente de escolas isoladas e a expansão do acesso associado à ampliação do setor privado. (LIMA, 2005) Podemos, isto sim, argumentar que

houve um aprofundamento, a partir de 1997, com a promulgação de instrumentos jurídicos, do processo de privatização da educação superior.

De fato, a nova LDB regulamentou as orientações dos organismos internacionais para o ensino superior. Os governos neoliberais de Terceira Via empreenderam uma organização jurídica pautada nos princípios do BM e do FMI. Para ambos, o estado em que se encontrava o ensino superior se constituía em um problema. Um problema a ser solucionado. E, para sua solução, apresentavam orientações: a) aumento da produtividade e do contingente do alunado nas universidades, que deve ocorrer sem nenhum aumento do gasto público; b) o investimento pelos governos de diferentes países dos recursos públicos em ensino de 1º e 2º graus, desobrigando-se ou reduzindo as verbas do ensino universitário; c) reenquadramento das universidades públicas que devem ser reestruturadas, de modo que possam ficar abertas aos princípios liberais do mercado, da livre iniciativa, da captação de recursos. Leia-se: *autonomia como sinônimo de privatização*; e d) quebrar o princípio da *indissociabilidade* entre ensino, a pesquisa e a extensão. (TEXEIRA, 2009)

Contudo, a LDB sozinha não conseguiu abarcar todas as mudanças na educação superior, necessárias ao ingresso subordinado do país na ordem capitalista neoliberal mundial. Neves e Pronko (2008) ressaltam que as

iniciativas tomadas no decorrer da primeira metade dos anos 1990 delinearão a direção que assumiria a formação para o trabalho complexo nos anos de neoliberalismo de Terceira Via (...) e tem na reforma da aparelhagem estatal e na institucionalização de um Estado gerencial e parceiro o seu ponto central (NEVES e PRONKO, 2008, p. 54)

Estas mesmas autoras alertam que, mesmo já sinalizando para o desmonte das prerrogativas constitucionais da educação superior, os governos neoliberais do início dos anos 1990 se voltaram, com ênfase, para a educação básica. Em parte para dar conta das orientações dos organismos internacionais e, em parte, devido à pressão exercida por entidades de classe, como Andes, UNE, CNTE e Fasubra, que conseguiram, ainda naquele momento, fazer com que as reformas previstas para o ensino superior ocorressem de forma fragmentada durante os dois governos FHC. Neves e Pronko (2008) indicam ainda como fatores que ditaram o ritmo lento e difuso das reformas no nível superior de ensino a “dificuldade da burguesia em resolver a crise de hegemonia iniciada na década anterior; do ritmo da introdução, no país, das inovações tecnológicas que contribuíram também para a

redefinição do conteúdo e da forma do trabalho e da convivência social no final do século XX.” (NEVES e PRONKO, 2008, p. 55-56)

Mesmo sem efetuar um amplo processo de reformas, inclusive se utilizando de estratégias de fragmentação jurídica, os governos neoliberais realizaram importantes mudanças. Dentro da enxurrada jurídico/administrativa utilizada naquele período, no que concerne à educação superior dois decretos podem ser destacados: o de n. 2.207/97, que trata da regulamentação do Sistema Federal de Ensino; e o de n. 2.208/97, que regulamenta a educação profissional. O primeiro decreto, que foi substituído por mais duas versões, deixava clara a divisão entre instituições de ensino, pesquisa e extensão – as universidades – e instituições de ensino formadoras de força de trabalho para o mercado, que, por sua vez, criaram os cursos superiores de curta duração.

Sintonizado com as necessidades de adequação a um “novo mundo em transformação”, um presidente oriundo das massas trabalhadoras chega ao governo ainda no alvorecer do século XXI. Talvez, naquele momento, ele representasse para essas massas uma alternativa ao que estava posto como realidade imutável e intransponível. O que se concretizou, após a euforia popular, e logo nos primeiros anos do novo governo, foi um processo de continuidade e atualização e aprofundamento das propostas neoliberais do capitalismo de Terceira Via para a educação.

O que se pode inferir, com base na análise das ações empreendidas pelo governo Lula sobre a formação do trabalho qualificado e com nível superior, é que tiveram como objetivo primeiro a “formação de intelectuais urbanos de novo tipo” (NEVES, 2004, 2006; NEVES e FERNANDES, 2002; NEVES e PRONKO, 2008) Desta forma, a busca pela captura de corpos e mentes voltados para o novo projeto societal da burguesia brasileira se fazia necessária e urgente e se estendia a todos os níveis educacionais. Vale ressaltar que,

especificamente do ponto de vista ético-político, as políticas educacionais neoliberais para expansão e melhoria de ensino, seguindo as diretrizes gerais desse projeto societário, tiveram como fundamento os princípios e estratégias do projeto neoliberal da terceira via, que propugnavam a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social (NEVES, 2005; MARTINS, 2007 *apud* NEVES e PRONKO, 2008, p. 68)

Na busca de alcançar seus objetivos, o governo Lula também lançou mão de dispositivos jurídico-administrativos que garantissem a viabilidade e a consolidação do

mesmo projeto societal. A atualização de decretos oriundos do governo anterior fez parte deste processo. É o caso da quarta versão do decreto n. 2.207/97, que, sob o número 5.773/2006, garantiu a organização do ensino superior em faculdades, centros universitários e universidades, prescrevendo somente para esta última modalidade a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da exigência de um corpo docente com nível de mestrado e doutorado adequado à proposta de reforma da educação superior encaminhada ao Congresso Nacional.

O que fica claro no documento em questão é a divisão explícita entre as IESs que formam para a produção intelectual, voltadas para a pesquisa e que prezam pelo domínio e cultivo do saber humano, e as IESs que formam a força de trabalho qualificada técnica e eticamente sintonizada de modo subordinado com as inovações tecnológicas do mercado global. Em última análise, um profissional executor voltado para o aumento da eficiência da produção. O que se pode inferir, com base em uma análise das ações empreendidas pelo primeiro governo Lula da Silva para esse nível de educação, é que, de modo geral, elas se voltaram, sobremaneira, para a formação técnica e ético-política de intelectuais urbanos de um novo tipo.

Mantendo consonância com os princípios político-pedagógicos de seus antecessores, o governo Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o anteprojeto de Reestruturação da Educação Superior (projeto de lei n. 7.200/2006), ainda em tramitação, que mantém as características de privatização do ensino público superior e o estímulo ao empresariamento da educação. Segundo Neves e Pronko (2008), essa proposta de reforma seguiu as orientações que vinham se estabelecendo nas versões anteriores de decretos-leis que versavam sobre o assunto, “mas fez concessões a interesses específicos de integrantes da sociedade civil e da comunidade acadêmica” (Neves e Pronko, 2008, p. 82). Tal fato se coaduna com a política executada por aquele governo de criar uma atmosfera falaciosa de uma concertação social em torno do projeto conflitante, voltado para atender, eminentemente, aos interesses de um único projeto societal, o da burguesia.

O conjunto de leis e decretos em questão, que constituiu o arcabouço jurídico-normativo que alicerçou o projeto de lei n. 7.200/2006, foi: a lei n. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); o decreto n. 5.205/2004, que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio; a lei n. 10.937/2004 (Lei de Inovação Tecnológica); a lei n. 11.079/2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração federal; o projeto de lei n. 3.627/2004, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para

estudantes egressos da escola pública; e a lei n. 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni)²⁷.

O anteprojeto de lei da reforma universitária (projeto de lei n. 7.200/2006), como já dito, ancorado em um discurso modernizador e concertador, acabou por inserir modificações na LDB e esclarecer questões ainda em aberto sobre essa lei. Reafirma que o ensino é livre à iniciativa privada; esclarece sobre a função social do ensino superior e sobre sua importância para o desenvolvimento do país; e estabelece que o desenvolvimento do ensino superior poderá ser tanto presencial quanto a distância. Reconhece a educação superior voltada para atender as demandas da política industrial e o comércio exterior, assim como admite o investimento de empresas em campos de pesquisa instalados dentro de campos universitários. Sobre o essa modalidade de ensino, Neves e Pronko (2008) esclarecem que a fragmentação característica deste grau de ensino “reforça também a dualidade estrutural do modelo de educação superior proposto, que segmenta as instituições voltadas para a formação de profissionais para o mercado de trabalho e as instituições voltadas para a produção do conhecimento necessário à reprodução do capital.” (NEVES e PRONKO, 2008, p. 87)

Assim, o governo Lula da Silva buscou aprofundar e garantir uma “legitimação” jurídica para a proposta de política de ensino superior, que já vinha se desenvolvendo desde antes de seu primeiro mandato. Um novo modelo de educação superior se desenhou desde então, pautado pelo projeto de lei n. 7.200/06,

constituído por poucos centros de excelência de produção do conhecimento científico e tecnológico e por inúmeras instituições formadoras de força de trabalho para ocupação de postos qualificados de produção de bens e serviços, na administração pública e nos diversos e sempre mais complexos organismos da sociedade civil. (NEVES e PRONKO, 2008, p. 86)

Refletir a dimensão técnico-formativa, a fim de dar respostas às necessidades do capital, assim como garantir a expansão na exploração da oferta de serviços educacionais à burguesia de serviços, e a dimensão que abarca a difusão dos ideais e práticas da parcela da burguesia hegemônica se fez necessário à medida que essas duas dimensões se relacionam de modo complexo e não excludentes.

²⁷ Sobre esse tema, ver os estudos de Leher, 2004, 2006; Lima, 2005; Neves, 2004; Neves e Siqueira, 2006.

Rodrigues (2007) aponta para a existência de uma divisão mais recente de duas categorias distintas de exploração da educação por parte do capital: a educação-mercadoria e a mercadoria-educação. A primeira diz respeito à parcela da burguesia de serviços que encara a educação como uma mercadoria em si mesma. Onde “o limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre oferta e demanda” (RODRIGUES, 2007, p. 6). A segunda representa a fração burguesa (capital industrial) que tem na educação e no conhecimento “insumos necessários para a produção de mercadorias, como sói ser no processo produtivo” (RODRIGUES, 2007, p. 6). Assim se estabelece uma das contradições existentes entre o capital comercial e o capital industrial, que, embora divergentes em parte do processo de privatização da educação superior, encontram confluências quanto as pressões exercidas sobre o Estado com vistas à política de educação superior, já que para uma fração do capital se faz necessário a intensificação na formação de força de trabalho qualificada para as necessidades produtivas do capital, e para a outra, a não intervenção do Estado é de fundamental importância para a manutenção/ampliação de seus negócios. Por fim, “uma e outra buscarão, junto ao Estado, lutar pela prevalência de seus interesses privados, desconsiderando os interesses históricos da educação da classe trabalhadora.” (RODRIGUES, 2007, p. 8) A tensão existente entre as duas frações burguesas dentro do governo Lula da Silva ficaram evidentes e travaram, com aprofundamento no atual governo, uma busca por alcance de seus interesses.

Pensar essa problemática, aprofundada a cada dia, remete ao processo de formação de intelectuais. Por entender que a dimensão técnica não se separa do aspecto ético-político na formação do nível superior, consideramos os assistentes sociais ao mesmo tempo trabalhadores qualificados e intelectuais orgânicos. Observamos, com Gramsci (2002), que os intelectuais são

não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação [os letrados ou elites políticas], mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo: correspondem aos suboficiais subalternos no Exército e também, em partes, aos oficiais superiores de origem subalterna. (GRAMSCI, 2002, p. 93)

Partindo deste entendimento, aceitamos que o assistente social, assim como outros intelectuais orgânicos (NEVES, 2011 e MELO, 2012) aparecem ocupando a função social de organizadores da cultura, estabelecidos como “criação das classes sociais fundamentais para

dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, social e política.” (MARTINS e NEVES, 2010, p. 27)

A formação do intelectual acaba por se relacionar intimamente com o papel ocupado pela escola no desenvolvimento das adequações das necessidades cognitivas e comportamentais dos indivíduos, que nas sociedades de classe se põem a serviço da classe ou frações de classes hegemônicas no poder. Entretanto, os intelectuais não se formam somente nos bancos escolares, mas nas relações históricas construídas socialmente. Na concepção gramsciana, todos os homens são intelectuais, mesmo que nem todos exerçam essa função. Isso acaba por ampliar o conceito do que seja considerado intelectual e que espaços ocupam no tecido social, superando a ideia tradicional de intelectual somente como “indivíduo letrado”.

Outro princípio que norteia as formulações de Gramsci sobre os intelectuais é o fato de que cada grupo social cria para si seu grupo de intelectuais (GRAMSCI, 2002) que vai trabalhar na formulação de ideias (grande intelectual) e outros na difusão dessas ideias em todo o tecido social (pequenos e médios intelectuais). (COUTINHO, 2006) Cabe à fração burguesa hegemônica no período cooptar para seu projeto societário e de sociabilidade os intelectuais tradicionais, assim como preparar os seus próprios intelectuais. Essa tarefa é assumida pelo Estado, no cumprimento de seu papel educador, onde atua diretamente na formação dos intelectuais em diferentes níveis, e pela própria burguesia por meio de seus aparelhos privados de hegemonia.

Atualizando essa noção para o momento presente, poderíamos formular que a sociabilidade neoliberal de Terceira Via passa a ser implementada capilarmente no seio da sociedade via atuação/intervenção dos intelectuais cooperativos com as concepções das frações de classes burguesa detentoras de hegemonia dominante. Assim como esclarecem Martins e Neves (2010),

diante de seu papel estratégico na construção de um equilíbrio instável de compromissos intra e interclasses nas formações sociais capitalistas contemporâneas, uma das principais iniciativas burguesas no novo imperialismo foi redefinir a formação escolar e política das atuais e futuras gerações dos seus novos intelectuais orgânicos. (MARTINS e NEVES, 2010, p. 36)

A adesão ao projeto de sociabilidade do capital requer uma apreensão tanto das “mentes” como dos “corações” das classes sociais dirigidas. Podemos também dizer que os intelectuais do século XXI são, em boa parte, intelectuais orgânicos da cultura urbano-

industrial, no exercício de funções político-ideológicas gerais e em diferentes níveis, atuando na disseminação da visão de mundo burguesa. Como esclarece Gramsci (1999),

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 95-96)

Em relação, especificamente, à formação do assistente social, estudos apontam para uma possível desqualificação (PEREIRA, 2012, 2012a; TEXEIRA, 2009) deste profissional em virtude do processo de “certificação”, empreendido nos governos neoliberais e intensificados nos anos 2000 com a expansão da oferta do curso de Serviço Social pela modalidade EAD. Se considerarmos as observações acerca da formação dos intelectuais, de modo geral, na cultura burguesa hegemônica nos tempos atuais, parece-nos não haver indicação para uma desqualificação, mas para **nova qualificação** frente às necessidades de sociabilidade neoliberais do século XXI.

A intencionalidade de formar um profissional cooperativo, capaz de penetrar no cotidiano das frações de classes proletárias, leva-nos a crer que o assistente social, mais uma vez na história da profissão vem sendo chamado, majoritariamente, a atuar na manutenção da coesão social frente à crise de realização do capital. Ele também é chamado para responder à necessidade de instauração de um conformismo social de novo tipo. Contudo, esse processo formativo, como todos os outros, se realiza na tênue linha que divide os intelectuais cooperativos com a ordem burguesa hegemônica vigente daqueles que atuam na contra-hegemonia, materializando-se na disputa da correlação de forças entre as classes sociais divergentes.

Ao entender a urgência do problema que envolve a questão da formação profissional desta categoria, Teixeira (2009) ajuda-nos a buscar compreender as mudanças estruturais na oferta do ensino superior e como tal oferta vem debatendo na formação dos futuros assistentes sociais. Ajuda-nos também na identificação do embate entre a dimensão econômico-social e a ético-política contido nessas propostas de mudanças que, segundo esse mesmo autor, atinge não só a sociedade brasileira, mas também toda a América Latina. Teixeira (2009) esclarece

ainda que o embate “tem uma dimensão econômico-social, porque o capital tem a perspectiva de instrumentalizar o setor educacional como um dos caminhos de saída da crise.” Texeira (2009) enfatiza nas reflexões a dimensão ético-política da formação para o trabalho complexo. Ele observa que

a dimensão ético-política, porque as Universidades são trincheiras na disputa pela direção social, intelectual e moral da sociedade (naturalmente com mediações). Disputa, ou para produzir o consenso, na perspectiva da subordinação hegemônica dos subalternos (para que não seja necessária a coação, que é sempre traumática); ou sob a referência de outro projeto ético-político, para fortalecer organicamente a resistência na construção de um mundo mais humano e justo e as Universidades podem dar grande contribuição para isso.” (TEXEIRA, 2009, p. 67)

De fato, o que se infere, a partir das colocações de Texeira (2009), é que as mudanças que vêm sendo implementadas na educação superior rebatem de modo a penetrar profundamente na estrutura da sociedade, assim como esta vai dar respostas às “novas” demandas do embate social, próprio a dinâmica capitalista, materializado nas disputas de classe.

Como categoria profissional socialmente necessária e com enquadramento na divisão social do trabalho, o Serviço Social, historicamente, vem sendo chamado a intervir nas sequelas da questão social, mesmo quando elas ainda não eram, reconhecidamente, objeto de intervenção direta do Estado.

O assistente social teve seu processo formativo/interventivo diretamente relacionado com o desenvolvimento das políticas sociais, como forma de combate às sequelas da questão social. O campo de atuação deste profissional sempre foi marcado pelas demandas governamentais, no campo do desenvolvimento/execução de políticas sociais. As necessidades expostas nessas políticas acabaram por marcar o desenvolvimento do quadro formativo desses profissionais, como também a materialização dos currículos dos assistentes sociais também marcou o desenvolvimento dessas políticas.

Inicialmente formados, como relatado anteriormente, dentro das próprias associações de cunho religioso, o assistente social teve com seu ingresso no ambiente universitário a oportunidade de construir uma prática profissional embasada nas contribuições de outros saberes²⁸. Com a expansão do ensino superior, empreendida a partir da década dos anos 1960 (não levando em conta o modo como ele ocorreu, houve tanto um aumento da oferta de vagas para o curso como sua disseminação pelo país. Podemos observar no (Quadro 1) que a

²⁸ Sobre esse tema, ver o primeiro capítulo deste estudo, assim como Netto, 1996.

distribuição da oferta de cursos de nível superior no país não possui uniformidade e que as regiões sul e sudeste, devido, em parte, à intensificação dos processos de urbanização e industrialização, concentram ainda os maiores números deste tipo de ensino:

QUADRO 1. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR REGIÕES DO PAÍS, 1991-2007

Região	1991	2000	2007
Norte	213	708	1.792
Nordeste	764	1.662	3.963
Sudeste	2.501	4.844	11.090
Sul	1.035	2.382	4.472
Centro-Oeste	395	989	2.171
Total	4.908	10.585	23.488

Fonte:

INEP/MEC²⁹.

Mediante os números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) nesta séria histórica³⁰, não temos como determinar quantos destes cursos são presenciais ou se desenvolvem de modo a distância. De fato, mesmo no último censo consolidado e já publicizado, fica cada vez mais tênue a linha que separa a oferta de educação superior a distância da presencial. Assim, não podemos precisar, com base nesses dados ofertados pelo INEP, de que modo vem acontecendo a oferta do ensino superior em nosso país quanto a essa modalidade.

No Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2012), encontramos dados que esclarecem quanto à quantidade de cursos de graduação, considerando a modalidade de ensino. Entretanto, não foi apresentada a quantidade de matrícula em cada modalidade. Sem essa informação torna-se difícil avaliar a importância do EAD no conjunto dos cursos de graduação. Deve ficar claro que um único curso superior ofertado na modalidade a distância pode representar até 25 vezes mais o número de alunos de um curso presencial, em média.

²⁹ Os dados para confecção desta tabela foram extraídos do endereço www.portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior/evolucao-1980-a-2007. Acesso em: 18 jun. 2013.

³⁰ O censo de 2011 não realizou a contagem de quantidade de cursos oferecidos por região; informou apenas o total no país, que foi de 30.420 cursos de graduação (Quadro 2).

Esses números, isoladamente, no entanto, apontam para um amplo processo de expansão da oferta de vagas nos cursos superiores via ensino a distância e sem preocupações com o processo indissociável de ensino, pesquisa e extensão. A modalidade de ensino EAD, que se constitui em um eficaz instrumento de capacitação, formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e expansão dos processos de formação continuada em vários países, no Brasil se reconfigurou e assumiu o papel de principal meio de oferta de cursos de graduação no interior do país.

A margem da discussão sobre a qualidade do ensino ofertado, a justificativa utilizada pelo governo para o uso cada vez maior dessa ferramenta são as diferenças regionais na oferta de curso de graduação. Fica claro que ao governo e aos empresários deste setor não interessa a qualidade do que é ofertado ou apreendido pelos alunos, mas sim o amplo processo de certificação aos primeiros, e o lucro aos segundos.

Em síntese, podemos considerar que à burguesia interessa a formação de um profissional minimamente instrumentalizado para um potencial contra-hegemônico. Capaz de exercer suas funções técnicas e com habilidades e comportamentos necessários à organização da submissão.

QUADRO 2. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL, 2011

Modalidade de ensino	Quantidade de cursos
Presencial	29.376
A distância	1.044
Total	30.420

Fonte:BRASIL/INEP/MEC/2011.

O curso de Serviço Social, por muitos anos, foi ofertado, eminentemente, em IES públicas, em cursos presenciais. Todavia, o vultoso aumento de vagas para esse curso, ocorrido sobremaneira nos dois governos de FHC (PEREIRA, 2008), apontou para a “formação de um amplo contingente de intelectuais colaboracionistas” (PEREIRA, 2008, p. 182), formados, em boa parte, pela modalidade de ensino EAD. Podemos verificar que esse aumento vertiginoso na oferta de vagas refletiu-se no número de matrículas nesse nível de ensino, o que pode ser observado no Quadro 3.

QUADRO 3. NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR – BRASIL, 2001-2011

1991	2000	2007	2011
1.565.056	2.694.245	4.880.381	6.739.689

Fonte: BRASIL/INEP/MEC/2011

No início dos anos 2000, o número de matrículas já havia quase dobrado, em um período de nove anos, em tempo curto, portanto. Contudo, em menos tempo, no transcorrer dos anos 2000, observamos um desempenho ainda mais espantoso, haja vista que em um período de tempo ainda menor obtivemos um aumento de matrículas quase equivalente ao registrado no início dos anos 2000.

Neves e Fernandes (2002) afirmam que as mudanças ocorridas em tempos neoliberais não dão conta de explicar o processo privatista ocorrido no Brasil dos anos de 1990; nem tampouco do acirramento deste processo no transcorrer da primeira década dos anos 2000. No estudo sobre este tema há que se considerar o complexo processo de reordenamento econômico-político-social no qual foi engendrado o expansionismo na oferta de ensino de nível superior, assim como entender que esse processo não se deu de modo isolado no Brasil, mas compõe um dos aspectos da nova ordem mundial. Entendemos que ocorreu uma redefinição nos objetivos da educação brasileira, particularmente na educação superior, no que se refere à produção do conhecimento, nos anos de neoliberalismo, e que esta passou a buscar, incisivamente, a capacitação da força de trabalho para a adaptação às novas tecnologias, assim como também conformar esse trabalhador às novas regras de cultura empresarial, que desregulamentaram garantias trabalhistas historicamente conquistadas por esses. (NEVES e FERNANDES, 2002).

O que temos é um exponencial crescimento da oferta de cursos superiores no ambiente privado, colocando o Brasil, nos dias de hoje, como o maior mercado de ensino superior privado da América Latina e o quinto maior do mundo (GUIMARÃES, 2013) representado por mais de 72% da matrículas nesse nível de ensino em IES privadas. Vale destacar que esse processo é amplamente apoiado pelo governo federal, que, além de isentar de alguns tipos de impostos a essas instituições, em troca da concessão de bolsas de estudo, ainda possibilita aos alunos que queiram ingressar nestas instituições pleitearem financiamento a juros baixos como o do Financiamento Estudantil (Fies) ou do Programa Universidade para Todos (Prouni). Esses financiamentos são acessados, em boa parte, por pessoas oriundas de famílias

de baixa renda e que já se encontram no mercado de trabalho e com idade maior que a média de ingresso nas universidades públicas (BRASIL/MEC/INEP, 2009)

Fica clara a expansão da educação superior privada quando observada a série histórica de números (Quadro 4) que aponta para um crescimento exponencial de IES privadas frente ao crescimento das IES públicas, que, no período de mais de 20 anos, apresentaram um crescimento pífio, se comparado às primeiras.

QUADRO 4. NÚMERO DE IES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, 1980-2011

	1980	1990	2001	2010	2011
Pública	200	222	183	278	284
Privada	682	696	1.208	2.100	2.081
Total	882	918	1.391	2.378	2.365

Fonte: BRASIL/INEP/MEC/2011.

A privatização da educação superior simplesmente seguiu, em boa parte, o preceito neoliberal de privatização das empresas estatais e o apoio à criação de empresas privadas que, por sua vez, passaram a ofertar serviços sociais não mais executados pelo Estado neoliberal. Para si, diretamente, o Estado tomou a tarefa de formar técnica e ético-politicamente as massas trabalhadoras, já que os preceitos neoliberais encontravam-se voltados para a formação em massa para o trabalho simples, ficando o superior, em boa parte, a cargo da burguesia de serviços, que buscava no início dos anos 1990 consolidar-se no novo bloco histórico erigido³¹.

Como apresentado pelo INEP (BRASIL, 2013), possuímos diferenças marcantes entre o ensino superior público e o privado, que ultrapassam questões de natureza administrativa e envolvem outras como investimento em pesquisa, em qualificação profissional, titulação de corpo docente, tipo de vínculo dos docentes com as IES, número de alunos matriculados em IES universitárias e não universitárias, enfim, muitas variáveis que influenciam diretamente na oferta do ensino. Os dados do INEP apresentam para a atualidade brasileira a seguinte conformação:

³¹ “No sentido gramsciano, a ação educativa do Estado realiza-se na medida em que a incorporação, pelas classes dominadas, do projeto ideológico dominante materializa-se em ações concretas do cotidiano social. Ou seja, quando o Estado viabiliza o consenso amplo em torno de um projeto societal de classes.” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 29)

* a categoria pública apresenta 26,3% das matrículas de graduação; possui 32,3% dos cursos de graduação e 12,0% das IES. Do conjunto de IES públicas, 47,5% são faculdades e 35,9% são universidades. Em relação às funções docentes, 39,9% estão vinculadas a IES públicas. Considerando-se somente as funções docentes em exercício nas IES públicas, 50,8% são doutores e 81,1% são contratadas em regime de trabalho em tempo integral.

* a categoria privada concentra 73,7% das matrículas de graduação, é responsável por 67,7% dos cursos de graduação e possui 88,0% das IES. Do total de IES privadas, 89,8% são faculdades. Finalmente, do total de funções docentes, 60,1% estão vinculadas a IES privadas, e, daquelas em exercício em IES privadas, 44,1% são mestres e 39,4% até especialistas. Acrescente-se, quanto ao regime de trabalho, a prevalência de horistas (43,8%). Em números totais, mantêm-se, em 2011, a concentração de matrículas de graduação presencial em universidades e o predomínio de IES organizadas como faculdades. (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2011, 2013, p. 79)

Os dados evidenciam uma nova qualificação que é reiterada pelos números apresentados nos quadros 2, 3 e 4 deste estudo. Eles mostram a evolução da expansão do ensino superior no Brasil. O INEP alerta para o fato de que essas diferenças apresentadas entre as IES públicas e as IES privadas não se reportam à realidade do ensino EAD, uma vez que foram somente levados em conta os dados referentes aos cursos presenciais. De fato, o ensino EAD possui maior flexibilidade quanto à contratação de professores, visto que nos polos de apoio não se tem a figura do professor universitário, mas a de um tutor, que não necessariamente precisa possuir uma formação que o habilite ao desenvolvimento do magistério.

A expansão do ensino superior no Brasil foi viabilizada, em boa parte, pela dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo estabelecido pela política educacional neoliberal. As IES de tipo centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais tecnológicos “se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 31), ficando a cargo das universidades a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas, de preferência financiadas por empresas, por intermédio de convênios firmados entre as universidades e empresários industriais, que passam a ter o acúmulo intelectual das universidades brasileiras voltadas para dar respostas às necessidades de inovações tecnológicas. O que ocorreu de fato, segundo esses autores, foi que,

preocupados em formar intelectuais de novo tipo, sintonizados com a cultura empresarial contemporânea, o Estado neoliberal [propõe] a transformação das universidades públicas federais, até então produtoras de conhecimento, em universidades operacionais (Chauí, 1999), consubstanciadas em organizações sociais aptas a receber subsídios público e privado para a consecução desses objetivos. (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 29)

A formação em Serviço Social vem sofrendo os reflexos desse “novo” reordenamento empreendido na educação superior de modo veemente. Além de, já em 2009, apresentar o terceiro maior número de matrículas nos cursos EAD (68,055), o que representava 8,1% do total de alunos matriculados naquela modalidade no ano do censo, atrás somente dos cursos de pedagogia e administração, que também passam por um processo de precarização dos cursos existentes nas universidades públicas e com a tendência à desqualificação da formação nas IES privadas. (PEREIRA, 2012)

Contudo, reiteramos que essa tendência não significa um processo de desqualificação, mas sim uma nova qualificação para as novas necessidades da burguesia. De fato, o que se apresenta é uma concepção de formação de modo acrítico às necessidades da burguesia neoliberal, com a formação de intelectuais orgânicos a serviço desta classe. O que, por um lado, pode parecer uma desqualificação, se considerado o modelo de ensino emancipatório voltado para um projeto de sociabilidade distinto do apresentado pela burguesia neoliberal, pode, por outro lado, representar um novo processo de qualificação dirigido à lógica imprimida pela política educacional neoliberal, a fim de atender as necessidades reais de produção e reprodução das relações sociais capitalistas. Vale lembrar ainda que os cursos de “excelência”, comumente ofertados nas universidades públicas, existem nesta conjuntura para formar especialistas e futuros dirigentes conformes ao desenvolvimento tecnológico de inovações voltadas para as necessidades de expansão da burguesia.

O processo de expansão/privatização do ensino superior na área de Serviço Social parece encaminhar a profissão para uma possível mudança no perfil profissional³²,

³² A definição do perfil profissional para o bacharel em Serviço Social, estabelecido pela ABEPSS preconiza: “um profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização 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; e profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do código de ética do assistente social.” (OLIVEIRA, 2010, p. 738)

proporcionado pela dissonância existente entre as diretrizes curriculares da ABEPSS e a proposta de ensino a distância³³. (PEREIRA, 2012)

O que temos configurado assim, no transcorrer dos anos de governo neoliberais de Terceira Via instalados no Brasil, no âmbito do Serviço Social e o aprofundamento no governo Lula (PEREIRA, 2012) de uma nova dimensão da relação entre Estado e a iniciativa privada, consubstanciada nas políticas educacionais, em especial, de nível superior. Como sintetiza e acrescenta Pereira (2012a),

desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 2001, e chegando ao atual governo Dilma (2011), a via preferencial de expansão do Ensino Superior tem sido a do setor privado mercantil e, com a chancela legal da LDB, também por meio do ensino a distância (EAD). (PEREIRA, 2012a, p. 29)

Essa nova configuração apresenta-se como lastro para o discurso empreendido enfaticamente nos governos neoliberais de Terceira Via, em especial no governo Lula da Silva, da maior acessibilidade ao ensino superior, que, segundo Pereira (2012a), ocorreu principalmente via financiamento do setor privado (Fies e Prouni)³⁴ e expansão da modalidade EAD, em âmbito privado, e no setor público, com a instauração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa ampliar as vagas disponíveis no sistema público, “otimizando os recursos materiais existentes e a intensificação do trabalho docente”. (PEREIRA, 2012a, p. 35) Como didaticamente explicita Neves e Fernandes (2002), quando afirmam que no sentido político houve “uma estratégia neoliberal de implementação, pelo Estado, de recursos de contratendência à queda tendencial da taxa de lucro da burguesia brasileira, em resposta à crise de acumulação iniciada mundialmente nos anos 1970” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 40) e, do ponto de vista de organizador das classes, “estimulou a expansão de instituições que difundissem na sociedade civil os pressupostos econômicos, políticos e culturais do projeto hegemônico de sociedade em fase de consolidação. Dentre essas instituições encontram-se as empresas de prestação de serviços de educação de nível superior.” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 40)

³³ Sobre esse assunto, verificar: ABEPSS, 2010 e Pereira, 2012.

³⁴ Sobre esses programas governamentais, consultar www.portalmec.gov.br.

Com esse entendimento e em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social hegemônico no Brasil, materializado na proposta curricular da ABEPSS, buscaremos apontar no próximo capítulo questões pertinentes ao processo de reformulação da formação do assistente social frente às mudanças empreendidas na educação superior brasileira e à assimilação da nova pedagogia da hegemonia nos meios formativos dos novos intelectuais da pedagogia da hegemonia.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SEU POTENCIAL DE FORMAÇÃO DE NOVOS INTELECTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”

“Por fim, é dentro dessa contradição, que se reitera em diferentes graus, intensidades e qualidades, (...) que o alargamento da escolaridade necessária à expansão do sistema capital interessa à classe trabalhadora não em seu aspecto pragmático e unidimensional que serve à produção e reprodução mercantil, mas em sua dimensão de formação unitária e omnilateral. Tal formação se constitui em mediação crucial para a elevação moral e intelectual da classe trabalhadora na sua organização e luta contra-hegemônica.” (Gaudêncio Frigotto, 2008)

Pensar a formação do assistente social, comprometido e instrumentalizado para atuar como intelectual na contra-hegemonia se faz urgente nos dias atuais e, talvez se constitua na preocupação primeira deste estudo. Acreditamos que seja necessário para um acirramento dos debates sobre as questões que envolvem o cotidiano de atuação profissional do Serviço Social, o entendimento da necessidade de se buscar uma formação que seja alicerçada em um processo dialético, aberto, dinâmico e permanente, visando abranger a dinâmica social na qual se desenvolve visando a formação de um profissional profundamente comprometido com a emancipação humana.

Esse estudo, de modo preliminar, buscou analisar as mudanças no enfrentamento da questão social e suas repercussões na formação do assistente social na primeira década do século XXI, para tanto foi realizado uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes primárias e secundárias, em especial, produção bibliográfica especializada, instrumentos oficiais de formulação de políticas e documentos.

A realização dessa pesquisa não se constituiu em uma tarefa simples, pois desde os primeiros questionamentos sobre essa problemática, tínhamos o entendimento de que o fenômeno em tela é uno e múltiplo ao mesmo tempo, fruto de determinações sociais/econômicas que teriam que ser analisadas em sua totalidade. Acessar dados, encontrar as correlações, tão intimamente relacionadas e ao mesmo tempo afastadas na realidade concreta, foi outro fator que complexificou ainda mais as análises realizadas. Outro fator que acabou por dificuldade a construção dos eixos de análise, foi a diversidade de apresentação dos dados.

Mesmo tendo o entendimento e vivenciando essas dificuldades, conseguimos empreender, de modo ainda inicial e necessitando de aprofundamentos, uma pesquisa capaz

de dar indicadores de uma mudança na formação do assistente social no Brasil de hoje. Utilizamos como parâmetro para as análises realizadas as propostas político pedagógicas e curriculares de três universidades públicas: uma federal e duas estaduais e de quatro instituições privadas particulares: uma universidade privada, dois centros universitários e uma faculdade.

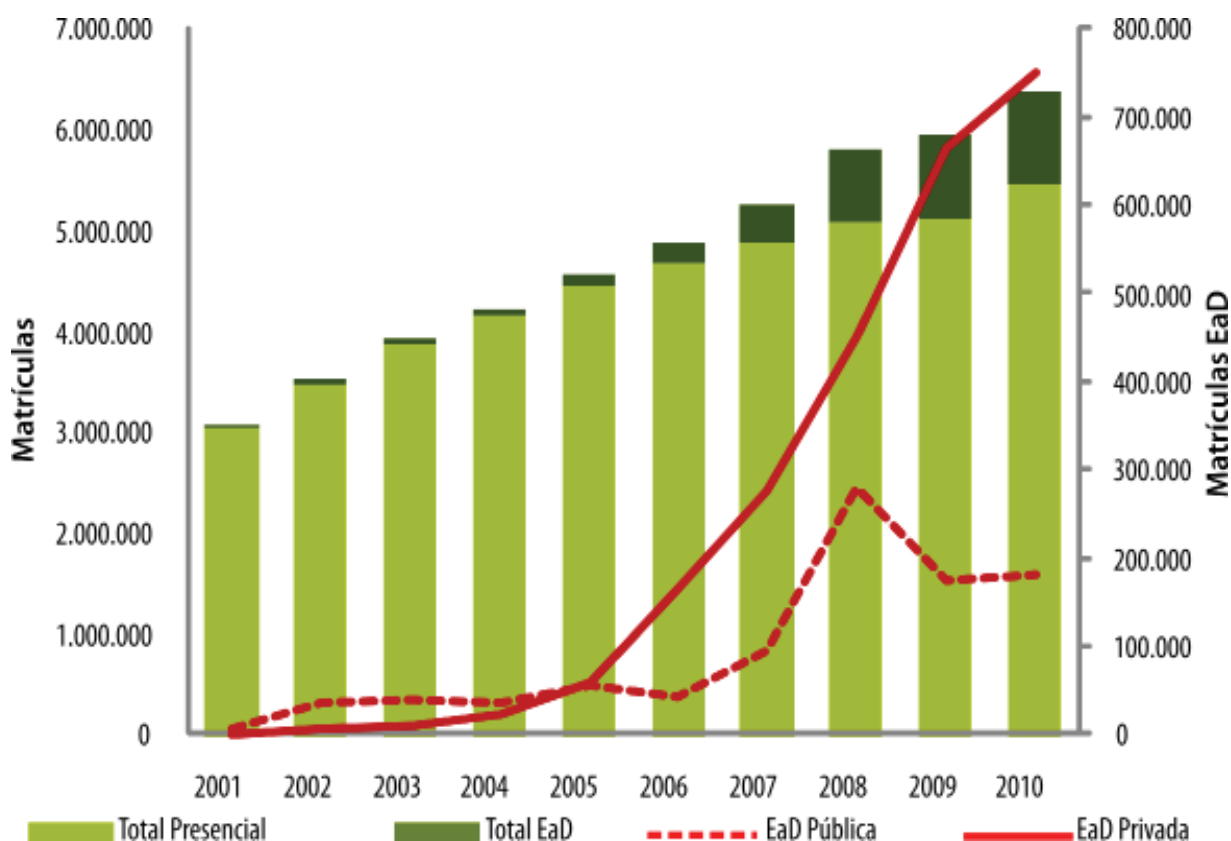
No que se refere as propostas político-pedagógicas e da oferta de disciplinas, ao menos em termos de apresentação nos sites das instituições, não identificamos diferenças entre o proposto por instituições universitárias públicas (3 pesquisadas) e instituições privadas. Das cinco instituições privadas, escolhidas para a realização deste estudo, que ofertavam o curso de Serviço Social na modalidade presencial, semi-presencial e EAD, uma delas não apresentava a oferta de disciplina, mesmo que esta última faz parte de um dos maiores conglomerados de ensino superior do país, portanto descartada, para fins de pesquisa para este estudo.

Agrupamos os dados em relação aos condicionantes da formação do assistente social em dois eixos: um que agrupa os condicionantes que interferem indiretamente nessa formação e outros diretamente.

3.1 CONDICIONANTES INDIRETOS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”

Entre os condicionantes que interferem indiretamente na formação desse intelectual orgânico do neoliberalismo de Terceira Via, estão a reforma da política educacional para o ensino superior, já analisada no capítulo anterior, o processo de privatização da política educacional no neoliberalismo no país e o desenvolvimento sócio-histórico da formação do assistente social brasileiro. O processo de privatização da educação superior vem se dando eminentemente por meio de cursos presenciais e EAD ofertados em instituições não universitárias. Dados de matrícula constata, que entre 2001-2010 houve um crescimento lento das instituições públicas e concomitante um aumento exponencial das matrículas em instituições privadas. Dados do INEP (2011) apresentam que “entre as dez maiores IES em número de matrícula de graduação, nove são privadas e uma é pública estadual” (INEP, 2011, p. 39) A nós interessa-nos neste momento, pensar sobre essa expansão, para além do processo de “democratização” alardeado pelos atuais governos, mas pensar como isso irá comprometer o processo formativo dos futuros intelectuais orgânicos, em especial dos assistentes sociais.

GRAFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO E DO NÚMERO DE MATRÍCULAS A DISTÂNCIA PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL, 2001-2010



Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 2011.

A privatização da educação superior se deu, majoritariamente, através de cursos presenciais, embora a matrícula de graduação seja predominantemente presencial, ocorreu no período de 2006 a 2010 um crescimento massivo de cursos de EAD. Ao fim da primeira década dos anos 2000, temos segundo dados do INEP, a concentração por área geral de conhecimento nas modalidades presencial e a distância, que representam uma concentração de cursos de licenciatura no formato EAD, refletindo o investimento do Estado na formação de professores, sobremaneira, e por outro lado também, uma equiparação entre as áreas de tecnologia e bacharelado. De sua parte, na modalidade presencial os cursos de bacharelado representam mais de setenta por cento das matrículas. O quadro abaixo expressa as atuais dimensões da expansão da oferta de ensino, via mercado, atualmente.

QUADRO 5. NÚMERO DE MATRÍCULAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, 2011

Ano	Matrículas	%	Pública	%	Privada	%
2011	6.739.689	100	1.773.315	26	4.966.374	74

Fonte: BRASIL/MEC/ INEP/2012.

Os dados confirmam o que vem sendo apresentado neste estudo sobre o crescente processo de oferta de vagas em cursos superiores, via instituições privadas, na modalidade EAD, conforme apresenta o quadro a seguir:

QUADRO 6 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES OFICIALMENTE AUTORIZADAS E CREDENCIADAS PELO MEC-BRASIL, 2000-2007

ANO	TOTAL
2000	10
2001	14
2002	46
2003	52
2004	107
2005	189
2006	349
2007	408

Elaboração própria baseada em dados disponíveis no site www.mec.gov.br

No que diz respeito, especificamente, ao curso de Serviço Social, temos em termos de instituições, atualmente, um total de 323 IES que ofertam o curso de Serviço Social, das 41 são de natureza pública e 282 são privadas. Das IES públicas 01 oferta o curso de Serviço Social na modalidade EAD e 13 privadas ofertam também nesta modalidade, como alternativa para realização integral do curso. Os dados apresentados no Quadro 7 foram sistematizados e publicados no documento “*Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social*” (ABEPSS, 2010) , onde mostram uma desigual distribuição da oferta de cursos de Serviço Social por regiões geográficas do país. São predominantes os cursos na modalidade presencial

Os cursos vem sendo ofertados, ainda nos dias de hoje, em maior número nos estados do sudeste e do sul, seguindo uma das determinações históricas da estrutura e dinâmica dessas regiões. Os dados, contudo, não deixam transparecer que os cursos ofertados na modalidade

EAD são contados somente, na cidade sede do polo principal, desconsiderando que um só registro de curso pode ser ofertado em vários municípios da federação.

QUADRO 7- CURSOS E INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.

Estado	Cursos presenciais				Cursos a distância			
	Nº Municípios	Nº instituições			Nº Municípios	Nº instituições		
		Pública	Privada	Total		Pública	Privada	Total
RR	08	01	01	02	14	01	03	04
AM	62	01	09	10	22	01	05	06
AC	22	-	03	03	07	01	02	03
RO	11	-	04	04	13	01	06	07
AP	04	-	02	02	04	01	04	05
PA	63	01	05	06	36	01	06	07
TO	118	02	02	04	24	01	05	06
Região Norte	288	05	26	31	64	01	08	09
MT	46	01	05	06	49	01	06	07
MS	26	-	04	04	46	01	06	07
GO	61	01	02	03	59	01	04	05
DF	01	01	03	04	01	01	07	08
Centro Oeste	134	03	14	17	155	01	08	09
MA	72	01	02	03	47	01	07	08
PI	37	01	05	06	14	01	05	06
CE	23	02	06	08	32	01	04	05
RN	24	02	03	05	17	01	05	06
PB	20	02	03	05	26	01	06	07
PE	30	01	05	06	43	01	05	06
AL	16	01	02	03	25	01	06	07
SE	07	01	02	03	30	01	05	06
BA	71	02	10	12	226	01	08	09
NORDESTE	300	13	38	51	460	01	10	11
MG	224	04	59	63	177	01	07	08
ES	23	01	09	10	30	01	07	08
RJ	39	04	13	17	53	01	06	07
SP	169	02	55	57	306	01	08	09
SUDESTE	455	11	136	147	566	01	10	11
PR	79	04	27	31	153	01	07	08
SC	72	01	11	12	82	01	07	08
RS	91	03	17	20	116	01	06	07
SUL	242	08	55	63	351	01	09	10
BRASIL	1419	40	269	309	1596	01	13	14

Fonte: ABEPSS, 2010.

Sobre as matrículas nos cursos de Serviço Social, dados do estudo publicado por Pereira (2009) apontam que, mesmo a quantidade de IES que ofertam curso na modalidade presencial apresentem-se em maior número, a quantidade de vagas em IES que ofertam cursos na modalidade EAD é maior. Os dados apresentados confirmam indicações feitas neste estudo que não admite uma relação direta entre quantidade de cursos e oferta de vagas, tratando-se do formato a distância.

QUADRO 8 - VAGAS DE SERVIÇO SOCIAL DISTRIBUÍDAS SEGUNDO MODALIDADE DE ENSINO

Modalidade de ensino	Nº de vagas oferecidas nos cursos de Serviço Social	%
Presencial	38.532	45,3
EAD	46.620	54,7
Total de vagas	85.152	100

Fonte: Pereira, 2009.

A formação profissional em Serviço Social no Brasil manteve uma trajetória histórica condizente com o desenvolvimento da profissão no mundo. Teve seu processo formativo dentro dos preceitos cristãos, vinculado diretamente à ação de instituições religiosas, esperando fornecer respostas eficazes ao acirramento das sequelas da questão social, ainda alheia à intervenção organizada do Estado. A partir do momento em que o trato dado ao enfrentamento da questão social assume um caráter não só repressivo, há a constituição de um *status* profissional que necessita ultrapassar as ações caritativas e assistemáticas, pensadas em uma conjuntura vocativa, para então construir uma identidade profissional reconhecida socialmente e formada à luz de pilares técnicos-científicos laicos.

Reconhecemos que a formação profissional do assistente social sempre esteve ligada às necessidades e modificações sofridas na sociedade, tanto em seus aspectos políticos quanto econômicos e culturais. Nesse sentido, a formação profissional sempre necessitou acompanhar o dinamismo do mercado de trabalho e da sociedade de classes, adaptando-se às mudanças e necessidades destes.

Desde a fundação do primeiro curso superior em Serviço Social, em 1936, já se passaram mais de 75 anos, e houve o reconhecimento de um processo de maturidade profissional nesse período (NETTO, 1996). A formação profissional teve que ir buscando se instrumentalizar frente às mudanças ocorridas no trato dado às sequelas da questão social, campo privilegiado de atuação profissional desta categoria.

Os primeiros assistentes sociais foram formados nos seus próprios espaços de atuação. Esses profissionais tiveram sua gênese marcada pela atuação/formação nos espaços confessionais da Igreja Católica. Simões (2012) problematiza sobre esta questão de modo contundente e alerta para o fato de que “em 1945 já existiam dez cursos de Serviço Social no Brasil, sendo sete deles ministrados em universidades públicas – federais ou estaduais – e apenas três em faculdades privadas.” (SIMÕES, 2012, p. 19) O autor se utiliza deste dado

para questionar o predomínio de agentes religiosos diretamente ligados à formação profissional nas protoformas da formação em Serviço Social. Contudo, a literatura profissional consolidada na categoria aponta que, independente da atuação direta como agentes profissionais, para iniciar a formação, em boa parte das vezes o candidato passava por uma seleção que levava em consideração preceitos orientados pela doutrina católica. (AGUIAR, 1984; CARVALHO e IAMAMOTO, 1982) Tal circunstância reafirma o caráter vocacional que permeou as primeiras propostas de formação.

Esse mesmo autor oferece uma constatação extremamente pertinente para este estudo quando afirma que, “entre 1930 e 1950, o Serviço Social ainda não era legalmente reconhecido³⁵, assim como não havia consenso sobre o que ensinar na profissão. Cada *escola montava sua grade de disciplinas*, conforme o seu entendimento *sobre o que era o Serviço Social*. (SIMÕES, 2012, p. 19, grifos nossos) Esta afirmação expressa uma não uniformização da formação, inicialmente constituída para dar respostas às necessidades de intervenção naquela conjuntura histórica, o que corrobora o entendimento de que os currículos sofrem processos de adequação conforme vão se modificando as necessidades técnicas e ético-políticas de intervenção. Como apresentado no Quadro 9, o arcabouço legal acerca dos currículos foi sendo construído a partir do ano de 1954, o que possibilitou o desenvolvimento de toda sorte de proposta de elaboração de currículos no período anterior a essa primeira tentativa de sistematização. Também vale enfatizar que, mesmo antes da regulamentação do exercício profissional, a profissão já se apresentava como socialmente necessária, e a formação de novos profissionais transcorria conforme a demanda de cada estrutura social na qual as instituições se encontravam inseridas.

³⁵ Essa afirmação se deve ao fato de que a lei que regulamenta a profissão é datada do ano de 1957, quase 20 anos depois da criação da primeira Escola de Serviço Social, assim como também, bem posterior ao reconhecimento social e inserção na divisão sociotécnica do trabalho. Atualmente, a lei que regulamenta a profissão é a de n. 8662/93.

QUADRO 9 - SÍNTESE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Período	Arcabouço legal	Concepções da questão social	Perfil profissional	Ênfase da/na formação
Década de 30 a 50 do século XX	Inexistente	Doença social	Vocacional	Doutrinação generalista
Década de 50 a 70 do século XX	Decreto-lei n. 35.311, de 08/04/54	Doença social	Técnico	Tecnificação generalista
Década de 70 a 80 do Século XX	Parecer n. 345 de 1970	Caso de polícia	Técnico	Tecnificação Especialização
Década de 80 a 90 do Século XX	Parecer n. 412 de 1982	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e político	Teoricismo Politicismo Generalista
Década de 90 e início do Século XXI	Resolução do CNE/CES n. 15 de 2002	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e político	Competências teóricas, técnicas e ético-políticas Generalista

Fonte: MACIEL, 2006, p. 108.

O Quadro 9 também aponta para uma mudança na ênfase dada à formação profissional, que foi variando no tempo histórico, movida por questões outras que não nos cabe enfatizar agora, mas que, todavia, indicam também um processo de requalificação naqueles momentos. Outro fato sistematizado no quadro em pauta é que a concepção acerca da questão social foi mudando e a formação foi se aprimorando, possivelmente para dar conta da complexificação do tratamento das sequelas da questão social, já que se constitui em objeto de intervenção profissional por excelência.

Outra constatação inferida pelos dados expostos no Quadro 9 refere-se à construção do perfil profissional que, nas primeiras décadas de funcionamento dos cursos de Serviço Social, ancorava-se numa perspectiva vocacional. Com a consolidação da profissão socialmente reconhecida, passa a ser amparado numa perspectiva técnica e política.

3.2. CONDICIONANTES DIRETOS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS DIFUSORES DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”

De modo direto, consideramos como condicionantes das mudanças na formação do assistente social a não observação das diretrizes curriculares da ABEPSS, bem como a oferta de disciplinas que se coadunam com as prerrogativas neoliberais e as propostas de projeto político-pedagógico das instituições estudadas.

Na década de 1980, a ABEPSS empreendeu, juntamente com a categoria profissional, uma nova revisão curricular que se constituiu em um passo muito importante na construção do que poderíamos chamar de identidade profissional.

Consideramos como marco no processo de atualização curricular do Serviço Social, que começou nos anos 1990, as iniciativas da ABEPSS movidas pela necessidade de uma nova revisão curricular a partir da promulgação da nova LDB e pelas mudanças que vinham se observando no acúmulo teórico no campo do Serviço Social já construído até então. (UFRJ, 2001) É importante frisar que, nesse período, o Brasil encontrava-se em processo de implementação do projeto político neoliberal, buscando uma inserção positiva no capitalismo mundial.

O documento elaborado e aprovado, posteriormente em plenária, foi fruto de um amplo debate promovido pela ABEPSS entre os anos de 1994 e 1996. Esse movimento culminou com a elaboração das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*, que foram encaminhadas para o Conselho Nacional de Educação e que serviu de base para a reformulação dos currículos existentes até então. No início dos anos 2000, “praticamente a metade dos cursos de graduação existentes no país tinham a formação que ofereceriam parametradas pelas referidas Diretrizes Gerais.” (UFRJ, 2001, p. 2)

A partir de então, buscou-se construir uma uniformização da formação profissional em todo o território nacional, e a elaboração curricular passou a ser orientada pelos princípios fundamentais da proposta da ABEPSS que preconizam a:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplina e ou outros componentes curriculares tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares como forma de fortalecer a dinâmica do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aula diária de atividades neste último;

7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 8-9)

Esses princípios visam formar um profissional capaz de desenvolver as seguintes competências:

1. Aprender criticamente o processo histórico como totalidade;
2. Compreender a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreender o significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Compreender as demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 9-10)

Construir propostas curriculares sintonizadas com os princípios da ABEPSS tornou-se parâmetro para a indicação de uma formação profissional socialmente reconhecida no seio da categoria. Portanto, o não cumprimento dessas orientações é considerado por este estudo como um fator que incide de modo direto na questão da formação profissional.

Durante a realização deste estudo, pudemos observar que, atualmente, mesmo que as propostas curriculares digam inicialmente o contrário, muitos cursos não observam os princípios contidos nos itens 2, 4, 5, 6, 8 e 9 dos fundamentos da proposta da ABEPSS. Tal fato leva-nos a inferir que as competências profissionais também estão comprometidas.

De modo geral, pelo menos formalmente, os currículos públicos e privados seguem as diretrizes da ABEPSS. Tivemos acesso a muitas propostas de currículos de cursos oferecidos de modo presencial e EAD. Muitos não disponibilizavam, ao menos *on-line*, seus projetos político-pedagógicos, mas somente a oferta de disciplina. Não conseguimos identificar como uma proposta de currículo tão minimizada poderia garantir, como previsto no item 2 das

diretrizes, um *rigoroso trato teórico, histórico e metodológico*. Todavia, muitos ofertavam inclusive materiais didáticos próprios, limitando o ensino a releituras dos estudos clássicos para a formação profissional, produzidas por docentes que não são reconhecidos no seio da categoria profissional como referência para a área.

Constatamos também que o item 4, que orienta uma *superação da fragmentação de conteúdos*, não é respeitado, haja vista que a oferta das disciplinas é organizada, em boa parte, setorializando as políticas sociais, seguindo a lógica focalista priorizada pelos governos atuais. Essa fragmentação observada na oferta das disciplinas acaba por permear as análises das políticas sociais, colocando-as como se fossem muitas partes estanques de um mesmo processo, podendo levar o aluno à falsa impressão de que estas podem ser tratadas de modo individual em suas particularidades, perdendo o todo complexo que envolve o trato das sequelas da questão social.

O não cumprimento das orientações dos itens 5 e 8, que tratam respectivamente *das dimensões investigativa e interventiva e da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão*, foi a observação mais evidente, visto que, mesmo que tais itens apareçam em algumas apresentações de currículos como existentes, não se concretizam de forma objetiva na elaboração deles (item 5), onde se materializaria na oferta de estágio. Esse ponto tem se constituído como um dos eixos principais na construção das críticas à oferta indiscriminada de vagas em cursos EAD, já que os cursos não se comprometem em ofertar campo de estágio supervisionado³⁶ para os alunos.

Se levarmos em consideração que algumas turmas desta modalidade de ensino iniciam suas atividades com mais de mil alunos, entendemos que a oferta do estágio seja comprometida por expor os alunos a uma supervisão que fica alheia às orientações acadêmicas das IES, já que muitos polos funcionam em unidades federativas que não possuem representantes da coordenação acadêmica dos cursos. A realização de estágio no campo de Serviço Social constitui-se em parte fundamental da formação do novo profissional. As entidades representativas da categoria, como CRESS e CFESS, têm uma preocupação constante com a qualidade dos campos de estágio oferecidos aos futuros profissionais, assim como mantêm comissões – CRESS – permanentes de fiscalização desta área.

³⁶ “O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção dos alunos no espaço socioinstitucional, 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 elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.” (MEC/CNE, 2002).

Sobre o item 8, que trata do princípio *da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão*, observamos que sobre seu não cumprimento ainda pesa o respaldo legal da promulgação do decreto n. 5.773/06, o qual estabelece que as únicas IES que não podem se desvencilhar do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são as que possuem organização administrativa reconhecida como universidade. As outras formas, reconhecidas pelo MEC como centros universitários, faculdades e, mais recentemente, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centro federais de educação tecnológica, não possuem a obrigatoriedade de manutenção desse princípio. Ainda ficam a cargo, unicamente das universidades, na forma da lei, a

- I. Produção Intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
- II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
- III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (INEP/MEC, 2013)

Vale salientar que o ambiente acadêmico, onde são fomentados as pesquisas e os projetos de extensão, passou a ficar raro para os alunos formados em ambiente EAD, ou mesmo na forma presencial em IES que se detém no desenvolvimento de **ações sociais** como projetos de extensão universitária.

Outro fator que compromete o desenvolvimento de projetos de pesquisa em instituições privadas, universitárias ou não, é o tipo de vínculo empregatício dos professores, que são remunerados, majoritariamente, por horas trabalhadas e não por regime semanal de trabalho.

Aqui vale a ressalva de que em IES que ofertam cursos na modalidade EAD quem fica na sala de aula interagindo com os alunos são os tutores que, em geral, não possuem credenciais para lecionar. Dados do INEP corroboram essa diferenciação, ao apresentarem as diferenças na formação dos professores vinculados com as IES. Conforme a natureza administrativa, informa que as IES públicas possuem cerca de 50% dos seus professores com nível de doutorado e mais de 80% contratados em regime de dedicação exclusiva (regime de trabalho em tempo integral). Em relação às IES particulares, não é apresentada a quantidade de doutores, mas de mestres (44,1%), bem como informam que o trabalho docente é desenvolvido, em boa parte, sob regime de horistas (43,8%).

A precarização dos vínculos trabalhistas dos docentes vinculados às IES particulares, independente do modo como desenvolvem seus cursos, repercute negativamente. As condições nas quais se desenvolvem o trabalho destes professores (número excessivo de alunos e de turmas, diversidade de disciplinas – um só professor ministrando mais de uma disciplina por semestre –, falta de incentivo para o desenvolvimento de pesquisa, dentre outras) não colaboram para o investimento na evolução do potencial investigativo dos alunos. Esse fator compromete de forma ímpar a formação de um profissional assentado sobre princípios teórico-práticos.

Embora esses dados não se reportem especificamente ao Serviço Social, mas o contemplem também, questionamos como garantir aos alunos matriculados uma formação alicerçada em uma

competência teórica [que] consiste no domínio das principais matrizes teóricas das ciências sociais e humanas e da produção registrada do Serviço Social; o da competência técnica, supondo o conhecimento das técnicas de pesquisa e de intervenção; e o da competência política, implicando a qualificação para analisar conjunturas, instituições, relações de força e possibilidades de implementação de projetos e intervenção. (UFRJ, 2001, p. 8)

Tomando ainda as diretrizes da ABEPSS, vimos que o item 6, que trata das questões *referentes à oferta de disciplina de forma igualitária entre cursos noturnos e diurnos*, não se concretiza na realidade. O que vem se observando atualmente é que não se consegue ofertar disciplinas de forma equitativa entre os cursos nesses turnos, já que a maioria dos estudantes são trabalhadores e não conseguem cumprir a carga horária formalmente estabelecida.

Constatamos ainda que, nos cursos de modalidade EAD, o princípio 9 da proposta, que preza pela observação do *pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional*, não é contemplado, haja vista que alguns dos futuros profissionais desenvolvem sua formação acadêmica trancados em suas próprias casa, ou frequentando encontros com um professor virtual, intermediado, por muitas das vezes, por profissionais de outras categorias e sem condições teóricas para intermediar as intervenções.

Consideramos a oferta de disciplina como um dos melhores indicadores de que passamos de fato por um processo de **requalificação** para as novas demandas oriundas das necessidades de acumulação do capital e manutenção do *status quo*. Observamos que os currículos ofertados pelas IES privadas estudadas oferecem disciplinas que se direcionam de

forma distinta da oferta de disciplinas das três universidades públicas estudadas. Não visamos com isso criar quadros comparativos, mas termos parâmetros para dizer que o que vem sendo ofertado em instituições não universitárias caminha de modo diferente.

Das quatro IES que disponibilizavam seus currículos, pudemos observar a preocupação da oferta, como disciplina obrigatória, de curso de produção textual e/ou compreensão de texto, assim como duas ofertavam curso de libras como disciplina. Constatamos também que algumas disciplinas oferecidas contribuem incisivamente para a formação de um intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia. Em um dos cursos são ofertadas disciplinas como: Redes Sociais; Fundamentos da Vida Social; Relações de Gênero, Grupos Sociais e Relações de Convívio; **Intervenção Pedagógica do Serviço Social (I e II)**. Em uma outra, encontramos a oferta de: Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional; Sustentabilidade; Educação e Economia Política; Educação e Saúde Ambiental e Meio Ambiente e Sustentabilidade. Na terceira, encontramos a oferta de: Empreendedorismo e Cooperativismo; Cidadania; Responsabilidade Social e Ambiental. A quarta instituição não apresentava nenhuma das “novas tendências” observadas nos currículos vistos anteriormente, mas, a partir do segundo semestre, ofertava uma disciplina intitulada Práticas Integradas como autoestudo com carga horária de 20 horas. Mesmo fazendo parte de sete dos oito semestres do curso, essa disciplina não consta na ementa.

Temos o entendimento de que o nome dado à disciplina não determina o conteúdo ofertado, contudo também entendemos que diz muito sobre este. Acreditamos que temas relacionados à questão ambiental são muito importantes nos dias atuais e vêm se constituindo como campo de intervenção profissional do Serviço Social, assim como presume-se sua incorporação nas discussões das disciplinas que tratem de questões agrárias, indígenas, povos afro-descendentes, de forma a instrumentalizar as discussões sobre esses temas. Aqui se evidencia a compartimentalização de questões importantes para o adensamento das discussões e proposições de políticas públicas integrativas, o que parece permear os “novos currículos”.

Essa formação assentada sobre uma compartimentalização pode contribuir para a construção de uma lógica interventiva que naturaliza as políticas sociais como focalizadas. Essa postura vai de encontro ao preconizado pelos currículos das IES que observam as orientações da ABEPSS, uma vez que buscam uma integralização dos determinantes que envolvem as formulações das políticas sociais, buscando alcançar de um todo complexo social, os microdeterminantes que influenciaram diretamente em questões que se expressam nas particularidades, sem no entanto privilegiar a focalização, tão cara aos preceitos neoliberais.

Sobre a quarta instituição, vale destacar também que em seu “Guia do Curso de Serviço Social”, que corresponderia à proposta político-pedagógica, nos chamou a atenção o fato de, nos objetivos do curso, serem elencados 37 itens, que corresponderiam às características específicas da “formação profissional (que) deve trazer implícito as seguintes capacidades”: ouvir atentamente, inclusive o indizível; Demonstrar bom senso; Demonstrar sensibilidade; Manter-se imparcial; Demonstrar autocontrole; Lidar com estresse; Demonstrar descrição; Manter-se disciplinado; Demonstrar persistência, dentre outros. Os itens citados refletem uma tendência para a incorporação do discurso neoliberal de individualismo como valor moral radical e de responsabilização do fracasso ou sucesso pessoal do indivíduo, encerrando-se nele mesmo. Contudo, essa é a única das instituições que não apresenta de forma direta na sua proposta curricular disciplinas que versem sobre esses temas.

Outra preocupação, que parece ser comum nas grades curriculares estudadas, é com a capacidade de interpretação e/ou produção textual dos alunos. Essas disciplinas são ofertadas em mais de um semestre (pelo menos duas vezes) como obrigatória. Não que a preocupação com o bom desenvolvimento da produção acadêmica de fato não seja importante, mas ocupar dois semestres com essa temática, de modo enfático, no mínimo é peculiar a essas instituições, tendo em vista que as universidades costumam oferecer esse tipo de disciplina como eletiva.

Ainda quanto à oferta de disciplina eletiva, também vale a pena registrar que atualmente tem-se substituído a oferta de disciplinas eletivas no ambiente acadêmico por certificados e ou comprovantes de participação em seminários/palestras/encontros/colóquios etc. Não que este tipo de atividade não seja de fundamental importância para a formação do futuro profissional, pelo contrário, esses momentos são extremamente férteis de possibilidades de desenvolvimento da capacidade profissional dos alunos. Contudo, substituir a oferta de disciplinas eletivas parece-nos muito mais uma tentativa de minimizar os custos com ofertas de disciplinas do que a preocupação com a interação dos alunos com atividades **extracurriculares**.

Vale destacar que a proposta curricular para o Curso de Serviço Social apresentada pelo MEC não se distancia da proposta da ABEPSS. Assenta-se inclusive sobre esta. A proposta do MEC é, de fato, a que legal se constitui como parâmetro para a construção dos currículos de cursos públicos e privados. No entanto, a tendência à não observância da proposta do MEC, assim como da ABEPSS, coloca os alunos formados nas IES privadas, eminentemente, numa posição de fragilidade em sua formação.

O simples fato dos futuros assistentes sociais serem formados em currículos que não alcancem a implementação das diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS e/ou MEC não se encerra em si só como um comprometedor do desenvolvimento das habilidades teórico-ético-político-culturais previstas para esse profissional. Todavia, somado esse fato a questões outras, como modificações no mercado de trabalho, investidas neoliberais de Terceira Via precarizando ainda mais a oferta de serviços sociais públicos e de qualidade, assim como o questionamento do fazer privativo profissional dos assistentes sociais por parte de outras categorias profissionais, faz com que o que é ofertado por esses cursos fique bastante aquém do que é proporcionado por outras instituições que optaram por ofertar uma formação aos futuros profissionais orientadas pelos princípios hegemônico na categoria profissional.

Diante dessas evidências, podemos afirmar que os profissionais egressos dos cursos de Serviço Social ofertados pela nova “burguesia de serviços”, poderão proporcionar, em poucos anos, um reconfiguração no perfil profissional. As evidências parecem indicar que atualmente a formação do assistente social vem sofrendo paulatinamente uma **nova configuração**, garantindo assim a formação, quer diretamente, por meio da própria orientação curricular, quer indiretamente, pela própria estruturação segmentada da educação superior no país, de um profissional colaboracionista, apto a atuar de modo positivo em políticas sociais focalistas e restritivas, que formará os quadros de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia no capitalismo neoliberal de Terceira Via.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Epitáfio
*Quero crer-te contraditório
Para poder chorar-te inteiro.*
Lúcia Maria Wanderley Neves

Com licença de utilizar a poesia, ao fim desta pesquisa caminhamos um pouco mais no aprofundamento das discussões sobre as mudanças do processo de formação do assistente social. De fato, este estudo se propôs a analisar as mudanças na formação profissional no início do século XXI, por entender que estas estavam ocorrendo e que precisavam ser examinadas.

A pesquisa nos apresentou dados que colaboram para um entendimento de que a formação dos assistentes sociais já passou por outros processos de mudanças e de que empreendeu uma nova modificação no início do século XXI, consequência do aprofundamento das prerrogativas neoliberais de Terceira Via.

A formação do assistente social se compõe de um todo complexo que envolve aspectos técnico-operativos e ético-políticos. Podemos constatar, durante a realização deste estudo, que ambos vêm sofrendo profundas readequações. Neste momento, ainda não temos elementos suficientes que possam apontar como essa mudança irá influenciar na atuação da categoria, mas tivemos indícios de que a atuação profissional tende a formar intelectuais orgânicos colaboracionista com a ordem social vigente.

Como base nesse pressuposto, podemos afirmar que a categoria profissional segue para uma **requalificação** profissional voltada a atender as novas demandas da fração burguesa no poder nos dias atuais. Se tivermos como parâmetro para a formação do assistente social as diretrizes da ABEPSS, pensaríamos somente que o fenômeno que ocorre hoje não passa de uma desqualificação profissional. No entanto, o que foi possível observar é que esse fenômeno não se esgota em um simples processo de mercantilização da educação superior; isso é uma das peças do caleidoscópio no qual se transformou essa questão.

Formar um novo intelectual orgânico, voltado a atender as “novas” maneiras de enfrentamento da questão social, requereu investimento em diversos aspectos que envolvem a formação profissional. A oferta de cursos via mercado, ancorada no discurso da responsabilidade pessoal, da democratização da oferta do ensino superior, dos cursos superiores voltados para o mercado de trabalho (essa máxima se tornou *slogan* de campanha de cursos superiores particulares) com novos currículos pautados pela lógica capitalista neoliberal de Terceira Via, das políticas de educação cada vez mais restritivas para as

universidades públicas e expansivas para a nova burguesia de serviços educacionais, colaboram para requalificar esse novo profissional necessário. E esse processo não afetou somente o curso de Serviço Social. Outras categorias profissionais vêm sofrendo com as mudanças ocorridas na oferta de cursos alinhados com as demandas atualmente postas para intervenção do intelectual orgânico, que atuará direta ou indiretamente na manutenção do *status quo* e na organização da cultura, quer seja formulando políticas, quer seja disseminando ideias, valores e práticas hegemônicas.

Como dito anteriormente, o tema em questão é extremamente complexo, composto por inúmeros determinantes que se encontram em pleno desenvolvimento, dificultando as análises necessárias a este estudo. Entretanto, mesmo de modo preliminar, essa pesquisa apontou questões que já se configuram como fato historicamente determinado no que se refere à mudança na oferta do curso de Serviço Social, haja vista que caminhamos para uma categoria profissional formada eminentemente em IES privadas, não universitárias e/ou presenciais ou em formato EAD. Possivelmente, dentro de poucos anos, teremos um novo perfil profissional constituído socialmente, o que poderá acarretar mudanças no compromisso da categoria com a sociedade.

A partir daí, parece-nos que algumas questões surgem como desafios para os assistentes sociais: como não vitimizar os alunos que acessam o curso de Serviço Social, via mercado, nas atuais condições de oferta e que, muitas vezes desavisadamente, são levados a crer que estão acessando uma formação orientada pela proposta da ABEPSS, que é reconhecidamente majoritária no seio da categoria profissional? Como garantir a oferta de ensino uniforme aos alunos dos cursos de Serviço Social que se encontram em IES tão diferentes, com modalidades de curso também extremamente diversas (universidades, centros universitários, faculdades *versus* cursos presenciais, semipresenciais, EAD)? Como garantir condições de exercício docente, quando nos deparamos com a substituição da docência pela tutoria? Essas são algumas das questões que foram apontadas neste estudo e que precisam ser adensadas em futuras pesquisas sobre o tema.

Acreditamos que este estudo poderá, mesmo que de modo pouco desenvolvido em virtude dos limites no qual transcorreu, dar indícios significativos para uma discussão acerca da relação entre educação e Serviço Social. Em estudo posterior, em moldes de doutorado, poderemos contribuir de modo mais aprofundado com um novo pensar sobre as necessidades formativas do assistente social em tempos de neoliberalismo de Terceira Via.

Não acreditamos que rechaçar, ou mesmo negar, a existência de um processo de mudança na formação profissional, fora do padrão estabelecido pela ABEPSS, contribuirá

para a superação dos problemas evidenciados neste estudo. Muitos são os desafios. Sabê-los existentes é o primeiro passo para sua superação.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. GT Pesquisa. São Luís, 1996.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social**. Brasília, setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/briefing/documentos>>. Acesso em: 10/05/2011 .

ABESS/CEDEPSS. **Currículo mínimo para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, novembro de 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Lei_de_Diretrizes_curriculares_1996.pdf. Acesso em: 14 dez. 2013.

AGUIAR, A. G. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. São Paulo: Cortez, 1985.

BEHRING, Elaine R. e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de serviço social; v. 2)

_____. **Seguridade social pública e perspectiva no governo Lula**. Universidade e Sociedade. *Revista da ANDES – SN*, n. 30, Brasília, 2003.

BEHRING, Elaine R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CEFSS/ABEPSS, 2009. p. 301-322.

_____. Seguridade Social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania?. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 79, p. 108-132, 2004.

_____. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2011**. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2010**. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

BRASIL, **Censo da educação superior: 2009** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. **Decreto n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394. Brasília, DF: MEC, [200-]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Decreto n. 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no artigo 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, [200-]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Decreto n. 5.622.** Regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br.> Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** São Paulo, Editora Xamã, p. 67, 1999.

_____. **A burguesia no Governo Lula.** Crítica Marxista, Campinas, n. 21, p. 52-76, 2005.

BRUNO, Adriana R.; TEXEIRA, Beatriz de B. **Educação on-line e a emergência de novos atores no processo de formação.** In: BRUNO, A. R; TEXEIRA, B. de B.; CALDERANO, M. de A. (orgs.). Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação on-line. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

CARVALHO, Elaci C. Ferreira de. **A privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Maceió, 2010.

COUTINHO, Carlos N. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias.** São Paulo: Cortez, 2006.

DRAIBE, S. N. **As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectiva.** In: IPEA/IPLAN. Para a Década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: IPEA/IPLAN, mar. 1990, v. 4.

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do Welfare State.** Lua Nova, São Paulo, n. 24, 1991.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria T. C. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Lucia M. W. (org.). A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educação.** In: GENTILI, P. A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio in NEVES, Lúcia M. W e PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a. (introdução)

GERMANO, José W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. **Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Os intelectuais. **O princípio educativo: Jornalismo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, Cátia. **O lucrativo mercado da educação superior**. 2013. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=775>>. Acesso em: 26/07/2013.

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

IAMAMOTO, Marilda V. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. Atribuições privativas do (a) assistente social em questão. Brasília: CFESS, 2002.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEFSS/ABEPSS, 2009. p. 341-376.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. Fortaleza: CRESS, Debate n. 6, 1997.

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru; Celats, 1996.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1981.

LEHER, R. **Reforma Universitária do Governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. 2004. Disponível em: http://www.andes.org.br/reforma_universitaria_brasil_banco_mundial.pdf. Acessado em: 23/07/2013.

_____. **TLC, Política Externa Brasileira e a Mercantilização da Educação**. Rio de Janeiro, 2006.

LESBAUPIN (org). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Katia R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MARTINS, André S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André S e NEVES, Lúcia M. W. **A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos.** In: NEVES, Lúcia M. W (org.) *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.* São Paulo: Xamã, 2010.

MARX. K. **Contribuição a crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 246- 258

MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.** Resolução no. 15, de 13 de março de 2002. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf. Acesso em: 18/07/20013.

MELO, Adriana de A . S. de. O liberalismo nos anos 80: uma década ganha para a mundialização do capital. In: **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela.** Maceió. EDUFAL, 2004. p. 27-81.

MELO. Marcelo P. **Esporte e dominação burguesa no século XXI:** a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esporte no Brasil de hoje. [Tese de Doutorado] – Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. 344

MELO, Marcelo P.; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. NEVES, Lúcia M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, Sonia R. de. **O ruralismo brasileiro (1888 – 1931).** São Paulo: Hucitec, 1995.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. de C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. de. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTAÑO, Carlos E. O Serviço Social frente ao neoliberalismo: mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 53, Cortez, 1997.

MOTTA, Vânia C. da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo [Tese de Doutorado] – Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 379f.

NETTO, José P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época)

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós- 64. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN (org). **O desmonte da nação:** balanço do Governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia M.W. **A hora e a vez da escola pública? Um estudo sobre os determinantes da política educacional no Brasil de hoje.** [Tese de Doutorado] Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

_____. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano.** In: NEVES, Lúcia Maria W.; SIQUEIRA, Ângela (org.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão.** In: Políticas públicas e Serviço Social: análises e debates. Rio de Janeiro: Observatório Social, set./out. 2008. Disponível em: < <http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 5 out.2011.

_____. (org.) **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

_____. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN (org.). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia M. W.; FERNANDES, Romildo R. **Política neoliberal e educação superior.** In: NEVES, Lúcia M. W (org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia M. W e PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Daniela M. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do Projeto Veredas de Minas Gerais.** [Tese de Doutorado] –Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Isaura I. de M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, 2010.

PAIVA, Beatriz A. de; MATTEI, Lauro. Notas sobre as políticas sociais no Brasil: a primeira década do século XXI. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 175-194, jul./dez. 2009

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** [Tese de Doutorado] – Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense; 2009. 387f.

PEREIRA, Larissa D. **Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista?**. Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social, ano 3, n. 6, abr. 2007. Disponível em: <<http://assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, n. 5, p. 1-21, nov. 2006.

_____. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Revista Katalysis. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis>>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. **Educação e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional**. In: PEREIRA, Larissa D.; ALMEIDA, Ney Luiz T. (org.); FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (org. da série). Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro; Lúmen Júris, 2012a. (Coletânea Nova de Serviço Social)

_____. (a) **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional?** SER Social, Brasília, v. 14, no. 30, 2012b.

PEREIRA, Potyara A. P. **Estado, regulação social e controle democrático**. In: BRAVO, Maria I. de S.; PEREIRA, Potyara A. P. (org.) Política social e democracia. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2001

_____. **Estado, sociedade e esfera pública**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEFSS/ABEPSS, 2009. p. 285- 300.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA e SILVA, Maria O. da; YASBECK, Maria C.; GIOVANNI, Geraldo di. **A Política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e dinâmica da profissão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMÕES, Pedro. **Assistentes sociais no Brasil: um estudo a partir das PNADS**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

TEXEIRA, J. B. **Implicações da reforma universitária para o projeto ético-político e profissional do Serviço Social: Desafios para o conjunto CFESS/CRESS**. In: Defendendo direitos – radicalizando a democracia. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA2055-2008.pdf. Acesso em: 03/05/2013.

UFRJ, **Currículo Pleno. Curso de Graduação em Serviço Social**. Escola de Serviço Social. 2001. Disponível em: <http://www.ess.ufrj.br/sites/default/files/curriculo%20pleno.pdf>. Acessado em: 22/06/2013.

VAHL, Teodoro R. **A. privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1980.