

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**ALINE DE ANDRADE RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO  
COM OS PROFISSIONAIS NA PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS  
ASSISTENTES SOCIAIS EM SANTA CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS**

**2010.2**

**ALINE DE ANDRADE RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO  
COM OS PROFISSIONAIS NA PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS  
ASSISTENTES SOCIAIS EM SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

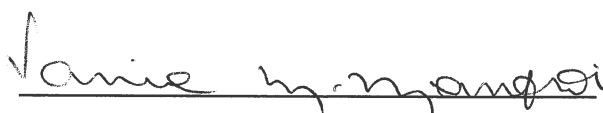
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria Manfroi

**FLORIANÓPOLIS  
2010.2**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO  
COM OS PROFISSIONAIS NA PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS  
ASSISTENTES SOCIAIS EM SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social. Departamento de Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

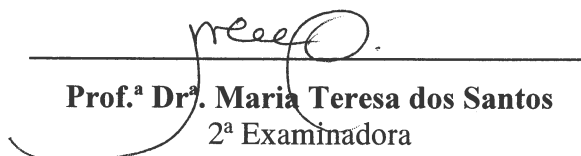
Florianópolis, 29 de novembro de 2010.



**Prof.ª Dr.ª. Vânia Maria Manfroi**  
Orientadora



**Prof.º Dr.º Helder Boska de Moraes Sarmento**  
1ª Examinador



**Prof.ª Dr.ª. Maria Teresa dos Santos**  
2ª Examinadora

*Poeta, cantô de rua, Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua, Que eu canto o sertão que é meu.  
[...]*

*Você teve inducação,  
Aprendeu munta ciência,  
Mas das coisa do sertão  
Não tem boa experiência.  
Nunca fez uma paioça,  
Nunca trabaiou na roça,  
Não pode conhecê bem,  
Pois nesta penosa vida,  
Só quem provou da comida  
Sabe o gosto que ela tem.*

*Pra gente cantá o sertão,  
Precisa nele morá,  
Tê armoço de feijão  
E a janta de mucunzá,  
Vivê pobre, sem dinheiro,  
Socado dentro do mato,  
De apragata currelepe,  
Pisando inriba do estrepe,  
Brocando a unha-de-gato.*

*Você é muito ditoso,  
Sabe lê, sabe escrevê,  
Pois vá cantando o seu gozo,  
Que eu canto meu padecê.  
Inquanto a felicidade  
Você canta na cidade,  
Cá no sertão eu infrento  
A fome, a dô e a misera.  
Pra sê poeta divera,  
Precisa tê sofrimento.*

*Sua rima, inda que seja  
Bordada de prata e de ôro,  
Para a gente sertaneja  
É perdido este tesôro.  
Com o seu verso bem feito,  
Não canta o sertão direito,  
Porque você não conhece  
Nossa vida aperreada.  
E a dô só é bem cantada,  
Cantada por quem padece.*

*[...]  
Só canta o sertão direito,  
Com tudo quanto ele tem,  
Quem sempre correu estreito,  
Sem proteção de ninguém,  
Coberto de precisão  
Suportando a privação  
Com paciência de Jó,  
Puxando o cabo da inxada,  
Na quebrada e na chapada,  
Moiadinho de suó.*

*[...]*

*Cante Lá Que Eu Canto Cá - Patativa do Assaré*

## AGRADECIMENTOS

Este elemento pré-textual, os *Agradecimentos*, sempre me pareceu dispensável em um trabalho como este, no entanto, em certos momentos me encontrei pensando que não poderia deixar de registrar meus afáveis agradecimentos, pois do contrário seria uma certidão de ingratidão aqueles e aquelas pessoas especiais que estiveram comigo ou que passaram por mim durante o percurso da vida acadêmica, deixando sua marca nesse processo e construindo comigo o aprendizado nesse período. Existiram pessoas que foram imprescindíveis para a realização desse trabalho. Por mais rica que seja uma escrita nem sempre os sentimentos podem ser, por ela, expressados. Dentro dessas limitações, quero deixar meus agradecimentos.

À minha Mãe, umas das pessoas mais incríveis que eu conheço, agradeço pelo apoio material, amoroso-afetivo e pelas sábias palavras que foram sempre tão motivadoras e que buscavam me acalmar e mostrar as alternativas que se apresentavam diante de mim, e eu não as percebia, se fazendo sempre presente e tranqüila, me aceitando enquanto eu me encontrava na instabilidade emocional.

Ao meu Pai sou grata pelo incentivo e apoio incansável que revertiam a sua não inserção nos bancos escolares no meu real processo de formação e o meu percurso se tornava sua vaidade.

À Tia Raquel, Tio Avenor, Carol, Camila e Samuel os agradeço por serem meu primeiro aconchego;

Ao Tio Renato e Tia Tetê sou muitíssimo grata por dividirem comigo seu cotidiano material e seus saberes, pois foram eles fundamentais para a minha formação acadêmico-profissional e, muito, para a minha formação e crescimento individual-coletivo, vocês foram imprescindíveis nessa trajetória, me aceitando nos seus cotidianos de sabedoria e me respeitando nas diferenças. Vocês se tornaram mais que especiais, se tornaram minha nova família.

Ao Vicente agradeço por dividir seus pais, aceitando-me em seu núcleo familiar; agradeço por me proporcionar o grande aprendizado que é o convívio com alguém tão especial, tornasses um aprendizado constante e um aconchego emocional, através dos sorrisos que alegravam o dia.

Aos meus amados irmãos Romário, Ronaldo e Ana Cristina que foram deixando de ser pequenos e, se tornaram grandes no período que eu me ausentava da vida na família nuclear, vivenciando outros lugares. Quis muitas vezes que vocês os vivenciassem também. Foram compreensivos em entender minha ausência e também o papel de irmã-mãe que sempre assumi, muitas vezes chateando-os com minhas cobranças e minhas numerosas conversas. Hoje vocês são além de irmãos, são companheiros e amigos e também motivam esse viver.

Ao Leandro, Camila e Layla que nesse percurso se tornaram uma família e nos deixaram “bobos” com cada novidade que a menina-criança apresentava, tornando alegria de nossos encontros e saudades nas ausências. Vocês fizeram nossa família, uma nova família.

Ao Grupo de Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina pelos encontros semanais e pelo riquíssimo convívio da aprendizagem que além do aprendizado acadêmico, proporcionou encontros e experiências com novos companheiros e amigos, proporcionando, ainda, a aprendizagem individual e, também, coletiva. Esse espaço ultrapassou a experiência acadêmica que, ao mesmo tempo que ia nos tornando melhores profissionais, ia nos tornando melhores sujeitos.

À Professora Vânia Manfroi meu especial e carinhoso agradecimento por ter me aceitado como orientanda e pelo convívio imensurável nessa trajetória acadêmica. Além de mestre, foi amiga e sua sabedoria permitia, e ainda permite, o aprendizado no protagonismo discente, respeitando e valorizando nosso conhecimento, e permitindo nos confrontar com a construção dele. É exemplo de dedicação docente, de presença, escuta e paciência. Seus inúmeros livros emprestados construíram uma enorme torre em meu lugar de estudo, mais que isso, ajudou a construir meu conhecimento nesse processo e impulsionou o contínuo aprendizado.

À Professora Maria Teresa dos Santos agradeço pelo convívio durante essa trajetória, sempre instigando o processo reflexivo e a auto-reflexão, obrigada pela abertura ao diálogo, pela sensibilidade, pelo apoio e pelas trocas. É exemplo de atuação e presença. Agradeço, ainda, por aceitar o convite de fazer parte de minha banca de TCC.

Ao professor Hélder Boska de Moraes Sarmiento e à professora Keli Dal Prá por terem aceitado prontamente o convite para participarem da banca de apresentação de meu TCC.

Aos mestres que foram parte da trajetória de formação, com carinho a Professora Eliete Cibele, com quem convivi durante a experiência riquíssima na monitoria.

Aos interlocutores de nosso processo investigativo que foram imprescindíveis para a concretização e construção deste trabalho, pois permitiram compartilhar seu cotidiano de trabalho, através de sua experiência e impressões que se configuraram em momentos de trocas e aprendizado acadêmico.

À Prof<sup>a</sup> Dúnia Comerlatto por conhecê-la em meu percurso acadêmico, as trocas e o convívio, às vezes angustiantes pelos conflitos de uma representação, se tornaram grande aprendizado. Com carinho a agradeço por ter contribuído com meu trabalho acadêmico, embora desconheça esse fato. Também agradecemos por ter contribuído com o processo maior de investigação que, juntamente com a UNOCHAPECÓ, articulou os assistentes sociais para a realização do grupo focal, e nos recebeu em sua cidade.

Às professoras Elivete Andrade e UNISUL, Adriana Zancheta e UNIPLAC, Vilma Margarete Simão e Jaqueline Samagaia e FURB e à Queli Aschau, agradecemos pelo esforço em viabilizar a organizar os grupos focais e pela maravilhosa recepção em seus lugares.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social – GEPSS – do Departamento de Serviço Social da UFSC, pelos momentos de troca e contribuição com nossa pesquisa, com especial agradecimento aos professores Regina Célia Miotto, Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Ana Maria Baina Cartaxo, Liliane Moser e Maria Teresa dos Santos, também aos bolsistas e estudantes de pós-graduação e de graduação que compõe esse grupo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pela aprovação de nosso projeto de pesquisa e pelo financiamento público que possibilitou a realização de nossa investigação.

Ao Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina – CRESS/SC – por ter contribuído com nossa pesquisa pois, possibilitaram nossa aproximação com os profissionais da Grande Florianópolis, através da lista de assistentes sociais cedida.

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – lugar este que materializa a política de educação superior e que possibilita nosso aprendizado profissional. A contribuição direta em nosso processo de pesquisa se deu através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis que operacionaliza hoje a política de assistência estudantil no Programa Bolsa Permanência; também no transporte universitário que viabilizou nosso deslocamento para a realização da pesquisa e a divulgação da mesma. Agradecemos todos os trabalhadores e trabalhadoras dessa universidade que operacionalizam esses programas e contribuem na produção do conhecimento. Também agradecemos todos aqueles que lutam pela manutenção do ensino

público e de qualidade. Aos trabalhadores terceirizados, muitas vezes invisíveis nessa universidade, nosso agradecimento pela manutenção diária dos ambientes que compõe a nossa vida na UFSC.

Aos colegas do Programa de Educação Tutorial de Serviço Social – PET/SSO – um espaço marcado pelo amadurecimento intelectual, político e de aproximação com novos horizontes e, ainda, um espaço rico que contou com novos e agradáveis vínculos. Um lugar que proporcionou vivenciar a academia para além da sala de aula, pois mostrou o universo que é uma universidade. Com carinho agradeço a Prof<sup>o</sup> Maria Del Carmem e todos os bolsistas que convivi no longo período de petiana.

À assistente social Maris Tonon por ter me aceitado como estagiária e pelas trocas no aprender-fazer que contribuíram na minha formação profissional. Agradeço, ainda, por ter compreendido a dinâmica de minha vida acadêmica. Às colegas Noeli Bitencourte e Elisa Sell também são parte desse momento de aprendizado no estágio no Fórum Norte da Ilha.

Ao amigo Arnaldo Xavier, seu potencial reflexivo enriqueciam nossos diálogos e também as conversas com a “galera”, tuas diferenças conflitaram diversas vezes com as minhas e forçavam meu contínuo amadurecimento. Choros e ótimas risadas foram parte dessa história. A construção dos TCC’s paralelos e nossa condição nesse processo guardam boas lembranças. Meu deslize se reverteu, por teu impulso, motivo de superação. Sos un amigo!

Ao querido amigo Samuel e a divertida Cleuzi, vocês foram, desde o início, momentos de estudo, de leitura crítica da realidade, momentos de pesquisa, foram momentos de descontração, de amizade e boas risadas. Dividimos momentos impessoais e nos preocupamos com a intimidade de cada um, vocês são parte dessa história e esperança revolucionária!

Às queridas Danuza Labanca e Tamires Vígolo quem, nesse percurso, se tornaram sempre presente nos momentos mais agradáveis da graduação, juntas formavam a “galera” e eram companhias nos momentos de troca, de escuta, das boas risadas, dos grupos de estudo aos sábados, quem sempre motivavam as sobremesas pós-RU e os encontros pós-aula. Vocês se tornaram especiais.

Marjori Machado e Daniela Giovanela companheiras presentes em quase todo percurso de graduação e por amarem a vida acadêmica, ainda, se preparam para a despedida. Suas moradia (também a da Tami, Treicy e Evelyn) foram encontros de risadas, de episódios e de aconchego. Suas presenças alegravam nossos momentos de interações e nossas conversas transversais e políticas. Marjô, teus pesos tornaram meu intercâmbio ainda mais saboroso.



Às queridas amigas e queridos amigos que muitas vezes aceitaram minha resposta negativa em estar junto deles, pois as atividades da vida acadêmica limitavam os encontros, no entanto são pessoas especiais para mim: Gisele e Nilton, Santuza, Franciele, Daiana, e Roberta, Valmor Guerreiro (Filhote) e Rosimere dos Santos (Rosi), Theodora dos Santos e Miguel Júnior e seus filhos Miguel e Alana.

Aos estimados Evaldo (Zade), Rosa e Estevão (Maninho) pelo convívio e aconchego.

À July Paredes, Tatiana Pato (e toda sua família), Gisela, Valeria, Brenda, Paola, Celeste (e toda sua família) pessoas especiais que tornaram a vida no país vizinho mais que divertida e hospitaleira, as amigas chilenas Ivete, Valeria, Mariana e Débora, também fazem parte dessa história;

Ao Meu Amado Dim (Evaldo) companheiro, amigo e namorado, pelo conforto amoroso; por compreender minhas distintas emoções; pelo convívio divertido e pelo aprendizado; por aceitar minhas diferenças e fazer parte delas; por aceitar minhas aventuras e compartilhá-las; pelas coisas simples e pelos desejos e realizações corajosas; por fazer essa minha trajetória ainda mais convicta e ideológica; pelo exemplo de militância e práxis; pela convivência afetivo-amorosa e pelo amor incondicional.

A todos que no vai-e-vem desse percurso, nos encontros e desencontros, contribuíram de alguma forma para a formação desse sujeito singular-coletivo. Agradeço, principalmente, a todos os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros, pois contribuem com valores, muitas vezes, tão importantes para sua sobrevivência, mas o dedicam para a formação desse sujeito em particular e possibilitam que, ainda, uma pequena parcela da população acesse o ensino superior público. São esses sujeitos que não acessam os bancos de uma universidade pública, mas que a fazem existir.

São eles e elas que mais necessitam do retorno da produção do conhecimento. Fica o desafio e compromisso em contribuir na transformação dessa sociedade, que exclui, que oprime e que explora. O compromisso se baseia na perspectiva de uma sociedade onde vigore a plena realização dos homens e mulheres.

## RESUMO

A formação acadêmica em Serviço Social é um elemento central para compreender o exercício profissional do assistente social, pois é ela quem dá os subsídios necessários ao profissional para a interpretação da realidade sócio-histórica em que este sujeito e os seus usuários se inserem. Nesse trabalho estabelecemos um diálogo com os assistentes sociais de Santa Catarina através da Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social de Santa Catarina, que proporcionou, a partir de alguns momentos específicos de interlocução, nossa aproximação com a formação profissional dos assistentes sociais de nosso estado. Nesse percurso, é imprescindível a apreensão do contexto sócio-histórico da educação superior brasileira, pois buscamos entender como se processa a educação superior no Brasil, pois ela incide diretamente na formação acadêmica dos assistentes sociais. A formação acadêmica em Serviço Social em Santa Catarina é parte constitutiva desse trabalho, o que permitiu de forma mais aproximada, compreender as influências da política de educação superior na realidade das unidades de formação acadêmica em Serviço Social. O estudo dos fundamentos da profissão, com principal recorte para o contexto da formação, nos elucida acerca da trajetória histórica da profissão e suas alterações e transformações que, em diversos momentos, acompanham o movimento societário, e a categoria profissional enquanto corpo se organiza dando direção durante essa trajetória para a profissão. As falas dos assistentes sociais auxiliam no processo de questionamento acerca da própria formação profissional.

**Palavras-chave:** ensino superior; formação profissional; Serviço Social.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Gráfico Escolaridade do Pai e da Mãe.....	54
Ilustração 2 – Mapa de Distribuição das Unidades de Formação Acadêmica em Serviço Social em Santa Catarina.....	99
Ilustração 3 – Gráfico Instituição em que se graduou em Serviço Social – Grande Florianópolis.....	107
Ilustração 4 – Gráfico Instituição em que se graduou em Serviço Social – Grupos Focais...	108
Ilustração 5 – Gráfico Há quantos anos concluiu a graduação – Grande Florianópolis.....	110
Ilustração 6 – Gráfico Há quantos anos concluiu a graduação em Serviço Social.....	110
Ilustração 7 – Gráfico Participou de alguma atividade extra curricular durante a graduação?.....	113
Ilustração 8 – Gráfico Como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional? .....	117
Ilustração 9 – Gráfico Possui pós-graduação?.....	124
Ilustração 10 – Gráfico Como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional? .....	130
Ilustração 11 – Gráfico Se sim, quais?.....	131
Ilustração 12 – Gráfico Teorias citadas como referenciais teóricos.....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – UFA's e conjuntura.....	94
Tabela 2 – Instituições de EaD, cidades e regiões de incidência.....	96
Tabela 3 – Regiões catarinenses com presença e incidência do EaD.....	98
Tabela 4 – Atividade extra curricular (outra).....	113
Tabela 5 – Áreas de especialização dos assistentes sociais .....	125
Tabela 6 – Instituição em que realizou a especialização.....	126
Tabela 7 – Áreas de mestrado/doutorado/pós-doutorado.....	127
Tabela 8 – Instituição em que realizou o mestrado/doutorado/pós-doutorado.....	128
Tabela 9 – Autores do Serviço Social.....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABAS – Associação Brasileira de Assistentes Sociais

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

ABSS – Associação Brasileira de Serviço Social

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

ADUFRJ – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

ALAETS – Associação Latino Americana de Escolas de Serviço Social

ALAEITS – Associação Latino Americana de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANAS – Associação Nacional de Assistentes Sociais

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento)

CAPES – Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CELATS – Centro Latinoamericano de Trabajo Social

CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais

CFE – Conselho Federal de Educação

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social

CPA – Comissões Próprias de Avaliação

CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DSS – Departamento de Serviço Social

DSI – Doutrina Social da Igreja

EAD – Ensino à Distância

EAN – Escola Ana Nery

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

FACC – Faculdade de Concórdia  
FAPSS – Faculdade Paulista de Serviço Social  
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FMU/SP – Faculdades Metropolitanas Unidas  
FSSSC – Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina  
FUCMAT/MT – Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
GERES – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior  
GT – Grupo de Trabalho  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
NESSOP – Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira  
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
REUNI – Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior  
TIC – Tecnologias de Informação e da Comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas  
UFA – Unidade de Formação Acadêmica  
UFBa – Universidade Federal da Bahia

UFJF/MG – Universidade Federal de Juiz de Fora/Mato Grosso  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UNC – Universidade do Contestado  
UNC – Universidade de Caxias do Sul  
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
UNIARP – Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe  
UNIASSELVI – Centro Educacional Leonardo da Vinci  
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense  
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina  
UNITAU – Universidade de Taubaté  
UNITINS – Universidade do Tocantins  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná  
UnB – Universidade de Brasília  
URIFW/RS - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai Campus de Frederico  
Westphalen

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 A universidade no contexto da sociedade brasileira pós anos 1980.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 A universidade no contexto dos anos 2000 .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2.1 Os instrumentos da reforma da educação superior nos anos 2000 .....</b>	<b>54</b>
<b>3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICA BRASILEIRA .....</b>	<b>64</b>
<b>4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1 A formação sócio-econômica do estado de Santa Catarina.....</b>	<b>87</b>
<b>4.2 A Formação Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Histórico e Contexto Atual.....</b>	<b>91</b>
<b>5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DE SANTA CATARINA: PERFIL, SIGNIFICADO E REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>106</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO I - Questionário Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social – Grande Florianópolis .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO III – Roteiro de Entrevista Grupo Focal .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Grupo Focal .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO V – Ficha de Identificação dos Participantes Grupo Focal.....</b>	<b>170</b>



## INTRODUÇÃO

O processo de transformações societárias tem um grande rebatimento e reflexo sobre as profissões que, estando inseridas dentro da própria sociedade, também são conseqüência do processo de modificações, caracterizando as evidentes alterações profissionais. Por meio de seu papel social, cada profissão irá responder às necessidades que demandam os sujeitos sociais e que necessitam do conhecimento específico dos profissionais para dar conta de seus anseios. As respostas das categorias profissionais, nem sempre vão ao encontro das expectativas dos demandantes, mas pode estar pautada em uma direção que cada profissão projeta como seu papel social nesta dinâmica societária (NETTO, 1996).

Como todas as profissões, o Serviço Social não está deslocado desta dinâmica que, sofrendo determinações dela, busca alternativas de intervenção para o seu fazer profissional. Essas alternativas, conforme retrata Netto (1996), poderão atender de forma imediatista as demandas que chegam ao profissional (ou à profissão) ou poderá ir ao encontro de um projeto de profissão comprometido com a transformação da sociedade norteada por um projeto democrático e pela defesa intransigente dos direitos. Esse direcionamento, como defende o autor, remete ao comprometimento profissional no aprofundamento e embasamento teórico para subsidiar a intervenção profissional e caracterizar o atendimento e suas respostas qualificadas.

No processo de qualificação da prática profissional, o autor chama a atenção do papel da formação como solo fundamental do exercício profissional, apontando que “as insuficientes conexões entre os centros de formação e campos de intervenção tem reduzido a capacidade daqueles de viabilizar inovações, bem como a sua retroalimentação pela qualidade das práticas de campo”, de outro lado, ele aponta que o enfrentamento das demandas são experienciadas pelos profissionais em condições bastante desfavoráveis, sinalizando a fragilidade da formação, baixos salários, concorrência com outras categorias profissionais, condicionamento pelo lastro conservador da profissão.

Entendendo o papel imprescindível da formação profissional para subsidiar o exercício profissional, comprometido e qualificado, num processo de respostas criativas e críticas às demandas sociais, o conhecimento do exercício profissional se torna fundamental. Como já destacado por Netto (1996) são poucos os trabalhos que têm o esforço de conhecer a realidade do mercado de trabalho dos assistentes sociais, o que seria de grande importância para o direcionamento dos centros de formação.

A Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais vem no sentido de contribuir com o processo de aproximação do conhecimento sobre esse tema no estado de Santa Catarina, nesse contexto, nossa proposta se figura em compreender como o conjunto dos profissionais tem entendido o papel da formação profissional no exercício de sua profissão.

Nossa preocupação em discutir a formação profissional em Serviço Social se situa na perspectiva da qualificação dos assistentes sociais para “responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado” (YASBEK, 1984).

Investigar sobre a formação profissional dos assistentes sociais é de grande relevância para esse momento histórico que vivencia o curso de Serviço Social da UFSC, momento em que o coletivo deste curso reflete sobre os rumos do processo de formação profissional e em que se discute e se repensa seu projeto político-pedagógico. Desta forma, nosso trabalho busca contribuir para este debate e este não está deslocado da realidade do mercado de trabalho. Assim, entendemos que tanto a realidade de demandas atuais do mercado, quanto o projeto ético-político da profissão são condições para nortear esse processo de discussão coletivo. Os centros de formação devem antecipar-se às demandas visando à maior apropriação do conhecimento teórico e científico como meios que fundamentam as respostas cotidianas. As respostas profissionais cotidianas devem superar a imediatividade e buscar contribuir com a efetiva transformação da realidade social. É nessa dialética que se insere nosso trabalho.

O Serviço Social é uma profissão que está inserida na divisão sócio-técnica do trabalho e que se apresenta na sociedade com uma história bastante recente, tendo sua gênese no início da década de 1930. A origem do Serviço Social como profissão no Brasil ocorre no momento de transformações que caracterizam a passagem do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial, no contexto do capitalismo monopolista. Esse instante retrata grandes alterações na organização da política e na economia brasileira que é impulsionada, ou gerenciada, pelo redirecionamento do capitalismo e suas implicações – como a criação de medidas de políticas sociais, de saúde, de trabalho e a organização sindical tão efervescente neste período.

A emergência da profissão nesse contexto leva à organização de espaços que possam “capacitar” os profissionais do Serviço Social a darem respostas mais eficazes aos problemas sociais que precisavam ser enfrentados, neste sentido, tem-se a criação do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo – CEAS – criado em 1932. Sua criação retrata a necessidade de

tornar mais efetivas as obras de filantropia promovidas pela burguesia e a Igreja (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

Baseados na doutrina social da igreja, os Assistentes Sociais possuíam uma visão conservadora e direitista retratando o seu papel de educador do povo, utilizando de uma perspectiva moralizante e de ajustamento dos indivíduos. Nas empresas os assistentes sociais reconheciam as péssimas condições de trabalho e a passividade do proletariado, definindo a situação anômala e passiva de intervenção profissional. Os Assistentes Sociais, junto aos patrões, pleiteavam uma melhoria nas condições de trabalho dos operários dando em contra partida a garantia de um aumento na produção.

Diante das novas configurações do desenvolvimento do capital da década de 1940 e a conseqüente exigência de reconfiguração do Serviço Social para dar retorno a essas novas mudanças, se evidencia neste período, a presente interlocução entre o Serviço Social brasileiro com o norte-americano, que se explicitou através da adoção de propostas de trabalho pautadas na matriz positivista. Esse momento demarca a legitimidade profissional por meio do processo de assalariamento e inserção na *divisão sociotécnica do trabalho* (YASBECK, 2000).

Caracterizando uma intervenção, ainda, no âmbito da objetividade, da imediaticidade, com ações de ajustamento e fragmentadas, esse momento apresenta no fundamento do Serviço Social a “junção do discurso humanista cristão com o suporte técnico-científico de inspiração na teoria social positivista, reitera para a profissão o caminho do pensamento conservador (agora, pela mediação das Ciências Sociais)” (Idem, p. 23).

Diante das mobilizações das classes subalternas que traziam suas bandeiras de luta e suas demandas, o Serviço Social inicia um processo de questionamentos e construção de um projeto que estivesse aliado aos interesses dos trabalhadores, assim inicia-se um processo de revisão da própria profissão. Tal processo significava revisões teóricas, metodológicas, operativas e política da profissão.

Desta forma, na tentativa de analisar, refletir, adequar os profissionais do Serviço Social ao momento sócio-político que a ditadura tornou dominante, as décadas de 1960 e 1970 significaram um novo desenho para a profissão, retratando o processo de renovação do Serviço Social no Brasil, explicitou o movimento de Reconceituação da profissão (NETTO,1991).

Netto (2005) destacou que a “frente renovadora” era composta de duas grandes direções: a primeira situava-se na modernização do Serviço Social que estava em consonância com a modernização do país, o outro significou o movimento de ruptura que era composta por assistentes sociais mais jovens e radicais que buscavam a ruptura com o tradicionalismo da profissão, vislumbrando a superação da ordem de exploração dominante.

Esse momento da história do Serviço Social, conforme o mesmo autor descreve, esteve “cortada por diferentes concepções de história, de sociedade e, naturalmente, das mudanças sociais em curso à época” (Idem, p. 10)

Vale destacar que, o mesmo autor aponta que o protagonismo de muitos sujeitos da Reconceituação resultou em experiências de repressão da ditadura como a clandestinidade, a tortura e o cárcere.

A luta travada pelos atores sociais no período da década de 70 trouxe novos horizontes para o Serviço Social que caminhava na ruptura do conservadorismo, neste sentido, a pretensão de ruptura remeteu a um processo de investimento da categoria na organização profissional e na formação acadêmica. No primeiro momento, identificou-se o fortalecimento dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais e, no campo da formação, verifica-se a consolidação da pós-graduação e a instituição de um currículo no âmbito nacional (NETTO, 2005).

A década de 1980 foi para o Serviço Social, como defende o autor, um momento de “desenvolvimento de uma perspectiva crítica, tanto teórica quanto prática, que se constituiu a partir do espírito próprio da Reconceituação” (NETTO, 2005, p. 17). Este momento foi de um Serviço Social crítico, comprometido com a classe trabalhadora, comprometido com o fortalecimento e preocupação com a formação acadêmica, com a investigação e com direto diálogo com as ciências sociais.

O projeto ético-político do Serviço Social tem sua perspectiva hegemônica aliada ao compromisso com o projeto da classe trabalhadora, projeto este que chama ao assistente social a se posicionar criticamente às demandas profissionais dando respostas que contribuem para a transformação da realidade dos seus usuários e, principalmente, na luta contra a sociedade de classes, entendendo a importância junto ao indivíduo mas, fundamentalmente, a atuação junto aos sujeitos coletivos, por meio da atuação em processos sócio-organizativos e sócio-participativos.

É fundamental que os preceitos hegemônicos da profissão sejam escolhas livre e consciente, porém o profissional deve estar atento às demandas que chegam ao seu cotidiano profissional, os valores ditos hegemônicos criam ao profissional possibilidades e orientações para provar de ações profissionais comprometidas com valores de igualdade e liberdade, que atue na defesa indiscriminada dos direitos, em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A materialização do projeto profissional se dá com o Código de Ética do Assistente Social de 1993 que vem reformular e aprimorar o Código de 1986. Assim, parafraseando Paiva apud Bonetti (2005), entendemos que a ética profissional “diz respeito à moralidade profissional: conjunto de normas e princípios que expressam escolhas axiológicas e funcionam como parâmetros orientadores das relações entre profissões e sociedade”, sobretudo as questões ético-políticas que possibilitem nortear a sua intervenção profissional nos meandros da sociedade capitalista.

Neste sentido, o novo Código de Ética Profissional do Serviço Social – de 1993 – sinaliza posicionamentos que aliam-se a idéia de liberdade e autonomia, a defesa intransigente dos direitos, a recusa do arbítrio e do autoritarismo e ampliação e consolidação da cidadania (CFESS, 1993).

As repostas profissionais estão norteadas, principalmente, pelos documentos da categoria que estão abrangidas pelo Projeto Ético-Político, pela lei de regulamentação da profissão (Lei 8.662 de 07 de junho de 1993) e pelo Código de Ética, no entanto, este conjunto de documentos só é compreensível e assimilado através do processo de formação profissional.

Do ponto de vista sócio-econômico e político cabe destacar que depois das grandes guerras mundiais no início do século XX, os países ditos de primeiro mundo desenvolveram uma forma de produção fordista-taylorista, adotando um estado keynesiano (Welfare State) que garantia à sobrevivência, os mínimos sociais ao operariado, para que este dedicasse parte do seu salário para o consumo de mercadorias produzidas em massa.

Não suportando o modelo vigente, presencia-se na década de 70 o esgotamento do padrão de acumulação fordista/keynesiano, o que implicou o desenvolvimento de um novo padrão produção, a saber, o modelo japonês, o toyotismo baseado na produção flexível e na diminuição do aparato estatal no que tange as políticas sociais. Netto (1996) situa

como marco de referência a década de 70 e mais precisamente os anos 74/75 enquanto período representativo da 1ª recessão do capitalismo monopolista

(pós-2ª GM), evidenciado pela falência do padrão de crescimento fordista-keynesiano que é substituído pelo modelo de "acumulação flexível" como estratégia da *globalização econômica* dinamizada pelo grande capital. No bojo do fenômeno típico da "flexibilização" tem destaque a reorientação sofrida pela "revolução tecnológica" que movimenta-se no sentido de economizar *trabalho vivo* repercutindo nefastamente, e de forma mais direta, no elemento feminino e nos estratos mais jovens.

O modo de acumulação flexível aliado às políticas neoliberais provoca a desregulamentação dos direitos trabalhistas conquistados, o retrocesso da ação sindical, o desemprego estrutural (criando os exércitos de sobrantes, que não poderão ser absorvidos pelo modo de produção vigente). Evidencia-se a expansão do individualismo, ou seja, os indivíduos não se vêem mais como classe trabalhadora, o que vem a se expressar através da fragmentação das lutas.

Essa atual conjuntura traz muitas conseqüências e desafios para o desenvolvimento do trabalho do Serviço Social, pois este tem que atuar com os

[...] processos de reestruturação produtiva e gerencial das empresas, da intensificação e desregulamentação do trabalho, da investida contra a organização dos trabalhadores. Tais mudanças vêm ocasionando a perda de direitos e conquistas sócias históricas, impulsionadas pela reorganização do Estado segundo preceitos neoliberais. Ao mesmo tempo em que se erige o mercado como pólo regulador da vida social e se afirmam políticas concentradoras de renda, de poder e da propriedade territorial capitalista, um vasto empreendimento ideológico de cunho moralizador envolve a sociedade civil. Ela é agora travestida de uma forma comunitária, dotada de cidadãos solidários dedicados a um empreendimento voltado ao bem comum, dentro de uma ampla estratégia de mistificação. O velho conservadorismo mostra sua face maquiada, apresentando-se como novidade tanto na sociedade como na profissão. E desafia aqueles que o recusam a dispor de clareza teórica e estratégia política, apoiadas em um criterioso trabalho de pesquisa sobre as novas expressões da questão social, as condições e relações de trabalho do assistente social, de modo a avançar na qualificação do seu exercício e no enraizamento do projeto ético-político profissional nas ações cotidianas e na vida social.” (CFESS, 2002, p. 15)

As novas configurações no mundo do trabalho, conforme retrata Iamamoto (2006), trazem novos desafios ao Serviço Social, por isso, é preciso um profissional atento a essas novas demandas, decifrando-as e criando estratégias comprometidas com a luta da classe.

A partir das reflexões apresentadas que foram fundamentais para a construção deste trabalho buscamos conhecer a influência e a importância e determinante do processo de formação profissional no exercício profissional. O cotidiano de trabalho exige do assistente social a superação das respostas imediatas o que exige o compromisso da categoria na construção cotidiana da superação da lógica dominante de exploração e opressão dos

trabalhadores. Para atender tais “expectativas” é fundamental a compreensão por parte do profissional da realidade em que está inserido, através de um processo de formação acadêmica, defendendo o papel imprescindível e insubstituível deste fator no processo de respostas profissionais.

Essas respostas profissionais não estão respaldadas unicamente pelo conhecimento adquirido na graduação, mas também pelo processo contínuo de formação profissional e acúmulo do conhecimento. Assim, compreende-se que a formação acadêmica possibilita capacitar o assistente social para formular e qualificar seu exercício profissional, objetivando dar conta da realidade concreta do seu cotidiano de trabalho.

No processo de comprometimento das escolas de Serviço Social com a direção hegemônica da profissão, as diretrizes curriculares da ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa Curriculares de 1996, reformulada em um amplo processo de debate e construção que contou com a participação da categoria, aponta que “a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade”.

Identificado a importância da formação no exercício profissional para fomentar o processo de busca e alternativas qualificadas para as demandas profissionais, se verificará no decorrer do caminho investigativo o comprometimento com o projeto hegemônico da profissão no cotidiano de trabalho do assistente social.

As questões que nortearam o nosso trabalho estiveram em torno de alguns questionamentos. São eles: Quais são as várias tendências das especializações realizadas pelos profissionais da Grande Florianópolis e qual sua relação/vinculação com projeto ético-político?; Quais as áreas em estão sendo realizadas as especializações; Quais são as instituições em que os assistentes sociais realizam suas especializações?; No processo de formação continuada, quando existente, quais os meios utilizados para essa formação?

Nosso objetivo geral visa conhecer como os profissionais têm compreendido o papel da formação profissional no exercício de sua profissão. Já nos objetivos específicos, buscamos identificar o envolvimento dos assistentes sociais nas atividades extra-classe durante o processo de formação acadêmica; investigar se a formação continuada tem sido prática freqüente na vida dos assistentes sociais para qualificarem seu exercício profissional;

se o referencial teórico utilizado no cotidiano profissional e identificar sua relação com o projeto hegemônico da profissão.

Nosso recorte no processo de investigação que se constituiu na compreensão da formação em Serviço Social no estado, buscou a aproximação com o contexto da educação superior que nos permitirá apreender a configuração dessa formação, principalmente a presença marcante da nossa formação acadêmica em Serviço Social nas instituições de ensino superior privadas, em detrimento da pública, tendo em vista a existência de uma única universidade pública no estado que oferta vagas em Serviço Social em nosso estado.

Sabemos que não são apenas as universidades públicas que melhor garantem a qualidade do ensino, no entanto, nosso estudo mostrará a dificuldade que os cursos em Serviço Social nas UFAs (Unidades de Formação Acadêmica) privadas e comunitárias têm encontrado para a manutenção da formação. Percebemos nessas unidades – essas que ofertam a modalidade presencial – uma realidade que exprime um novo contexto do ensino superior no Brasil, o que demanda tanto das instituições quanto dos profissionais docentes em Serviço Social a busca por estratégias que possibilitem a manutenção do curso, e a manutenção da formação em Serviço Social, muitas vezes rebatendo sobre a própria qualidade da formação dos assistentes sociais em formação. Falas de assistentes sociais docentes em universidades públicas também demonstram dificuldades que fazem do seu cotidiano de trabalho uma ação desafiadora, seja pelas questões de infra-estrutura reduzida, seja pelas exigências no campo da produção acadêmica que exigem desses profissionais a produção de resultados, dentro de uma lógica que iguala as diversas áreas do conhecimento.

Nossa perspectiva de análise se pauta na compreensão das relações sociais e da organização do ensino superior dentro de uma sociedade que é determinada pelas relações sociais capitalistas e, por isso, nos possibilita compreender parte do processo de ampliação e massificação do ensino superior que, no Brasil, assim como em diversos outros países, contou com as orientações dos organismos internacionais. Certamente o número de vagas ofertadas de Serviço Social na educação superior pública aumentou, pois podemos encontrar no sul do país a abertura de quatro novos cursos, entretanto, a expansão da educação ofertada pelo mercado também aumentou, especialmente na modalidade à distância.

A formação profissional tem sido uma preocupação constante no interior da profissão, encabeçada pelos sujeitos coletivos e representativos da profissão, como a antiga ABESS, atual ABEPSS, o CFESS e o Movimento Estudantil. Nosso entendimento de formação pauta-



se na análise de que a formação profissional do assistente social se insere nas instituições de ensino superior que, como instituições, expressam interesses e projetos educacionais. Para tanto, pensar em formação acadêmica significa compreender o contexto da universidade brasileira. Tal consideração estará presente no primeiro capítulo deste trabalho, o qual nos possibilitará caminhar pelo contexto histórico, social, econômico e político da universidade brasileira. Neste capítulo consideramos que a formação profissional se dá no âmbito das instituições de ensino superior e que se estabelece uma intrínseca conexão com as relações sociais que no contexto capitalista imprimem dinâmicas que vão reger as determinações sociais da formação profissional na sua totalidade.

O Serviço Social no Brasil se constitui como profissão inserida na divisão social do trabalho, participa da produção e reprodução das classes sociais e da contraditória relação estabelecida entre elas, por isso, tem o significado de uma profissão historicamente determinada e que tem dado respostas às demandas surgidas no âmbito da sociedade capitalista e está inserido nas relações sociais, por isso é parte de um processo das transformações societárias. Tais transformações incidem sobre as profissões que, imersas nesta mesma lógica societária também sofrem processos de modificações, o que caracteriza as evidentes alterações profissionais. Por meio de seu papel social, cada categoria profissional irá responder às necessidades que demandam os sujeitos sociais e que necessitam do conhecimento específico dos profissionais. As respostas que se configuram por meio de um projeto profissional, nem sempre vão ao encontro das expectativas dos que demandam seus serviços, mas pode estar pautada em uma direção que cada profissão projeta como seu papel social nesta dinâmica de sociedade (NETTO, 1996).

Em nosso segundo capítulo buscaremos compreender como se processou a inserção do Serviço Social na dinâmica sócio-histórica brasileira, buscando ainda, percorrer através dos fundamentos da profissão a trajetória da formação profissional e os movimentos internos da categoria que foram alterando sua inserção na realidade junto aos usuários, e também influenciaram no comprometimento da categoria junto a classe trabalhadora.

Os dados da pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais de Santa Catarina constituirão, principalmente, o capítulo quatro deste trabalho e se configura como materialização do processo de interlocução com os assistentes sociais de nosso estado, a partir do diálogo com a formação profissional desses sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida a através da articulação entre os núcleos de pesquisa NESSP (Núcleo de Estudos sobre o Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas) NESSOP (Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular), mais recentemente o GEPSS (Grupo de Estudos e Pesquisa/Prática em Serviço Social), juntamente com o Programa de Educação Tutorial em Serviço Social, estudantes de graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, alguns voluntários e outros estudantes inseridos no Programa Bolsa Permanência, contando ainda, com o financiamento público do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os dados apresentados correspondem ao universo total de 174 (cento e setenta e quatro) assistentes sociais entrevistados. Destes, podemos situar que 131 (cento e trinta e um) assistentes sociais fazem parte de uma metodologia de aplicação de questionários aos entrevistados na Grande Florianópolis<sup>1</sup> inscritos no CRESS 12<sup>a</sup> Região. Outros trinta e oito assistentes sociais foram entrevistados através da metodologia de grupos focais que foram realizados em regiões centrais do estado de Santa Catarina nas cidades de Chapecó, Lages, Itapema e Tubarão – e, por fim, as informações aqui contidas consideram algumas entrevistas individuais realizadas com assistentes sociais, que tiveram uma trajetória expressiva na sua região de atuação profissional.

Este foi um longo processo de pesquisa. Iniciou-se em 2008 com estudantes do PET e de Bolsa Permanência e foi se configurando como um processo coletivo. Foram realizadas inúmeras reuniões de estudo com leituras de textos e discussões que levaram à elaboração de um projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Para a elaboração do instrumental foram feitas discussões e ao final tínhamos vinte e duas versões de questionário, que passaram por diversas mudanças a partir dos interesses coletivos dos estudantes, professores além de solicitação e opinião de docentes do Departamento de Serviço Social. Por isso, o questionário permaneceu amplo, pois buscava atender às várias curiosidades acerca do exercício profissional. Após a finalização do instrumental, foi realizado pré-teste com profissionais para verificar a sua viabilidade. Foram feitas pequenas sugestões que acabaram sendo incorporadas pelo grupo.

---

<sup>1</sup> Municípios que compõe a Grande Florianópolis e que se inseririam no sorteio da amostra: Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara, Tijucas.

Após esses procedimentos iniciou-se a coleta de dados. A primeira etapa da coleta dos dados se deu por meio do uso do questionário (Anexo I) que foram aplicados pelos estudantes pesquisadores a 131 (cento e trinta e um) assistentes sociais sorteados da Grande Florianópolis, acompanhado da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II). Para a escolha da amostra da população entrevistada na Grande Florianópolis, foram utilizados os dados cadastrais fornecidos pelo CRESS/SC. A amostra da pesquisa foi aleatória e o sorteio dos profissionais foi realizada através de uma ferramenta existente no Programa Excel da Microsoft. Cabe destacar, as dificuldades encontradas nesse processo: a falta de dados cadastrais dos profissionais, o que dificultou o acesso aos mesmos; a falta de tempo dos profissionais; certa resistência em responder ao questionário. Isso nos levou a fazer dois sorteios de amostra, pois não havíamos conseguido contato com boa parte dos profissionais da primeira amostra.

Os dados foram tabulados no Programa EpiData (*Data Entry, Data Management and Basic Statistical Analysis System*), um *software* livre disponível na internet. O próprio grupo criou e tabulou o banco de dados nesse programa. Logo após a tabulação os dados, foram transportados ao Excel para a organização em tabelas e gráficos e para a análise estatística. Outro programa utilizado foi o OfficeAccess da Microsoft que contribuiu no cruzamento dos dados.

Diante da extensão do estado de Santa Catarina o mesmo instrumento de pesquisa utilizado na região da Grande Florianópolis não pôde ser aplicado da mesma forma no interior do estado<sup>2</sup>. Diante disto, utilizamos grupos focais com profissionais de regiões centrais do estado para conhecimento da realidade profissional. Foram realizados dois grupos na cidade de Chapecó em 15 de julho de 2010 com dez assistentes sociais; dois grupos na cidade de Lages, no dia 20 de agosto de 2010, com doze assistentes sociais; um grupo na cidade de Itapema no dia 04 de outubro de 2010, com oito profissionais e um grupo em Tubarão no dia 04 de novembro de 2010, com dez profissionais. Havia a intenção de realizar os grupos na cidade de Blumenau, porém isso não se viabilizou.

O contato para os grupos focais foi realizado no Encontro Estadual das UFAs de Serviço Social realizado em 16 de abril de 2010 na UFSC. A partir desse encontro houve a

---

<sup>2</sup> Questões de distância, de falta de pessoal, de recursos materiais e financeiros, a falta de tempo foram questões que inviabilizaram a realização da pesquisa aos mesmos moldes em todo o estado; no início da investigação buscou-se articulação com professores do curso de Serviço Social da Unochapecó e da FURB para auxiliarem no processo de pesquisa e aplicação de questionários, mas a articulação não se concretizou.

articulação com os coordenadores de curso da UNICHAPECÓ, UNISUL, FURB e UNIPLAC. Assim, foi a partir dessa primeira aproximação que articulamos, primeiramente, os grupos que foram, em seguida, viabilizados por um profissional da região. Foi esse profissional que organizou e mobilizou os assistentes sociais, que atendiam aos critérios previamente estabelecidos para participarem da atividade. Apenas o grupo focal de Itapema não esteve articulado a uma UFA e ocorreu devido à dificuldade de realização da atividade na região de Blumenau.

É importante ressaltar o envolvimento dos profissionais que se engajaram para a realização dos grupos focais, além da rica experiência que significou participar daquele momento. Percebia-se que os profissionais ficaram muito à vontade para expressar suas dificuldades, medos, anseios e também possibilidades para a profissão.

Os critérios para participação nos grupos focais foram: a natureza da instituição, ou seja, buscou-se mesclar os grupos com profissionais que atuassem em instituições de natureza privada, de natureza pública e do terceiro setor; o tamanho do município, isto é, assistentes sociais de municípios com população inferior a 10 mil habitantes, outros entre 10 e 30 mil habitantes e acima deste número de habitantes; tipo de contrato de trabalho mesclando-se profissionais com contratos de trabalhos diferenciados (celetista, estatutário e contrato temporário); e, ainda, tempo de atuação diferenciado.

Para o grupo focal foi criado um roteiro de questões (Anexo III) que serviu como guia, porém, esse roteiro foi flexível, pois o grupo ia dando tom à discussão, de maneira que se propiciasse um clima descontraído de debate. Porém, houve a abertura para que todas as questões fossem abordadas nos grupos. Cabe destacar, também, que houve uma preparação anterior para que todos os membros do grupo de pesquisa pudessem exercer os distintos papéis nos grupos focais. Primeiramente, houve a leitura e discussão de um texto sobre grupo focal. Na reunião seguinte elegeram-se um tema, a questão da ética, que foi discutido pelo grupo e coordenado por dois membros previamente escolhidos. Esta atividade foi filmada e na reunião seguinte assistiu-se ao vídeo e houve uma avaliação do grupo acerca das questões metodológicas pertinentes.

Para cada grupo focal havia uma definição prévia das atividades que cada membro desenvolveria, antes, durante e depois do grupo focal. Experenciamos a condução do grupo focal na cidade de Lages e pudemos vivenciar as dificuldades e desafios dessa metodologia, concluímos que o grupo alcançou o objetivo definido previamente.

Destacamos que embora houvesse o estabelecimento dos critérios prévios, a organização de um grupo focal não se resume a critérios objetivos, como se fossem variáveis manipuláveis. Assim diversos fatores devem ser levados em conta nesse processo. Pôde-se perceber que houve um grande esforço dos profissionais, em sua grande maioria professores dos cursos de Serviço Social da região, para a organização do grupo focal. Isso pôde ser visto no fato de que houve a necessidade, em duas cidades, de subdividir o grupo, devido ao grande número de participantes. Destacamos, também, a disponibilidade e compromisso profissional na articulação e organização do grupo, além da grande receptividade dos profissionais para com a pesquisa. Importante também foi o clima de discussão que ocorreu nos grupos focais. As pessoas se colocaram, mostrando suas angústias, lutas diárias, dificuldades, limites, mas também, as muitas possibilidades cotidianas postas ao exercício profissional.

Portanto, se houve algum viés na escolha dos sujeitos, os grupos focais estiveram, muitas vezes, permeados pelas relações do profissional na sua região, isso não prejudicou o processo de pesquisa sobre as relações de trabalho e o cotidiano profissional.

Cada atividade nas regiões contou com a solicitação de assinatura de um termo livre de consentimento (Anexo IV) – assim como nas atividades desenvolvidas juntos a todos os profissionais sujeitos da pesquisa – e, contou também, com o preenchimento de uma ficha de identificação do participante<sup>3</sup> (Anexo V) para traçar o perfil dos profissionais que serão, também, utilizados neste trabalho. Ao final dos grupos nos comprometemos a dar o retorno de nossa investigação. Após a realização do grupo focal a atividade foi transcrita e realizou-se a leitura do material pelos membros da pesquisa que, posteriormente, em reunião, discutiram os aspectos mais relevantes que estiveram presentes no grupo focal desenvolvido.

Por fim, as entrevistas individuais tiveram um objetivo e dinâmica distintos. O objetivo dessas entrevistas era dialogar com profissionais sobre suas percepções acerca das mudanças no mercado de trabalho, ao longo dos anos. Por isso, buscou-se entrevistar profissionais que tinham uma trajetória maior na região e que estavam vinculados a algum processo coletivo, seja de formação, seja de atuação profissional. Não houve estabelecimento de critérios rígidos e nem havia um roteiro pré-estabelecido. Foram mais depoimentos livres

---

<sup>3</sup> O pequeno questionário aplicado aos profissionais que participaram nos grupos focais contou, cada um, com uma numeração distinta que pudesse resguardar o nome do profissional quando utilizado na análise da pesquisa e contou com interrogativas em torno do nome, idade, ano e instituição em que se graduou em Serviço Social, tempo de atuação na profissão, tipo de vínculo, onde trabalha, tempo de atuação na instituição, se já ficou desempregado, por quanto tempo, município que reside e município que trabalha.

sobre a observação desses profissionais. A realização dessas entrevistas se deu em locais de trabalho (duas profissionais); na residência de uma conhecida comum da coordenadora da pesquisa (uma profissional) e outras duas foram na reunião do grupo de pesquisa nos dias 1º de outubro de 2010 e em 29 de outubro de 2010. Foram realizadas duas entrevistas na cidade de Chapecó e três em Florianópolis. Esse momento de pesquisa não seguiu um padrão único para cada profissional, pois as indagações realizadas a eles estavam determinadas pela cidade de atuação, área de atuação e inserção profissional. Quatro dessas entrevistas foram gravadas, transcritas e serão devolvidas aos profissionais. Apenas uma profissional não aceitou gravar a entrevista, mas mesmo assim foram feitas anotações que também serão utilizadas na análise da pesquisa na sua totalidade.

Ao nos dirigirmos aos sujeitos de pesquisa nesse trabalho citaremos os profissionais entrevistados na Grande Florianópolis como assistente social “número”, aos profissionais do grupo focal, os referenciaremos como participante “número” e os profissionais que se disponibilizaram para a entrevista individual nos dirigiremos como entrevistado “número”. Destacamos que os profissionais entrevistados na Grande Florianópolis estão numerados conforme o número do sorteio da amostra, o que significa que não, necessariamente, o seu número corresponda à quantidade de profissionais entrevistados.

A trajetória nessa atividade de pesquisa configurou-se como um rico momento no processo de formação acadêmica, no entanto, um processo que exigiu dedicação e muita dificuldade para alcançarmos os objetivos traçados. Dificuldades de contatar os profissionais, de encontrá-los, de agendamento de horários, de deslocamento até o seu local de trabalho ou moradia, de articulação para realização dos grupos focais, de organização das viagens e deslocamento para as regiões do interior, de tabulação dos dados, de transcrição de falas, de aplicação de questionários, tempo de dedicação para estudos que a pesquisa requeria, essas foram algumas dificuldades que ao mesmo tempo que nos ensinavam o que é fazer parte de uma pesquisa tão ampla, tornava menos célere um processo que a princípio se visualizava, logo, concluído.

Enfim, a apresentação de alguns dados para a discussão neste trabalho não representa a totalidade do processo de pesquisa, mas nos dá um importante suporte para discutir o tema proposto. Elucidamos que este trabalho objetiva problematizar a formação profissional e se

encontra articulado com outros trabalhos que foram fruto do processo de pesquisa<sup>4</sup>, para debruçar-se com as análises realizadas na totalidade da pesquisa referimos às leituras de Santos (2010) e Xavier (2010) e, também, ao banco de dados da Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais de Santa Catarina.

---

<sup>4</sup> Este processo contou com a produção do Trabalho de Conclusão de Curso de Samuel Salésio dos Santos, apresentado em julho de 2010, intitulado: O Serviço Social na era da informação: *Um estudo sobre o uso da informática pelos Assistentes Sociais da Grande Florianópolis*, no segundo semestre de 2010 dois trabalhos tiveram como fonte de reflexão a investigação realizada através da mesma pesquisa, são eles de Arnaldo Xavier, com o trabalho intitulado “Relações de trabalho, processo de subjetivação, cotidiano e exercício profissional” e o trabalho que ora se apresenta.

*Não há política revolucionária, sem teoria revolucionária;  
e isso passa por dentro da universidade*  
Jorge Luis Acanda<sup>5</sup>

## **2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO**

Para compreender o contexto da universidade brasileira, entendemos ser imperativo o entendimento da realidade sócio-histórica em que ela se configura. Essa realidade é configurada pelas relações sociais capitalistas, na qual caracteriza a contradição entre o capital e o trabalho e a relação entre classes sociais.

O que se sinaliza nossa compreensão de realidade e de educação é que esta se desenha no contexto da sociedade mercantilizada e que obtém significados que respaldam a sociedade de classes, ou seja, uma sociedade que se constitui entre aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção e entre aqueles que possuem a propriedade privada da força de trabalho. A educação configura-se, neste contexto, também em uma relação de troca, em uma mercadoria.

Mészáros (2005) afirma que a universidade que tem seu lugar no modo de produção capitalista, a ele servirá. O autor sinaliza que a educação poderia ser o ponto de partida de reais mudanças, mas configurou-se como instrumento de dominação. Assim, neste contexto, o processo de formação universitária tem como objetivo atender aos interesses e necessidades deste modo de produção, pois fornece conhecimentos, força de trabalho qualificada e cria valores que legitimam a relação entre as classes sociais. Acima de tudo, as instituições educacionais se transformaram em instituições que são parte do processo de acumulação capitalista e contribuem para o “consenso” que viabiliza a reprodução da desigual sociedade de classes.

Mészáros (2005) compreende que uma sociedade na qual o produto do trabalho é apropriado por aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção é uma sociedade em que se subordina a educação e o trabalho a esta lógica. No entanto, o autor compreende que uma sociedade onde o trabalho é universalizado a educação também será universalizada. Neste sentido, pensar uma reformulação da educação é pensar na

---

<sup>5</sup> Frase do professor cubano, em conferência intitulada "Lutas Sociais na Atualidade", ocorrida em 17 de agosto de 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina, organizada pelo Departamento de Serviço Social.



“transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

A clareza da dimensão da inserção da educação no sistema capitalista é um aspecto fundamental para compreender as tentativas de transformações no sistema educacional nos mais diversos contextos. Assim, para compreender o real significado dessas transformações é preciso se considerar os determinantes do modo de produção, pois, do contrário, não será possível compreender os processos sociais de produção e reprodução sociais expressos nas mais diversas propostas de reformas educacionais.

A partir desse entendimento geral de educação considera-se que “a universidade é uma ‘instituição social’. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35). Isso significa que pensar a universidade significa visualizá-la dentro de suas determinações histórico-sociais, o que conseqüentemente nos impulsiona a conhecer-compreender as determinações que circundam sua conformação, ou seja, a realidade que circunda a educação superior no Brasil.

Não pretendemos neste trabalho nos debruçar exaustivamente sobre o processo histórico da educação superior brasileira, contudo, para compreender a conformação da realidade atual, faz-se fundamental pincelar o seu trajeto na história e a particularidade na sociedade brasileira.

Chauí (2001) afirma que o percurso da formação cultural, social e política do Brasil caminhou, historicamente, por um terreno adubado por uma realidade escravista, de “cultura senhorial”, é demarcado pelo

predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (CHAUÍ, 2001, p. 13).

Conforma-se uma sociedade permeada por questões de desigualdades que acabam por reforçar a cultura do mando, autoritária, na qual o outro não é visto como sujeito, em que os iguais são aqueles que mantêm relações de parentesco. A mediação fundamental é a prática do favor, da tutela e até da opressão. São características que vão fomentar as relações de uma sociedade autoritária, repercutindo nos diversos espaços da vida social, como na escola, nas relações amorosas, no trabalho, entre outros (CHAUÍ, 2001).

Em uma sociedade que está estruturada sob relações patrimoniais, na qual as diferenças são entendidas como desigualdades, a mesma autora observa “a indistinção entre o público e o privado”. Aponta esta característica não como uma falha ou atraso na sociedade brasileira, mas como sua configuração particular dessa sociedade e da política, pois não há percepção social do espaço público como espaço compartilhado por todos, mas como um lócus de privilégios das elites. A relação com os partidos políticos, dentro deste contexto, é autoritária e permeada pelas relações de favor e tutela (CHAUÍ, 2001).

Ao afirmarmos que as relações sociais são processos que se configuram a partir dos determinantes de um modo de produção, podemos assegurar que as afirmações de Chauí (2001) estão diretamente conectadas a uma lógica econômica, lugar este em que os interesses materiais se mesclam e se expressam na “cultura do mando” e no que ela denominou “indistinção entre o público e o privado”. As passagens que a autora se refere é a de um país marcado por características culturais particulares – de tutela, de favor, de autoritarismo – reforçam-se quando aliadas a interesses que legitimem a apropriação e o domínio privado da riqueza produzida.

O ensino superior no Brasil está inserido nesta realidade social, cultural, econômica e política o que conformou, primeiramente, no padrão brasileiro de escola superior. O dado padrão estruturou-se no país diretamente associado às elites, explorando o ensino superior de forma limitada, tendo como característica a importação do conhecimento português e o pontual atendimento do anseio da sociedade, que era a formação de profissionais liberais (FERNANDES, 1975).

O surgimento das universidades no Brasil tem seu registro em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, criada por determinação do Governo Federal. Já o modelo de escola superior precede a este período, tendo sua criação com a chegada da família real no Brasil, em 1821. A Universidade do Paraná já se caracterizava como modelo de universidade, entretanto somente foi reconhecida em 1946, quando Curitiba ultrapassou o número de população exigida para a criação de ensino superior (100.000 habitantes). No decorrer da década de 1920 diversas faculdades foram convergindo no sentido de formar universidades e desenhar o padrão de ensino superior.

Segundo Resende (2003), o período que vai da primeira república até 1930 se caracterizou pela “coexistência de uma constituição liberal com práticas políticas oligárquicas, que deriva a expressão liberalismo oligárquico, com que se caracteriza o

processo político da República no período compreendido entre 1889 e 1930” (p. 91). Assim, “coronelismo, oligarquia e política de governadores fazem parte do vocabulário político necessário ao entendimento do período republicano em análise” (p. 92).

Porém, ainda, para Yamamoto (1982), o “‘liberalismo excludente’ do Estado e a elite republicana da Primeira República, dominados pelos setores burgueses ligados à agro-exportação, será incapaz de medidas integrativas de maior relevo ou eficácia relativamente ao proletariado” (p. 133).

Assim, complementa Pereira (2000) que o período que antecedeu os anos 1930, a economia brasileira caracterizada pela atividade agro-exportadora e o sistema político era caracterizado pela ausência de um planejamento social. Para ela o Estado pouco atuava no âmbito da área social, exercendo pouco seu papel de regulador, deixando de gerir o processo de provisão social, e permitindo que essas instâncias ficassem com o *mercado* – que atendia a preferências e demandas individuais; com a *iniciativa privada não mercantil* – que dava respostas tópicas e informais aos reclamos da pobreza – e a *polícia*, que controlava, de forma repressiva, a questão social emergente. A autora retrata que as ações do Estado nesse período tratavam de reparações tópicas e emergenciais de problemas prementes e de respostas morosas e fragmentadas à reivindicações sociais dos trabalhadores e de setores populacionais empobrecidos dos grandes centros.

Segundo Romanelli (2009), nos anos 1930 a educação superior no Brasil esteve marcada por importantes e significativas mudanças políticas e econômicas. Houve a presença da efervescente luta dos trabalhadores que buscavam conquistar direitos até então não garantidos e exigiam do Estado um novo direcionamento. Esse momento caracterizou-se pela inserção de uma nova aliança no governo central, que rompia com acordos que até o momento mantinham as relações de poder – a chamada política do café com leite – quando em 1930, Getúlio Vargas assume o poder. De outro lado, observou-se a crise econômica mundial, que na ocasião, intensificava-se também no país, devido às dificuldades do governo em assegurar a política econômica protecionista do café nas mesmas bases que assegurava anteriormente.<sup>6</sup>

Esse período pode ser caracterizado como populista-desenvolvimentista, cujas características podem ser descritas pela “transição de uma economia tipicamente rural para

---

<sup>6</sup> Não nos cabe neste trabalho descrever todo o processo que ocorreu na crise internacional de 1929 e que teve repercussões no Brasil, para isso, ler Romanelli (2009).

uma urbano-industrial, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento econômico orientada por um Estado de recorte corporativista” (D’araujo, 2003 p. 215).

Segundo Iamamoto e Carvalho (1982), “o desenvolvimento capitalista, tendo por seu núcleo central da acumulação a economia cafeeira, traz contraditoriamente, em seu interior, o aprofundamento da industrialização acelerada, com a diferenciação social e diversificação ocupacional resultantes da emergência do proletariado e da consolidação dos estratos médios urbanos” (p.15).

D’araujo (2003) ressalta que os anos 1930 marcam o princípio de uma novidade política e institucional nas relações do trabalho, sendo elas: “a regulação e o controle estatal nas relações entre capital e trabalho (...). Essa novidade ficou intimamente ligada a tudo o que o país produziu desde então em termos de política social” (p. 217). Faz-se importante uma observação da mesma autora acerca dos direitos sociais no país, eles “foram inicialmente, e por muitas décadas, associados aos direitos do trabalhador inserido no mercado formal” (p. 216).

Ainda, segundo Iamamoto e Carvalho (1982, p. 154):

o Estado assume paulatinamente uma organização corporativa, canalizando para sua órbita os interesses divergentes que emergem das contradições entre as diferentes frações em nome da harmonia social e desenvolvimento, da colaboração entre as classes, repolitizá-las e discipliná-las, no sentido da acumulação capitalista. A política social formulada pelo novo regime – que tomará forma através de legislação sindical e trabalhista – será sem dúvida um elemento central no processo”.

Para os autores há um elemento novo da política social que se configura através da intensidade, generalização e vinculação a uma estrutura corporativista, no entanto o processo de reconhecimento, ampliação e generalização da cidadania ocorre através da redefinição das relações entre Estado e “as diferentes classes sociais e se faz acompanhar de mecanismos destinados a integrar os interesses do proletariado através de canais dependentes e controlados” (p. 155). O período está fortemente marcado pela repressão à mobilização do proletariado, acompanhado de um amplo projeto de integração em torno de uma campanha ideológica.

Desta forma, segundo D’Araújo (2003), as mudanças ocorridas com a chamada “Revolução de 1930” estiveram marcadas pela intervenção direta do Estado no controle das

questões associadas ao trabalho e, também, pelo “fim da autonomia sindical e o início da vinculação sistemática dos sindicatos através do Ministério do Trabalho” (p. 223).

A revolução conduzida por Vargas, no contexto dos anos 1930, realizou mudanças no poder que significou uma nova direção na política e nas relações entre o Estado e a sociedade, mesmo que de forma heterogênea. Tais mudanças objetivavam a integração entre o mercado interno e o desenvolvimento da industrialização no país, no entanto buscava, ainda, manter a exportação de produtos agrícolas e a dependência dos países centrais (FALEIROS, 2000).

Para nos aproximarmos das políticas sociais do Segundo Governo Vargas realizaremos um breve panorama. Assim identificamos no âmbito da educação as preocupações de Vargas estiveram em torno do ensino primário, do profissionalizante, do ensino universitário, porém segundo Vieira (1985 p.45) “se não se pode negar a profusão de planos a serem cumpridos e de medidas já tomadas pelo governo getulista, também não se pode deixar de salientar a fragilidade das soluções encaminhadas [...]”. As soluções apontadas eram: “ampliação da rede escolar, cursos de atualização e de aperfeiçoamento, campanhas de alfabetização, bolsas de estudo, simplificação de programas, fiscalização das instituições, escolares [...]” (idem).

Para Vieira, o então presidente fez com que o Estado reconhecesse e assumisse a educação como obrigação, assegurando-a como direito de todos. Nesse período, observa-se que os recursos públicos cresceram nos anos de 1950 nos gastos com o ensino superior, nos anos seguintes houve uma ruptura nessa tendência e queda ano a ano; por volta de 1955 registra-se a redução dos “gastos federais com as atividades de educação e de pesquisa” (idem).

Uma informação relevante é que de 1950 a 1954 houve um aumento de 15% das matrículas iniciais, com crescimento de 16% de unidades escolares, o que representa um percentual de 1,7% na elevação da quota de alfabetização – de 36,7% para 38,4% - ao longo dos anos citados. A partir dessas informações evidencia-se um tímido avanço tanto no ensino primário quanto médio e com o aumento de algumas áreas do ensino superior, como as de Administração Pública e Privada, Estatística, Direito, Veterinária, Filosofia, Ciências e Letras.

As mudanças ocorridas no Brasil e no mundo tencionavam as mudanças na organização econômica e produtiva no Brasil, o que certamente influenciavam diretamente a organização do sistema educacional do país. Para Romanelli (2009, p. 56)

as relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos

de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola.

Segundo o autor, as mudanças educacionais decorreram muito pelas exigências que advinham das mudanças econômico-políticas e que tencionavam o sistema educacional a acompanhar a transição de um modelo agroexportador para a satisfação do consumo interno, pois o Brasil passa a desenvolver-se industrialmente. Nesse momento, o capitalismo industrial impõe a necessidade de conhecimentos para maior número de pessoas, de um lado para satisfazer as exigências da produção, de outro para satisfazer as exigências de consumo que a própria produção requer. É nesse sentido que as novas exigências impostas às universidades as remetem a um processo de transformação (ROMANELLI, 2009).

A respeito do governo de Juscelino Kubitschek, Moreira (2004, p. 157) nos esclarece que o citado presidente

tomou para si diversos desafios: governar estritamente dentro dos limites constitucionais e democráticos; acelerar o desenvolvimento econômico, implantando novas indústrias e prometendo fazer em cinco anos o que levaria cinquenta; e integrar a nacionalidade, antiga aspiração herdada dos portugueses, construindo a nova capital e estradas que da floresta amazônica, das chapadas do Oeste e das grandes cidades litorâneas convergiriam até Brasília, no Planalto Central do país. Resumia seu governo com as idéias de movimento, ação e desenvolvimento.

Para Vieira (1987, p. 70), o programa político de Juscelino se pautava na manutenção da “ordem legal e na confiança no futuro de uma grandeza nacional para o Brasil, na afirmação da democracia, [...] no alinhamento com o denominado ‘mundo livre’, na inevitabilidade do auxílio do capital estrangeiro ao Brasil e no desenvolvimento”, por meio de um clima otimista disseminado “por atacado e a varejo” (Idem, p.73). Algumas características do Governo JK podem ser evidenciadas pelo Programa de Metas, que objetivava inserir o Brasil na dinâmica do capital mundial da época. E, ainda, significou, sobretudo, um reducionismo do desenvolvimento econômico à industrialização, sem a preocupação com a “emancipação econômica” ou com muitas outras questões de ordem políticas, então sufocadas pelo tecnicismo (ibid).

Na política social o Governo JK alterou muito superficialmente as instituições de política social e, ainda, conservou a linha dos governos anteriores. Para Vieira (1987) ele expressava um desinteresse pelas políticas sociais, o que aparece, mais claramente, no Plano de metas, pois só na meta 30 ele fala de “formação de pessoal técnico” e da educação.

No campo da educação observou-se que no ensino superior as escolas eram dirigidas à ciência técnica e em outras em ciência pura; no ensino técnico presenciou-se o encaminhamento para as escolas profissionais com a preocupação de uma formação de “empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica”, considerando-o como um “ processo educativo específico para a integração do homem na civilização industrial” (idem, p. 100). Vieira (1987) acentua que o então presidente buscava criar cisões no campo educacional, em que a predominância dos estudos intelectuais ficaria para os estudantes que possuíssem tal vocação, ficando os outros em outros cursos que poupassem numerosos candidatos às universidades.

A preocupação com o ensino primário se dava em relação a erradicação do analfabetismo, porém em áreas limitadas, todavia “[...] tanto o ensino primário quanto o ensino médio revelaram, em seu conjunto, progresso acanhado para um governo que assumia a educação profissionalizante nos dois níveis, como um das condições de atingir o futuro de grandeza nacional, sobretudo por meio do desenvolvimento” (VIEIRA, 1987, p. 106).

Outro grande e importante momento para a educação superior no país está situado nos anos 1960, pois durante o período de 1930 a 1964 as relações político-econômicas estiveram mais ou menos equilibradas entre a política de tendência populista de Getúlio Vargas e o padrão desenvolvimentista que o país assumia, o que determinava o direcionamento da educação superior para um modelo de conhecimento voltado para a produção industrial. O período pós-1964, chamado de “golpe de abril”, foi caracterizado pelo descontentamento da autocracia burguesa e também das forças armadas. As lideranças do movimento de 1964 buscaram eliminar os obstáculos que impediam a entrada do capital internacional (ROMANELLI, 2009).

O período tecnocrático-militar foi compreendido por Pereira (2000, p. 135) como um momento marcado pela modificação do caráter do Estado, que se tornou tecnocrático e centralizado, também por um modelo econômico concentrador e excludente que se caracterizou pela valorização do capital estrangeiro, pelo desprezo pelas massas e com uma concepção de política social “como decorrência do desenvolvimento econômico”. Faleiros (2000, p. 48) chamou esse modelo de “assistencial-industrial-tecnocrático-militar”. Para Vieira (1987) a partir de 1964 as políticas sociais se constituíram uma forma de controle das populações empobrecidas, embora houvesse a presença de grupos e entidades atuando em sentido contrário.

O primeiro período inaugurado com a ditadura militar, em 1964, foi um momento dedicado à erradicação da democracia e, em 1968 presenciou-se transformações no campo educacional, norteadas por um projeto modernizador. As demandas sociais no campo da educação estavam permeadas por exigências sociais que pressionavam a inserção de maior parcela da população no ensino superior, também para se adequarem às transformações modernizadoras e, ainda, por ser o movimento estudantil um dos maiores contestadores do sistema político ditatorial. É nesse contexto que se tornaram imperativas as mudanças no ensino do país na chamada “refuncionalização” (NETTO, 1994).

As mudanças que ocorreram no sistema de ensino do país, para Netto (1994), são indissociáveis das ações de “terrorismo de Estado” tão presentes por meio do AI 5<sup>7</sup>. As alterações evidenciadas no ensino, seja ele o superior ou as de ensino de primeiro e segundo graus, estiveram marcadas, primeiramente, pela desnacionalização da educação superior. Como consequência desse processo houve uma refuncionalização das instituições de ensino superior, mudando a forma de organização das mesmas, tendo como pontos centrais: o processo de departamentalização; a criação de regime de créditos; a instituição do ciclo básico; o vestibular unificado; a fragmentação do grau acadêmico de graduação e a institucionalização da pós-graduação. Neste processo também se experienciou a abertura da educação superior para o investimento capitalista privado, abrindo a educação para o mundo das mercadorias – principalmente para a população que advinha dos setores socioeconômicos inferiores.

Além de abertura para o capital privado, as mudanças significaram a inauguração de acordos entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development (AID)*, pois contava com a assistência técnica e com a cooperação financeira para a organização do sistema brasileiro de educação. Dessa maneira, conclui-se que esse momento histórico trouxe o processo de intensificação para adequar o sistema educacional ao modelo econômico de desenvolvimento que se acentuava no país (ROMANELLI, 2009).

Quando se pensa na generosidade com que fundações, banqueiros e governos estrangeiros oferecem empréstimos dádivosos e patrocinam investigações, enviam especialistas solícitos em dar conselhos e promovem

---

<sup>7</sup> O Ato Institucional foi o quinto decreto de diversos assinados por presidentes da república no regime militar, a maior característica deste decreto foi o reforço da linha dura do governo que estabelecia poderes absolutos ao regime instalado, registrou-se com esse ato o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.



conferências internacionais nas quais a integração interuniversitária atinge o mesmo nível de importância que os problemas do mercado comum ou da defesa continental, cabe perguntar: que há por trás de tudo isso? E se não é possível afirmar que toda e qualquer ajuda e todas as intenções são intrinsecamente negativas, nem que todas as reformas propiciadas seja inconvenientes, é indispensável admitir que elas têm conteúdos políticos não explícitos (RIBEIRO, 1969, p. 24).

Complementando essa perspectiva citamos Ribeiro (1969) que afirma que a reforma do ensino superior ocorrida no Brasil na década de 1960, era uma reforma impulsionada por motivações advindas de organismos e sujeitos externos, em que os conteúdos políticos dessas intervenções não eram explícitos para nós. No entanto, eles são claros para os organismos internacionais. O autor destaca a presença de discursos que defendiam nossas universidades dependentes internacionalmente nesse momento, o que significava que ao não aceitar as determinações externas, a universidade brasileira estaria fadada ao seu fim. Este discurso buscava nada mais que convencer a aceitação passiva das determinações dos interesses internacionais.

A leitura do autor se configura na compreensão de que nossas universidades estão inseridas em um sistema internacional de pesquisa subalterna. Também analisa que os financiamentos externos se caracterizam por meio do cumprimento de um determinado programa que se pauta em uma política claramente deliberada no que corresponde a nossas universidades (RIBEIRO, 1969, p. 24-25).

Pensar aquele e o atual momento histórico é perceber que a reforma da educação superior está bastante presente na leitura realizada por Ribeiro (1969), explicitando o interesse do capital internacional, por meio dos organismos multilaterais, em relação a educação superior em nosso país.

Para Fernandes (1975), as transformações histórico-sociais faziam com que o Brasil fosse transformando sua realidade educacional e, nesse contexto de transformações, percebeu que a grande explosão do ensino superior no Brasil ocorreu entre os anos 1930 e 1960, mas foi nesta última década que houve uma grande reforma educacional, qualificando-a em “um processo de revolução educacional”.

Para dar respostas a essa necessidade social, o autor aponta que a expansão do ensino superior de graduação, dedicado à busca da massa, e, também, à expansão do ensino de pós-

graduação é destinado a capturar e aproveitar o potencial intelectual para a produção do conhecimento científico-tecnológico.<sup>8</sup>

No percurso de seu processo reflexivo acerca da educação no Brasil, Fernandes (1975) retrata a gratuidade do ensino superior no país como um traço presente tanto no período monárquico como no republicano, e que foi consolidando-se no decorrer dos regimes republicanos. Tal traço configurou-se como um “prestígio social”. Se a universidade no seu processo histórico atendeu aos setores oligárquicos e dominantes da história brasileira, torna-se evidente que o discurso de gratuidade nada tinha de consonância com a perspectiva de direitos, mas sim, buscava onerar os setores mais empobrecidos da sociedade para sustentar os privilégios dos poucos que acessavam o ensino superior.

Entendemos que compreender o papel e o lugar da universidade atual é mais do que a compreendê-la dentro de uma realidade entre fronteiras, pois já concebemos que as relações que se conformam dentro de uma realidade apenas pode ser compreendida dentro de uma relação do modo de produção vigente, e é ele quem determina as relações sociais. O modo de produção vigente, o modo de produção capitalista, é uma configuração que determina as relações sociais dos sujeitos: relação social estabelecida entre aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção e aqueles que possuem a força de trabalho.

Após discorremos pela trajetória histórica do ensino superior no Brasil percebemos que o modelo de universidade brasileira de hoje refere-se, principalmente, a uma configuração histórica determinada pelo modelo criado nos anos 1960. Como já apontado aqui, as principais características estão em torno do modelo de vestibular, da fragmentação do grau acadêmico e do processo de mercantilização do ensino, tão evidente na contemporaneidade.

As mudanças que ocorreram nos anos que se seguiram a esse período – no que concerne à educação superior – estarão vinculadas às transformações do modelo de Estado e que retratarão um processo fortemente marcado pela privatização da educação, embora no final da primeira década dos anos 2000 assistimos a uma contradição no campo do ensino superior: ao mesmo tempo que há expansão massiva do ensino superior pelo mercado,

---

<sup>8</sup> Fernandes (1975) assinala que a estreita relação entre o ensino de graduação e o de pós-graduação estabelece-se do surgimento das demandas histórico-sociais e sócio-culturais, estando a pós-graduação dependente diretamente da graduação no processo de seleção de seus pesquisadores e, esses, contariam com a exclusão do acaso na seleção dos melhores. A configuração do modelo universitário passou a contar com a pesquisa como mecanismo que toma posição na produção do conhecimento, do progresso científico e tecnológico e nas distintas formas do saber.

evidenciamos a ampliação de vagas nas universidades públicas e a criação de novas universidades. Essas são questões que percorreremos, ainda, nesse trabalho.

## 2.1 A universidade no contexto da sociedade brasileira pós anos 1980

Essa seção buscará compreender melhor o processo de transformações ocasionadas pelo chamado neoliberalismo e sua direta relação-intervenção na realidade do ensino superior brasileiro, principalmente através dos ditames advindos dos organismos internacionais e dos países de capitalismo avançado.

As reformas da educação superior ocorridas no Brasil a partir da década de 1980 são parte de um processo de reestruturação do Estado que não ocorreram isoladamente no Brasil e, tampouco, na América Latina. Essas reestruturações são evidenciadas em diversos países, tanto nos chamados de primeiro quanto nos de terceiro mundo. Sendo um fenômeno evidenciado primeiramente nos países da Europa Ocidental, essa reestruturação se refere a alterações que tiveram no seu cerne as transformações de base econômica, impulsionadas pelas transformações do regime de acumulação, e que significaram uma mudança entre o padrão fordista para o modelo de acumulação flexível, e pela crise do Estado de Bem-Estar-Social<sup>9</sup> (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

O denominado neoliberalismo significou um período marcado pela ideologia que defendia a existência da crise do Estado de Bem-Estar-Social de estilo *keynesiano* e social-democrata. Nesse modo de regulação o Estado se situava na gestão dos fundos públicos como parceiro fundamental na regulação no âmbito econômico, por meio das políticas públicas que viabilizavam a redistribuição de renda, conquistas da classe trabalhadora no período de 1930-1940 (CHAUÍ, 2001). Tal período foi incitado pela crise capitalista dos anos 1970 que levou a baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação. Segundo os neoliberais, os lucros foram comprometidos pelas lutas travadas pelos trabalhadores sindicalizados que exigiram os aumentos salariais e encargos sociais por parte do Estado, o que significou um

---

<sup>9</sup> O debate acerca do Estado de Bem-Estar-Social no Brasil é motivo de divergência no campo teórico, há autores como Cristiane de Castro e Almeida, da Universidade Federal de Minas Gerais, que defende a idéia de que o Brasil não experienciou o chamado *Welfare State*, já Sonia Draibe, da Universidade Estadual de Capinas, defende a presença de fatores que caracterizam a política do *Welfare State* no país.

processo inflacionário incontrolável e isso levou a um déficit público que precisava ser controlado.

O Estado brasileiro necessitava adaptar-se às transformações que ocorriam no campo econômico, com isso, na década de 1990 impõe-se enquanto imperativo a reforma do Estado. A globalização, característica nesse momento histórico, é compreendida como um momento que reduz a autonomia dos Estados na formulação e implementação das políticas públicas, tendo seu início o marco dos anos 1970 – década histórica da crise capitalista –, definindo-se nos anos 80 e exigindo, no caso brasileiro, a imediata reforma do Estado, com o objetivo de reduzir o déficit público (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

O responsável por esta reforma no Brasil, o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser Pereira, desenhou o papel público do Estado, viabilizando um processo de “aumento de eficiência” ou “modernização” da administração pública, em que se buscava o “fortalecimento da administração pública direta” e a “descentralização da administração pública”, por meio da criação e implantação das agências executivas e das organizações sociais (Idem).

Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 29) analisam que para o então ministro a crise do Estado – que era percebida através da crise fiscal, da crise do modo de intervenção da economia e do social e da crise do aparelho do Estado – “era a causa fundamental da crise econômica por que o país vinha passando nos 15 anos anteriores”. A crise fiscal é tida como o esgotamento do modo de intervenção estatal no qual o modelo protecionista de substituição de importações é visto como um modelo que atendeu às décadas de 30, 40 e 50, mas que não atende ao momento atual. A crise do aparelho do Estado foi compreendida no campo do “clientelismo” e da “profissionalização insuficiente”.

A reforma do Estado é proposta através da grande meta, a flexibilização do Estado. No espaço social a reforma é caracterizada pela “radical descentralização”, onde o ministro valora grandemente o setor privado, através do discurso de que o Estado deveria assemelhar-se ao modelo de gestão deste setor. Trazendo o discurso de agilidade e eficiência, o direcionamento do Estado, a partir da política de Bresser Pereira, foi a de transmitir ao espaço não-estatal as políticas de responsabilidade do Estado, com autonomia para as organizações sociais. Algumas destas responsabilidades estatais transferidas para o âmbito não-estatal são marcadas pela transferência dos serviços sociais, das universidades, das escolas técnicas, dos hospitais, dos museus, dos centros de pesquisa e do próprio sistema da previdência.

Tais mudanças encontraram barreiras naquilo que os autores nominaram de “rigidez burocrática imposta pela Constituição de 88” e é nesse contexto que Bresser Pereira buscou a flexibilização<sup>10</sup> do Estado, mudanças aquelas que se explicitaram nas diversas propostas reformistas que o ministro buscou realizar no percurso de seu mandato ministerial.

Para Chauí (2001, p. 34),

o neoliberalismo nos cai como luva porque afirma idéias e práticas antidemocráticas; o pós modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as idéias de ‘terceiro setor’ e de ‘comunidade solidária’, isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira.

A discussão trazida pela autora acerca da terceira via<sup>11</sup> é defendida como teoria que fundamenta as políticas contemporâneas, lugar em que a ação política é transferida, de responsabilidade do Estado, para o terceiro setor, este que Bresser Pereira propôs como organizações sociais e fundações, passando a fortalecer o âmbito privado em detrimento do espaço público.

As mudanças ocorridas internamente em cada país estiveram calçadas nas transformações maiores da crise do capital, no entanto, conforme retrata Silva Júnior e Sguissardi (2001), elas estiveram influenciadas por fatores de ordem mais gerais, mas também estiveram permeadas por fatores particulares de cada realidade, o que o faz justificar que as intervenções do Estado no âmbito da educação, além de estarem fundamentadas nos fatores externos, também tiveram sua relevância em relação às questões endógenas presentes em cada realidade particular.

Como apresentam os autores, a transformação do Estado e, especificamente, a transformação do ensino superior ocorrida no Brasil teve início na década de 1980, mas é na década de 1990 que elas se tornam evidentes e com expressiva percepção na realidade. Essas transformações foram fruto de um processo de ajustes fiscais e estruturais com reformas de orientação para o mercado sob a ótica de economistas e políticos dos “países centrais” e dos organismos multilaterais: o FMI (Fundo Monetário Internacional), BIRD/Banco Mundial

---

<sup>10</sup> Como exemplo temos a flexibilização da administração e o sistema de previdência do funcionalismo, tornando este menos oneroso para o setor público, também a transformação das entidades públicas em organizações sociais (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001).

<sup>11</sup> Para maiores elucidações verificar em *A Terceira Via* de Anthony Giddens (2009).

(Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e OMC (organização Mundial do Comércio).

No âmbito da educação, junto ao MEC (Ministério de Educação), a reforma do Estado não deixou de estar presente, sob o argumento de que “o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 47). Este argumento retrata princípios da reforma do Estado, inclusive no que veio a ser a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), e que atenderam aos indicativos de organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial como também aos pensadores nacionais que atribuíam a necessidade de modernização do ensino superior no Brasil.

As propostas de reforma universitária estiveram pautadas no isolamento de princípios que até então davam direção à universidade brasileira: a intrínseca relação entre ensino-pesquisa ou de ensino, pesquisa e extensão; neste contexto, buscavam a configuração de universidades que trabalhassem estes princípios isoladamente. Silva Júnior e Sguissardi (2001) destacam que estas tentativas foram energicamente rejeitadas por docentes da educação superior federal e por dirigentes de universidades públicas federais e também estaduais, o que resultou em uma proposta abandonada.

Decorrente de todo o processo de reorganização do Estado, Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 50) enumeram os fatores da crise apresentados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade de reforma:

- a) a unidade salarial e de carreira existente nos sistemas públicos especialmente, incluindo-se a concessão indiscriminada do regime de dedicação exclusiva nas IES públicas, como forma de compensação salarial, e os privilégios corporativos, entre os quais a isonomia entre ativos e inativos;
- b) sistema predominante de financiamento universitário com verbas públicas (do tesouro nacional ou dos cofres estaduais ou municipais); e o mau uso que a universidade fazia de seus recursos;
- c) excessivo envolvimento do Estado (governo) nas questões do ensino superior, isto é, sua falta de autonomia efetiva;
- d) a universidade teria enorme dificuldade de se auto-reformar pois seria prisioneira de tendências conservadoras que lhe impediriam de perceber os novos desafios; e teria dificuldade de enfrentar uma situação que é nova, relacionada à redefinição do papel do Estado;
- e) a educação superior teria crescido muito pouco e estaria extremamente defasada em relação à demanda, com excessivamente baixa relação docente/aluno e excessivamente alto custo/aluno, tornando-se o setor

- público um problema financeiro sem solução; ter-se-iam aumentado gradativamente os recursos, mas não as matrículas;
- f) a demanda pela educação superior é muito maior do que a capacidade instalada pode oferecer, apresentando-se a questão do financiamento como fundamental;
  - g) os governos federais e estaduais gastariam mais do que podem e seria pouco razoável esperar que tenham condições financeiras e políticas de aumentar e sequer manter os atuais níveis de gastos com educação;
  - h) falta em geral qualidade e equidade.

No sentido de dar respostas para a superação dos fatores da crise, algumas alternativas são apresentadas por Silva Júnior e Sguissardi (2001), entre elas traremos aquelas que, a nosso ver, sintetizam a direção do ensino superior no Brasil e justificam a realidade atual desta política. A primeira estratégia adotada foi a maior diferenciação institucional e estímulo à ampliação e desenvolvimento de instituições de ensino superior privadas, deixando de lado o padrão de ensino e pesquisa com sua rigidez e unidade.

A segunda estratégia foi o modelo de financiamento que buscou superar o sistema vigente de financiamento público propondo, assim, a diversificação das fontes de financiamento. Primeiramente, buscou-se o reconhecimento da autonomia financeira das universidades; em segundo lugar buscou-se a inserção do ensino pago nas instituições de nível superior; em terceiro estabeleceu-se a uma vinculação direta entre financiamento e resultados, no qual os subsídios seriam disponibilizados àquelas instituições segundo o seu desempenho que seriam avaliados por critérios oficiais. Impossibilitado de lograr recursos por esta via, as universidades estariam livres para instituir convênios com a iniciativa privada, sejam eles por meio de prestação de serviços, assessorias e consultorias, de pesquisas, sem o questionamento de atendimento preferencial às necessidades advindas do mercado em detrimento daquelas advindas da própria sociedade.

A terceira e quarta estratégia estão permeadas pela proposta de um sistema de avaliação, que busca a eficiência no sentido de estar em consonância com as necessidades do mercado e no fortalecimento e facilitação da criação do ensino privado.

O processo de contra-reformas que se desencadeou ao longo da década de 1990, sob as orientações dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, contou com intervenções que assinalavam que os países periféricos destinavam maior quantia de recursos às universidades do que à educação fundamental. É nesse contexto que as orientações desses organismos sinalizam a responsabilidade do Estado com o ensino fundamental e a diversificação das fontes de financiamento para o ensino superior (LIMA, 2008).

Para atender a tais direcionamentos, a expansão do ensino privado tornou-se um imperativo, ao mesmo tempo em que teve que garantir a expansão do acesso à educação superior, espaço em que o Estado passou a ausentar-se. Lima (2008, p. 20) afirma que “quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação superior depreende-se que, para garantia da expansão do acesso à educação, é imprescindível a expansão do ensino privado”.

É importante destacar que este contexto de privatização também permeou internamente as universidades públicas brasileiras, uma vez que neste período as instituições puderam contar com a forte presença das fundações de direito privado, caracterizando o processo de privatização interno das universidades públicas. Outras características deste processo também podem ser destacadas como a cobrança de taxas e mensalidades, a diminuição de contratação de trabalhadores, a redução de recursos para infraestrutura; ações essas norteadas pelas diretrizes trazidas pelo Banco Mundial (LIMA, 2008)<sup>12</sup>.

É sabido que o movimento de expansão do capital causa uma tendência de saturação e posterior queda da taxa de lucros, o que leva o capital a encontrar estratégias e novas direções, buscando outros espaços em que este fenômeno ainda não ocorreu (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Desta forma, a educação se enquadraria em um lugar próprio para a expansão do capital, em um momento que, concernente aos direcionamentos apontados pelos organismos multilaterais, retratam Silva Júnior e Sguissardi (2001):

[...] o setor de ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço. São empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital. O setor de serviços, no momento em que o capital se expande em sua direção, tende a se organizar segundo a racionalidade do modo capitalista de produção, seja em relação a sua dimensão geral – a diminuição do custo de produção da mercadoria força de trabalho -, seja na dimensão das empresas de ensino; em outras palavras, da inserção de mercadorias-coisas com valores de uso que carregariam incorporando o valor de troca. O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria, apesar de sua

---

<sup>12</sup> Trataremos mais a frente neste trabalho acerca do processo de contra-reformas que estiveram na política de educação superior do governo Lula, mas neste momento buscamos elucidar que embora estejamos tratando da década de 1990, essas direções apontadas pelo BM ainda continuam em percurso, neste instante, o movimento estudantil da UFSC mobiliza-se para discutir e criar estratégias de combater a implantação das taxas acadêmicas (como a de matrícula e a de 2ª via de diploma), aprovadas, em julho de 2010, nas últimas férias letivas pelo Conselho Universitário, taxas essas que sorrateiramente configuram-se no processo interno de privatização de uma universidade pública federal.



especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato (p. 102-103).

Sob a ordem do pensamento econômico, a educação superior é configurada para atender a esses interesses. Assim, a relevante inserção do setor privado na oferta da educação superior significou o não atendimento do tripé em que a universidade nos anos 1970 se consolidou: o tripé que articulava ensino, pesquisa e extensão. Sua expansão foi verificada no interior de institutos isolados o que até o Prof. Roberto Moreira insinuou ter surgido de antigas organizações familiares, que inicialmente ofertavam o ensino primário e ginasial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (2007) deixam claro o processo de privatização do ensino superior até o ano de 2006, das 2.398 instituições de ensino superior (IES), 2.141 são instituições privadas e apenas 257 IES públicas, o que significa que 89,28% são privadas e 10,72% são instituições públicas. Estes dados permitem entender, além do processo de privatização, o processo de diversificação das instituições de ensino superior. Desta forma temos 177 universidades, 185 centros universitários e 2.036 faculdades isoladas, de um total de 2.398 instituições de ensino superior (LIMA, 2008).

Especificamente, no caso dos cursos em Serviço Social, podemos observar que até o primeiro semestre do ano de 2008, existiam no Brasil 286 cursos de Serviço Social, destes, 150 (ou 55,9%) foram autorizados a partir de 2003; 92,5% que foram autorizados após o ano de 2003 encontraram-se na categoria de instituições de natureza privada, sendo a maioria cursos com finalidades lucrativas (Ibid).

O processo de diversificação do financiamento para o Banco Mundial significou, também, apontar algumas vias e fontes de arrecadação financeira, dentre elas podemos citar a cobrança de matrículas e mensalidades e cortes de recursos para as atividades que não se configuram como atividade fim, como o alojamento estudantil, segurança e alimentação; utilização de recursos advindos de empresas privadas, de cursos à distância, de convênios estabelecidos entre universidade e empresa, mediadas pelas fundações. Na ausência de recursos para bancar seus estudos, os estudantes contariam com programas de assistência estudantil, configurados através de empréstimos financeiros, de bolsas de trabalho e realização de cursos presenciais e à distância em instituições privadas, essas com a segurança de incentivos financeiros e isenções fiscais, que garantiriam a admissão do acesso destes estudantes (LIMA, 2008).

Sobre essa questão, Lima (2008) reflete que o debate acerca da diversificação do financiamento foi expandido na Conferência Mundial sobre a Educação Superior que se realizou em 1998, sob organização da UNESCO – *United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization*. Tal conferência teve como parâmetro as conferências regionais que ocorreram durante a segunda metade dos anos 1990.<sup>13</sup>

Os debates realizados na presente conferência estiveram referenciados nos eixos que seguem:

- I) adequação da educação superior à “globalização da economia”;
- II) criação de uma cultura da “autonomia universitária com responsabilidade social”, fazendo com que as instituições de ensino superior (IES) concebam a gestão administrativa como o uso eficiente da verba pública e da verba privada adquirida por meio de parcerias;
- III) estabelecimento de parcerias das IES com o setor privado, para que esse setor garanta a pertinência da formação profissional sob a marca da empregabilidade e do empreendedorismo;
- IV) diversificação tanto das IES quanto das fontes de financiamento da educação superior;
- V) revisão curricular para a flexibilização da formação profissional, por intermédio de módulos e formação mais curtas e profissionalizantes;
- VI) Estímulo a transferência de tecnologia e uso das TIC por meio da educação à distância, estimulando a criação de universidades abertas/virtuais.

Compreendemos que o processo de precarização do ensino superior público e, também do exercício da docência, a proliferação das fundações no âmbito das universidades públicas foi uma resposta aos interesses para a diversificação do financiamento destas instituições, uma resposta emergencial que atendia novamente aos interesses econômicos. Ainda neste âmbito, “se afiguram irregularidades administrativas, cobranças indevidas de taxas/mensalidades em cursos de especialização, remuneração de docentes pela venda de serviços” (RAMOS, 2009, p. 6).

As fundações de um lado, na perspectiva administrativo-gerencial, tornaram-se “imprescindíveis”, pois viabilizavam o processo de “autonomia” das universidades, de outro foram caracterizadas como instrumentos que se apropriavam do discurso de “autonomia”, mas que na verdade, utilizavam-se do meio público para interesses privados e usavam de suas vantagens jurídicas para driblar os processos licitatórios e facilitar os interesses privados (RAMOS, 2009, p. 8).

---

<sup>13</sup> Para situar, Lima (2008) pontua as conferências regionais que ocorreram em Havana (novembro de 1996), em Dacar (abril 1997), em Tóquio (julho de 1007), Palermo (setembro de 1997) e Beirute (março de 1998).

No processo avaliativo no qual os docentes, principalmente, das universidades públicas federais, estão inseridos, CHAÚÍ (2001) questiona acerca de categorias como produção, produtividade e quantidade de publicação, apresentando o “desinteresse” daqueles que medem e avaliam, sem conceber o que os próprios universitários atribuem a essas categorias.<sup>14</sup>

Neste contexto, ao olhar para a conjuntura universitária, Chauí (2001) defende que, mesmo diante das divergências internas e externas a respeito da compreensão e defesa da universidade, há uma aceitação do modelo proposto de avaliação do ensino superior, sem levar em consideração a realidade que o ensino fundamental e médio de nosso país.

Os estudantes advindos dessas escolas não logram condições para ingressar, por meio dos vestibulares em universidades públicas, pois não foram destinados a elas. Assim, são forçados a ingressar em universidades privadas, que por meio dos ganhos financeiros, ofertam educação de pouquíssima qualidade (CHAÚÍ, 2001).

A política de ações afirmativas surge a partir do Projeto de Lei 3627/2004 e resultou na implantação de cotas raciais e, principalmente, cotas para estudantes advindos de escolas públicas e foram utilizadas em diversas universidades do país. Tal política talvez justifique a dificuldade de inserção destes estudantes em universidades públicas, principalmente para os cursos de maior concorrência<sup>15</sup>.

Aspectos relevantes da reforma universitária, dentro do contexto das direções apontadas pelos organismos multilaterais, é a massificação do ensino universitário que pode ser percebido com o aumento do número de estudantes e a redução do nível dos cursos, considerando que com a entrada das massas não houve ampliação da infra-estrutura, nem do corpo docente. Também percebeu-se a importante relevância do rebaixamento da qualidade dos ensino que precede ao universitário, pois está “está implícita a idéia de que para a massa

---

<sup>14</sup> A heteronomia é uma característica bastante evidente nesse processo de avaliação, somadas a ela, os critérios e finalidades estão intrinsecamente ligadas a não compreensão das diferenças entre qualidade e quantidade e a falta de autonomia dos autores e pesquisadores de julgarem o valor que atribuem ao seu trabalho e o que deve ser publicado, em divergência ao fator do quanto deve ser publicado. Outra forte característica está associada às disputas de verbas e recursos para a pesquisa, como uma estratégia onde disputam aqueles que sabem disputar, são aqueles que se inserem em sistemas de poder, prestígio e de favor entre as universidades e as agências financiadoras (CHAÚÍ, 2001).

<sup>15</sup> Para ilustrar, o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina aprovado em 10 de julho de 2007, atribuiu a política de cotas, são elas: 20% para estudantes que cursaram integralmente em escola pública, 10% para estudantes auto-declarados e com fenótipos negros e 5% para indígenas.

qualquer saber é suficiente” (CHAUÍ, 2001, p. 51). A educação passou a ser de interesse do Ministério de Planejamento e não exatamente do Ministério da Educação e Cultura, tornando-se o último submisso ao primeiro.

Outra forte característica da reforma da educação e do Estado é o discurso da modernização, sobre este aspecto Chauí (2001) defende que:

Estamos pressupondo aqui algo muito simples: que o argumento e a proposta de modernização – no caso da ciência e da tecnologia – explicitem seus pressupostos sociais e políticos, em lugar de se apresentarem como absolutos, em lugar de apresentarem a superfície empírica da sociedade sob o mando dos conceitos supostamente rigorosos, em lugar de operar o deslizamento tácito daquilo que aparece para aquilo que é e deste para aquilo que deve ser, na medida em que esses deslizamentos sucessivos imprimem a marca do conformismo e do conservadorismo num argumento e numa proposta que pretendem ser transformadores (p. 105)

Diante do processo de modernização, Chauí (2001) aponta o entendimento da ciência e da tecnologia como uma proposta de “posição de uma segunda natureza pelos homens aos homens” (CHAUÍ, 2001, p. 105). No seu entendimento, colocar a ciência e tecnologia como segunda natureza, seria colocar o capitalismo como segunda natureza também. O argumento da autora se situa na explicitação dos pressupostos sociais e políticos da ciência e da tecnologia, ao contrário de tomá-lo como absolutos. A idéia da ciência e da tecnologia como natureza humana – e que recai sobre a naturalização do capitalismo – tem operado no Brasil trazendo ao país a necessidade de criar a sua segunda natureza, já que como reflete a autora nós ainda não a temos, “senão como periferia dependente”.

No que concerne às humanidades, o discurso de modernização apresenta diversos argumentos sobre seu peso para as universidades, colocando-as muitas vezes como um peso morto para o meio acadêmico. Esse discurso tenta mostrar que há altos níveis de evasão nos cursos das humanidades; que há a improdutividade acadêmica; que não há meios para os profissionais provenientes dessas áreas se inserirem no mercado de trabalho, ou seja, não há a inserção direta nas forças produtivas da sociedade. Essa perspectiva aponta a redução ao máximo das humanidades, servindo ao mínimo necessário. Para Chauí (2001),

esse corte máximo e esse uso mínimo se concretiza num projeto também determinado, qual seja, o de distinguir com maior rigor ensino e pesquisa, deixar à universidade a tarefa do ensino e pesquisa, deixar à universidade a tarefa do ensino ou da graduação e transferir para os chamados “centros de

excelência” a pós-graduação e a pesquisa, centros exteriores à universidade, mas com ela conveniados, (p. 108).

As presentes considerações acerca da educação superior que marcaram principalmente a década de 1990 são importantes para compreender o processo que configurou o ensino no Brasil dos anos 2000. Diversos autores comungam da idéia de que o processo de reformas, ou contrarreformas educacionais, acentuaram-se nos anos 2000. Tais características estão presentes no processo de massificação do ensino e nas estratégias educacionais que reforçaram a lógica mercantilizada da educação marcada pela subalternidade em relação aos organismos internacionais. Tais características vão se materializar principalmente, mas não exclusivamente, no Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

## **2.2 A universidade no contexto dos anos 2000**

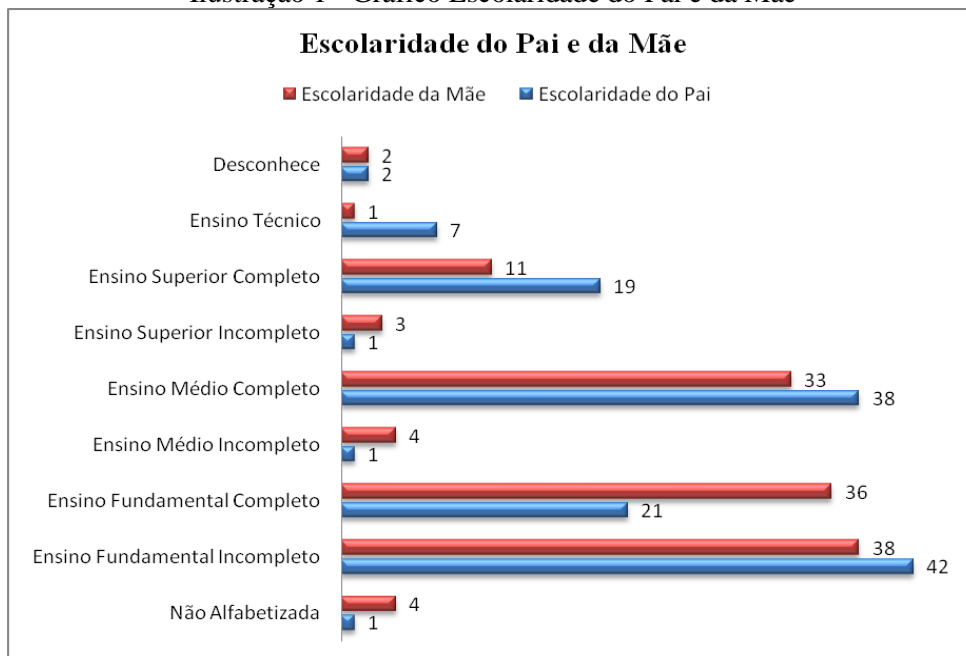
Empiricamente é notável que o número de pessoas inseridas no ensino superior aumentou consideravelmente. Esta afirmação não é uma percepção apenas, ela é comprovada cientificamente. Está dado no contexto da realidade brasileira que a educação superior se expandiu, que o acesso a este ensino se massificou e que o número de pessoas que hoje acessam os bancos universitários também ampliou, realidade tão vislumbrada e pouco possível em anos passados.

Avós sem alfabetização e pais que cursaram até o ensino fundamental ou médio são realidades comuns, digamos que aceitáveis social e culturalmente; filhos que não se inserem em curso superior tornou-se uma questão que hoje causa inquietação no meio social, cultural e principalmente no mercado de trabalho de nosso momento histórico. No entanto, essas são questões presentes no imaginário social e no meio cultural, mas que não revelam o real, aquilo que está em uma aparente realidade social, da política de expansão da educação do Brasil.

A pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina realizada entre os anos de 2009 e 2010 mostrou que os pais dos assistentes sociais entrevistados não acompanharam o mesmo grau de formação escolar que seus filhos. O assistente social como um sujeito sócio-histórico é um profissional que, para além da educação formal, é constituído de saberes e vivências que o conformam como ser, assim sendo, aproximar-se da sua vida cultural e sócio-econômica contribui para delinear o perfil dos profissionais e, também,

para entender como tais determinações influenciam em suas escolhas e em sua vida profissional e pessoal. A Ilustração 1 apresenta o nível de escolaridade dos pais e das mães dos assistentes sociais entrevistados.

Ilustração 1 - Gráfico Escolaridade do Pai e da Mãe



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina, 2010.

Os dados mostram que 79% dos pais possuem no máximo o ensino médio completo, número similar ao das mães que é de 87%. Em relação aos que não completaram o ensino fundamental temos 33% dos pais e 32% das mães. Dentre os que completaram o ensino superior estão 14% dos pais e 8% das mães. Um fato importante é o aparecimento de 3% de mães não alfabetizadas e de 1% para os pais.

### 2.2.1 Os instrumentos da reforma da educação superior nos anos 2000

É no sentido de buscar compreender o discurso da reforma da educação brasileira que faremos a tentativa de conhecer os reais interesses que permeiam as mudanças do ensino superior, mudanças essas que Leher (2007) denominou de “proposta antiuniversitária” e a qual nos dedicaremos a compreender no período do ano 2000.

O que os movimentos sociais qualificaram de “contrarreforma do ensino superior” a política de educação é analisada por Maues (2010), no contexto do Governo Lula, como uma “continuidade” da política de ensino superior adotada durante os anos 1995-2002, pelo então Governo FHC. Para ela, “as políticas terão continuidade, pois elas já foram concebidas no sentido de respaldar o capital e de atender os interesses privados, não havendo necessidade de mudança de rota” (MAUÊS, 2010, p. 97).

Tratando-se da educação superior, o REUNI objetivou a expansão do número de matrículas sem a segurança de recursos financeiros condizentes com as novas demandas, evidenciou-se o fortalecimento das parcerias público-privado, a desestruturação da carreira de docentes e, ainda, se presenciou a inserção da lógica de resultados que é incompatível com o “fazer acadêmico” (MAUES, 2010).

O REUNI foi inaugurado em 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6.096, entretanto Lima (2008) relata que o processo de contrarreformas que ocorreu na década de 2000, no Governo Lula, foi iniciado desde o ano de 2003 quando se evidenciou a prioridade que o novo governo atribuiu a esta área, tendo em vista as diversas ações que se explicitaram nos correntes anos por meio de medidas provisórias, projetos de lei, leis e decretos (LIMA, 2008).

O ano de 2003 é marcado pela formação do Grupo de Trabalho (GT) Interministerial, o qual se responsabilizou pela elaboração do documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira, também foi criado o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) instituído após com a promulgação da medida provisória nº 147 (Ibid).

Houve um processo de criação de uma série de iniciativas no Governo Federal que incidiram no ensino superior. Citaremos algumas delas: em 2004 criou-se o Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior que organizou um documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior; foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861; regulamentou-se as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, por meio do Decreto Presidencial 5.205; criou-se o programa Universidade para Todos (ProUni) instituído por meio da Medida Provisória nº 213; instituiu-se o sistema especial de reservas de vagas para estudantes advindos de escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas federais teve seu marco o Projeto de Lei nº 3.627; promoveu-se o trabalho de pesquisadores

das universidades públicas para empresas e a ação dessas no interior das universidades foi impulsionada com a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973; a partir da Lei 11.079 afinou-se a Parceria Público-Privada (Ibid).

No ano de 2006 encaminhou-se o PL nº 7.200 que tratava da reforma da educação superior; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Ministério da Educação (MEC) que trataram da criação do banco de professor-equivalente que foram, posteriormente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado no ano de 2007 (Ibid).

Como já dito, o REUNI foi lançado em 2007 por meio do Decreto Presidencial 6.096 de 24 de abril de 2007, estando permeado por interesses de governo que vislumbrava a ampliação do acesso e permanência na educação superior, aproveitando-se da estrutura física e de recursos humanos existentes nas instituições, buscando alcançar 100% o número de ingressantes na universidade pública (SEBIM, 2008).

Em entrevista do Professor Roberto Leher concedida ao Jornal da ADUFRJ (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro) em maio de 2007, intitulada *Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto*, o Professor elabora uma crítica ao decreto que propõe uma reestruturação da universidade brasileira denominando-a de “proposta descabida”. Para ele, a proposta de expansão das vagas do ensino público nas universidades nos moldes do REUNI sinalizam a precarização do ensino no indicativo de ampliação do número de professor/aluno sem as garantias necessárias para isso e, também, sinaliza a expansão da educação na modalidade à distância.

O REUNI se configurou a partir de um grande arcabouço político-jurídico que percorreu todo o Governo Lula e previu a graduação no período de três anos, desmembrando-a em dois ciclos em que este primeiro ciclo contaria com a formação geral, que para Leher (2007) significa a criação de um amplo mercado para os setores privados de educação, que estarão na disputa para absorver os excedentes do ciclo básico de formação geral.

O programa de reestruturação passa a exigir metas de desenvolvimento, como assinalava Bresser Pereira, atrelando os recursos financeiros à elaboração e apresentação dos planos de reestruturação, exigindo a meta de 90% de egressos em relação aos ingressantes, o que Leher (2007) considera alcançável somente por meio da estratégia de educação superior de aprovação automática e por meio de uma intensa política de assistência estudantil. Outra



característica do Plano de Reestruturação está nas metas de relação professor/aluno, devendo superar os doze estudantes *per capita* professor para dezoito, isso em um período de cinco anos. Tais expectativas são previstas sem a garantia de recursos relevantes e sem mesmo a garantia de assistência estudantil, estando eles intrinsecamente associados ao alcance das metas propostas, dentro dos moldes do Banco Mundial (Ibid).

Outra característica do REUNI está na previsão do banco de professores e a figura do professor equivalente, que segundo Leher (2007), significa a possibilidade de viabilizar, em termos econômicos a expansão, pois por meio de contratos com docentes substitutos - quadro precarizado – é o que é mais vantajoso em termos da relação custo/benefício. O mesmo autor ainda se refere ao caráter obrigatório de adesão ao Decreto 6.064/2007, ao REUNI, alertando a imediata aparência de que as universidades são livres para aderirem, ou não, ao projeto, aliado à divulgada idéia de que tal iniciativa partiu da elaboração das universidades federais, como a UFBA e UnB (Universidade Federal da Bahia e Universidade de Brasília).

É fundamental destacar que as contrarreformas evidenciadas na política de educação superior que estiveram voltadas aos anseios do mercado, não apenas atingiram o nível de graduação, mas também as pós-graduações do país. Rodrigues (2010) faz menção aos “mestrados profissionais”<sup>16</sup> que foram inaugurados como alternativas paralelas aos “mestrados acadêmicos”, com a Portaria 07/2009.

Parece-nos imprescindível que, ao falar da Reestruturação da Educação Superior, isso nos remeta a tratarmos do processo avaliativo que foi implantado paralelo ao processo de mudanças na universidade, processo esse que foi motivo de fortes inquietações e manifestações questionadoras por parte de estudantes e docentes e que têm significado, ainda, o motivo de diversos debates no interior das universidades.

O atual modelo de avaliação da educação superior no Brasil está baseado no modelo assegurado no SINAES, através da Lei nº 10.861 de abril de 2004. O presente sistema de avaliação tem sofrido oposição de diversos movimentos sociais no âmbito da educação

---

<sup>16</sup> Para Rodrigues (2010) esta foi uma iniciativa que apenas dá prosseguimento ao processo de “empresariamento da educação” e que faz uso do argumento de que o mestrado profissional está voltado especificamente para resolução de um problema, diferentemente do mestrado acadêmico que faz uso da pesquisa teórica para, antes, compreender o todo e partir para a particularidade. Essa nova modalidade de pós-graduação está vinculada diretamente ao trabalho nas empresas, onde a dissertação toma uma nova cara e pode, ainda, contar com a “defesa sigilosa” que precede aos interesses internos das empresas, em respeito à lógica mercantil e pondo esta mesma defesa e a patente como “itens indispensáveis”.

superior, assim como os outros modelos de avaliação que percorreram o processo de avaliação do ensino superior brasileiro.<sup>17</sup>

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), no corrente ano publicizou um documento para refletir o processo de avaliação do sistema de ensino superior no país, intitulado-o de *Insumos para a crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Graduação: contribuições da ABEPSS para o debate*.<sup>18</sup> A primeira crítica apontada no documento preliminar se situa na compreensão de que no início da gestão do Governo Lula este sistema de avaliação pareceu um avanço, entretanto logo “se mostrou herdeiro das concepções ‘tecnocráticas’ de avaliação” (ABEPSS, 2010, p. 2). Outra crítica presente no documento é sobre o peso dado ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em detrimento das outras duas etapas que compõem o sistema de avaliação: a Avaliação Institucional e a Avaliação dos Cursos de Graduação. O documento registra que o presente modelo de avaliação caracterizou-se como uma continuidade da lógica do modelo anterior, não superando a perspectiva neoliberal e sem romper com a lógica de concorrência entre as universidades e a regulação pelo mercado (Ibid).

Na proposta de avaliação do sistema superior de ensino está, ainda, previsto que os três momentos de avaliação podem ocorrer de forma isolada e com conceito que varia da escala de cinco níveis, entretanto, o que o diferiria de um modelo anterior a este, seria as chamadas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), vistas como um avanço. Com caráter de constituição obrigatória, estas comissões poderiam servir como um espaço de autonomia e participação da comunidade universitária no processo de avaliação. É relevante a consideração sobre a “fragilidade da ‘cultura de avaliação’”; da “insuficiência de pessoal

---

<sup>17</sup> O documento da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), de 2010, denominado *Insumos para a crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Graduação: contribuições da ABEPSS para o debate* apresenta que o primeiro registro de avaliação do ensino superior remonta o ano de 1968, quando na situação a reforma universitária vislumbrava adequar o ensino superior ao processo de massificação do acesso, outras avaliações estiveram situadas nos anos de 1980 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) no ano de 1983; com a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como a “Comissão de Notáveis” (1984); com o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), no final dos anos 1980. Na década de 1990 o destaque é para a instituição do Exame Nacional de Cursos (ENC – “Provão”), conhecido como “provão”, em 1995; para a criação das “comissões de especialistas” por área de conhecimento; há, ainda, a instituição do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira). Com a LDB de 1996 a SESu instituiu “Avaliação das Condições de Ensino”, com o formato das visitas *in loco*, e o Exame Nacional de Cursos (ENC – “Provão”).

<sup>18</sup> Disponível em [http://www.abepss.org.br/avaliacao\\_do\\_Ensino\\_Superior\\_ABEPSS\\_2010.pdf](http://www.abepss.org.br/avaliacao_do_Ensino_Superior_ABEPSS_2010.pdf). Acesso em 01 de setembro de 2010.

capacitado para dar conta da avaliação”; da “insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de auto-avaliação”; dos problemas políticos e da falta de recursos humanos, afinados com a avaliação e poucas discussões internas são, também, das dificuldades encontradas no interior das Instituições de Ensino Superior (IESs) e na constituição das CPA’s (Idem, p. 9).

Sob o argumento de que o SINAES insere-se na lógica neoliberal, o documento argumenta que o investimento do governo federal na educação brasileira privada foi muito maior que no setor público, sendo que na primeira foi investida a quantia de R\$ 2,4 bilhões, enquanto que na segunda foram investidos apenas R\$ 695 milhões. Ainda, cabe destacar a lógica de ranqueamento das universidades que consolida a perspectiva neoliberal presente no processo de avaliação.

Ainda na lógica neoliberal se destaca o ProUni, criado em 2004 por meio da Medida Provisória n.º 213 de 10 de dezembro, institucionalizando-se na Lei 11.096 em 13 de janeiro de 2004. Isso significou a aquisição de matrículas em instituições do ensino superior privado pelo poder público para estudantes oriundos de setores de baixo poder aquisitivo e da educação pública, de alguns impostos para as instituições privadas<sup>19</sup> (SEBIM, 2008).

Para Sevim (2008) o ProUni tem uma representação social entre os estudantes das instituições privadas, mostrando-se como uma alternativa de inserção dos estudantes que têm impossibilitado o ingresso no ensino superior, tanto no ensino público, quanto no ensino privado. Para ela, tal política não permite a construção de uma política de educação que atenda à universalidade de acesso e, também, não questiona os verdadeiros problemas que permeiam a educação pública. A autora apresenta que os investimentos na educação superior pública não segue o mesmo ritmo das instituições privadas, onde o Estado tem endossado sua participação através do ProUni, configurando o processo de privatização do público por meio das Parcerias Público-Privadas e por meio da Lei de Inovação Tecnológica. “O ProUni aparece como uma operação de salvamento para o setor privado” (SEBIM, 2008, p. 96).

Também as chamadas Parcerias Público-Privadas, que se materializaram na Lei n.º 11.079 de 2004, possibilitaram a instituição de um processo de privatização do espaço público, por meio da captação de recursos privados para investimentos em investigação nas instituições públicas e tratou de normatizar as licitações e contratações das parcerias público-

---

<sup>19</sup> Tributos que contam com a isenção: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e contribuição para o Programa de Integração Social (SEBIM, 2008).

privada no espaço dos Poderes públicos, na União, Estados, Distrito Federal e Municípios, significando a saída do Estado na garantia da universidade como um “bem público” (Ibid).

Na mesma direção, a Lei de Inovação Tecnológica significou a vinculação das pesquisas produzidas no interior das universidades públicas aos interesses de mercado. As parcerias estabelecidas entre as instituições privadas compreendem desde a produção do conhecimento até o uso de laboratórios e equipamentos das universidades públicas (Ibid).

Consolidando todo o processo de alterações no ensino superior brasileiro entram também o uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) que tem sido um grande recurso utilizado por gestores universitários para o processo de expansão e massificação da universidade. É por meio do chamado Ensino à Distância (EaD) e da Universidade Aberta do Brasil que tal prática se configura, mas é a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 que presenciamos o seu marco legal e o impulso para o uso recorrente deste instrumento no processo de formação acadêmica (TONEGUTTI, 2010).

A formação acadêmica por meio do EaD é sinalizada por Tonegutti (2010) como uma estratégia para atender às necessidades da classe trabalhadora que, muitas vezes, não teve acesso à educação pelas vias tradicionais; ora o EaD tem um papel complementar, ora se configura com papel fundamental na formação. Seus estudantes, muitas vezes, são adultos inseridos no mercado de trabalho, ou em atividades domésticas, e que não possuem disponibilidade de se fazerem presentes aos cursos presenciais, também, a tecnologia é destinada àqueles que residem em localidades de difícil acesso e com dificuldades maiores para se locomoverem aos centros educacionais. Nos Estados Unidos da América (EUA) o primeiro curso por via EaD remonta aos anos 1728, como um curso por correspondência em taquigrafia, com o desenvolvimento da tecnologia, essa modalidade foi sendo difundida e utilizada para cursos técnicos e de extensão. Na educação superior a fundação *Open University* em 1960, no Reino Unido, é a principal referência (Ibid).

O uso da tecnologia para a educação à distância no Brasil tem seu início entre os anos 1922 e 1925 por meio da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que se utilizou de um plano de radiodifusão educacional como mecanismo de ampliação ao acesso à educação. Pode-se observar o desenvolvimento de iniciativas governamentais para ministrarem aulas por meio do uso do rádio. No seu princípio, o EaD esteve voltado para a oferta de cursos profissionalizantes, sendo que em 1941 a instituição privada, o Instituto Universal Brasileiro,

criada neste ano foi a primeira instituição totalmente voltada à prática deste ensino. No decorrer dos anos foram observadas diversas iniciativas públicas e privadas que se dedicaram a esta modalidade de ensino, mas é nos anos 1990, com o avanço da tecnologia (como a internet) que este uso tornou-se mais recorrente – principalmente com seu marco legal em 1996, por meio da LDB deste ano –, contando com sua intensificação nos anos 2000 (Ibid).

Para Lima (2008) a ampliação e intensificação do uso da tecnologia para o EaD, tem ocorrido paralelamente ao processo de privatização do ensino superior, para ela “a educação à distância [...] tem se constituído como um importante campo de ação dos empresários da educação” (p.29). Lewgoy e Maciel (2008) retratam que, sob o discurso de autonomia das instituições de ensino superior, o Parecer n.º 301 do MEC permitiu que as universidades e centros universitários ofertassem cursos de ensino à distância sem a prévia autorização do MEC. Algumas empresas, no caso específico do Serviço Social, são protagonistas do EaD, como a EDUCON/EADCON que formaram parcerias com diversas instituições no país, como a parceria com a UNITINS (Fundação Universidade do Tocantins) e a UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná) (LIMA, 2008).

Alguns dados do Censo da Educação Superior 2008 publicizados em novembro de 2009, foram trazidos por Tonegutti (2010) para ilustrar o processo de oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, sendo eles referentes ao ano de 2007. De 4,9 milhões de matrículas na educação superior, 7,6% estão na modalidade de EaD e os 92,4% foram de ensino presencial, sendo 7% em cursos tecnológicos. O número de vagas em relação ao EaD para o ano presente possivelmente deve ter crescido consideravelmente, conforme, aponta o mesmo autor, mas os dados não foram disponibilizados.

Concernente à oferta de vagas pelas instituições de ensino superior, os dados apontam que a participação das instituições conta com 4% das IES, com maior incidência para universidades, com participação significativa das públicas. Segundo Tonegutti (2010), este fato ocorre dada a necessidade de uma estrutura mais complexa para a oferta da modalidade de EaD. A participação das universidades na oferta dos cursos EaD pode traduzir a política de educação superior desenhada pelo governo federal e também por alguns estados, no processo de ampliação de vagas no ensino superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Um fato relevante é que o número de matrículas na graduação em EaD encontram-se em instituições privadas, diferentemente da participação das IES na oferta de cursos à distância, que conta com maior números em instituições públicas. No ano de 2009, no

segundo semestre, pode-se observar que das 429.966 matrículas, 107.679 matrículas estiveram em IES públicas, já 322.287 estiveram em instituições privadas (TONEGUTTI, 2010).

As mudanças ocorridas no cenário da educação superior em Serviço Social na modalidade EaD também não são muito diferentes, o que significa que os números aparecem expressivamente no caso do Serviço Social. Lima (2008) apresenta que 88,4% das vagas autorizadas a partir de 2003, até abril de 2008, significaram a oferta de vagas privadas em detrimento das 11,6% vagas públicas. Ademais, as vagas públicas corresponderam a 3.3600 vagas, essas contaram com 2.760 na modalidade EaD, ofertadas por uma instituição pública estatal. Entretanto, esta instituição se referia a uma fundação pública de direito privado. Assim, subtraindo-se esta quantia das vagas que teoricamente correspondiam às vagas públicas, se obteria apenas 600 vagas públicas, o que se traduziria em 2,1% das vagas na sua totalidade. Draher (2009), a partir dos dados do INEP de 2009, mostrou que as vagas em Serviço Social neste ano estavam distribuídas segundo a modalidade de ensino à distância e compreendiam a totalidade de 85.152 vagas ofertadas, sendo que dessas 38.532 se situavam na modalidade de ensino presencial – correspondendo a 45,3% da totalidade; em contraponto contava-se com 46.620 na modalidade EaD – o que significou 54,7% da totalidade.

O debate acerca da modalidade EaD no Serviço Social aparece intensamente, tanto nos interiores das instituições de ensino superior como, principalmente, nos espaços de representação coletiva da área: o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a ABEPSS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO)<sup>20</sup>. São estes espaços sócio-políticos que têm a preocupação com o exercício e a formação profissional qualificados, e em consonância com o projeto ético-político da profissão. Por isso, o aumento do número de vagas de graduação à distância em Serviço Social tem um significado político e pedagógico,

---

<sup>20</sup> Para exemplificar, a Oficina Nacional de Graduação realizada pela ABEPSS em 24 e 25 de novembro de 2009, na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – esteve norteada pelo tema: *A ABEPSS em Defesa da Qualidade na Formação em Serviço Social*, na ocasião contou com dois momentos específicos sobre a preocupação com o contexto atual da educação, o primeiro tratou das *Implicações da Expansão do Ensino Superior na Formação em Serviço Social e as estratégias de enfrentamento* e o segundo tratou da *Graduação à Distância: caminhos da resistência*; destacamos ainda o XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) que ocorreu entre os dias 31 de julho a 05 de agosto de 2010 e contou com uma plenária específica sobre formação, intitulada *Resistências e Lutas em Defesa da Qualidade na Formação e no Trabalho Profissional*, em que estiveram presentes representantes da ABEPSS, do CFESS e da ENESSO, momento este que contou com diversas críticas ao REUNI, ao ProUni, ao EaD e ao ENADE.

pois o debate perpassa o volume de profissionais formados nessa modalidade, mas se situa na qualidade do ensino que tem se imprimido nesta modalidade.

O atual projeto ético-político profissional pauta-se em princípios que abarcam claramente uma perspectiva de sociedade, certamente a perspectiva de classes, para tanto, se situa em um terreno próprio que questiona o modelo de educação vigente, um modelo que atende a ditadura dos interesses econômicos. Para os sujeitos coletivos do Serviço Social há uma preocupação imensurável com o processo de formação, e este deve estar pautado no compromisso público na oferta da educação e na efetiva qualificação profissional, para isso, os principais desafios apontados por Lima (2008) para garantir essa bandeira na formação em Serviço Social é a

efetivação desse projeto de formação profissional construído coletivamente, pautado em princípios norteadores como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a não-fragmentação do curso; um rigoroso trato teórico, metodológico e histórico da realidade social; a adoção de uma teoria social que possibilite a apreensão da totalidade da vida social, em um contexto de contrarreforma da educação superior que, por meio de várias ações, entre essas a política de ampliação e privatização da educação via cursos à distância, operacionaliza a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a contratação de tutores ou “assistente de sala” em vez de professores titulados; e a “ausência de parâmetros para a realização do estágio profissional supervisionado como atividade presencial e acompanhamento direto de supervisor acadêmico e de campo (LIMA, 2008, p. 30).

Nossa preocupação maior nesse trabalho é discutir a formação em Serviço Social, entretanto, certamente, compreendemos nossa formação inserida em um contexto da política educacional na sua totalidade, onde sua configuração rebate diretamente no processo formativo-acadêmico dos assistentes sociais. Após a apreensão da realidade sócio-histórico e conjuntural da educação superior no Brasil, nessa primeira parte de nosso estudo, nos aproximaremos do contexto da formação profissional em Serviço Social, buscando conhecer a sua trajetória sócio-histórica a partir do estudo dos fundamentos da profissão.

*O exercício profissional tem a ver com a formação, e vice e versa;  
uma coisa não se separa da outra.  
São partes constitutivas do exercício profissional  
(Assistente Social 226).*

### **3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS BRASILEIRA**

O surgimento do Serviço Social no Brasil esteve aliado às condições sócio-históricas vivenciadas na realidade latino-americana, por isso a discussão da gênese do Serviço Social na América Latina é centro de uma série de divergências teóricas: de um lado, há aqueles que consideram que o Serviço Social tem sua gênese com a importação do modelo europeu, e aqueles que defendem a idéia do surgimento da profissão com determinações sócio-históricas próprias do continente latino-americano. Manrique Castro (1989) critica a idéia de um mero transporte da profissão da Europa para o nosso continente. Para ele aqueles que defendem o “prolongamento dos desenvolvimentos que a profissão alcançara na Europa” pouco se preocuparam em compreender os precedentes da profissão “em nosso mundo”, assim como não se dedicaram à compreensão da realidade política e social interna, que estava determinada sob a divisão social e técnica do trabalho.

Se se registra a inserção das idéias e propostas européias na América Latina, isto se verifica sobre o terreno das vinculações estruturais mantidas entre os dois continentes ao longo dos séculos. A influência sobre o Serviço Social não é algo exclusivo dele, nem pode ser visualizada como apenas correspondente a uma interação só favorável aos europeus. Um amplo processo de relação estrutural e de subordinação nas distintas esferas da vida social é o substrato das múltiplas formas da influência européia nos mais variados campos e setores de atividade (MANRIQUE CASTRO, 1989).

A primeira escola de Serviço Social na América Latina remonta aos anos de 1925 no Chile e foi fundada por Alejandro Del Río. A primeira escola, no Brasil, surge em 1936 e no Peru em 1937. Para Manrique Castro (1989) o surgimento da primeira escola de Serviço Social latino-americana insere-se no contexto das relações capitalistas, que naquele momento histórico retratavam as consequências maléficas destas relações com o crescimento urbano caótico, migrações de camponeses expulsos da terra, miséria, etc., situações essas que demandavam o trabalho de profissionais como os assistentes sociais, para o autor:



as formas de ação social não emergem ou sucumbem segundo a vontade dos seus agentes; ao contrário são objetivações da situação social prevalecente, expressando, à sua maneira, as características das sociedades onde se articulam novas relações de produção (p. 32).

As novas exigências impulsionadas pela acumulação do capital se articulam na necessidade de atuar no campo ideológico e na busca de estratégias de multiplicar e diversificar seus mecanismos de intervenção com o objetivo de possibilitar sua autodefesa e ampliação. Embasada na doutrina cristã retratavam os limites que a profissão enfrentava diante das respostas que deveriam ser dadas ao Estado burguês e das classes que, neste momento, buscavam “agentes colaboradores na reprodução da força de trabalho como mercadoria, tanto no que se refere à organização da vida, como no que tange o consumo das novas camadas sociais submetidas à órbita do capital” (Idem, p. 41).

O Serviço Social é uma profissão que está inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo e o seu surgimento como profissão no Brasil ocorre no momento de transformações que caracterizam a passagem do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial, no contexto do capitalismo monopolista. Esse instante retrata grandes alterações na organização política e econômica da realidade brasileira que é impulsionada, ou gestionada, pelo redirecionamento do capitalismo, que se caracterizou pela passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo dos monopólios. Tais alterações significaram a intensificação das contradições do capitalismo através do “acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados” (NETTO, 1992, p. 16).

Netto (1992, p. 23) defende que para a garantia deste novo desenho econômico se fazia necessária a legitimação e sustentação da organização monopólica, através do campo sócio-político, o que resultava na presença do Estado em atuar “mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais”, o que, conseqüentemente, propiciaria a organização de um certo “consenso”. Tais considerações a respeito do surgimento da profissão dentro do processo de transformações econômicas, que emergem na mudança do capitalismo concorrencial para o monopolista, é para o autor uma premissa para compreender as particularidades histórico-sociais da profissão, pois é nas peculiaridades da organização monopólica, por meio das políticas sociais, que se explicam as conexões do Serviço Social com a “questão social”.

A emergência da profissão, nesse contexto, leva à necessidade de organização de instituições que possam “capacitar” novos profissionais, como os de Serviço Social, a darem respostas mais eficazes às demandas sociais que precisavam ser enfrentadas. No Brasil, assim como no Chile, o surgimento do Serviço Social ocorreu nos anos 1920, aliado aos interesses da Igreja Católica, que mediante a crise de hegemonia, à época, buscava estratégias de ação para inserir-se na sociedade buscando manter seu poder. As novas ações da Igreja lançavam investidas na sua inserção na política e na economia em uma realidade histórico-concreta que era permeada pelas contradições de classes (MANRIQUE CASTRO, 1989).

No princípio dos anos 1920<sup>21</sup> há o registro do surgimento do Centro Dom Vital, a partir daí diversas estratégias de ação foram criadas, entre elas a Confederação Católica em 1922 investia no revigoramento eclesiástico (MANRIQUE CASTRO, 1989).

Iamamoto (2009) reconhece que a passagem do capitalismo competitivo ao monopolista foi sinalizada por uma forte dominação burguesa o que descaracterizou a idéia do domínio de uma burguesia de orientação democrática e nacionalista preocupada com o desenvolvimento capitalista interno e independente.

A autora refere-se que pensar o Serviço Social a partir da “tecnificação da filantropia” é reafirmar o senso comum sobre o processo de profissionalização do Serviço Social, para ela:

a constituição e institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade depende, ao contrário, de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando passa a administrar e gerir o conflito de classe, o que pressupõe, na sociedade brasileira, a relação capital/trabalho constituída por meio do processo de industrialização e urbanização. É quando o Estado se ‘amplia’, nos termos de Gramsci, passando a tratar a questão social não só pela coerção, mas buscando um consenso na

---

<sup>21</sup> Estas primeiras organizações que retratam o surgimento do Serviço Social na sua fase embrionária, são compreendidas dentro das transformações que o Brasil experienciou, podemos retratar aqui que este momento contou com novos sujeitos no cenário brasileiro, são eles os trabalhadores, os operários organizados. As lutas destes trabalhadores organizados marcaram os anos entre 1917 e 1920 que protestavam a queda da produção industrial em comparação aos anos de guerra e reivindicavam direitos trabalhistas e sociais. A greve de 1917 representou um grande momento histórico de lutas dos operários, com grande impacto na cidade de São Paulo e também nas cidades do interior. As reivindicações eram marcadas por um grande embate contra o Estado, o que restou em forte repressão deste em relação ao movimento operário. Ainda destacamos no campo sócio-político, a criação do Partido Comunista Brasileiro no ano de 1922, no interior das contínuas movimentações, contou-se com as primeiras leis de proteção ao trabalho, como a legislação sobre habitação popular, em 1921; a criação da Caixa de aposentadoria e Pensão dos Ferroviários, em 1923; e a regulamentação dos feriados (MANRIQUE CASTRO, 1989).

sociedade, que são criadas as bases históricas da nossa demanda profissional<sup>22</sup> (IAMAMOTO, 2006, p. 23).

É neste contexto que em 1932 as Cônegas de Santo Agostinho organizaram um “Curso Intensivo de Formação Social para Moças” pautado na ação social e na perspectiva de “bem-estar”, no mesmo ano é fundado o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo – CEAS – que representou a necessidade de tornar mais efetivas as obras de filantropia promovidas pela burguesia e pela Igreja (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

O “Curso Intensivo de Formação Social para Moças” pautou-se na ação social com o discurso de “bem-estar”, assim, o CEAS inaugura a história das matrizes do conhecimento do Serviço Social aliado à doutrina social da Igreja e ao pensamento conservador, imprimindo à profissão o “caráter de apostolado, fundado em uma abordagem da questão social como problema moral e religioso” (YAZBEK, 2000, p.22).

Com o objetivo de criar uma escola de Serviço Social, Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiehl, integrantes do CEAS, viajam para a Europa para se qualificarem na escola de Bruxelas e subsidiarem a escola de Serviço Social no Brasil. O retorno ocorreu no ano de 1935 e, no ano seguinte, em 1936, no dia 15 de fevereiro foi inaugurada a Escola de Serviço Social de São Paulo (PINTO, 1986).

Foi fundada pelo CEAS a primeira Escola de Serviço Social no Brasil em 1936 na cidade de São Paulo e foi articulada entre o Movimento Católico Laico e o Estado. A primeira escola impulsionou o surgimento de outras escolas nos demais Estados. No caso do Rio de Janeiro, a criação da sua primeira escola (a segunda do País) de formação técnica especializada para a prática da assistência surge em 1937 devido a alguns determinantes presentes na cidade: era a maior cidade do país daquele momento, era um grande centro de serviços, com um numeroso proletariado e ali se concentravam os centros nervosos da direção política e econômica do país. O Rio de Janeiro se caracterizava como a cidade que mais desenvolveu a infra-estrutura de serviços básicos no período citado (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

---

<sup>22</sup> Entendemos a importância de uma passagem da obra de Iamamoto (1995, p. 18) que sintetiza claramente a relação que se criou entre o Serviço Social/Igreja Católica, o Estado e a política. Diz ela que neste momento a Igreja considerava que a “questão social” era uma questão “moral e religiosa”, antes mesmo de ser uma questão “econômico-política”. Desta forma, sendo “Deus a fonte de toda a justiça”, a influência do Estado na chamada “questão social” seria legítima, tendo em vista que o Estado tem o papel de “servir ao bem comum”.

É importante destacar que a segunda escola foi a promotora de uma série de Semanas Sociais, cursos de formação e atividades pautadas na doutrina católica, pois, segundo Aguiar (1985, p. 29), este período baseava-se na idéia de que “para que exista vocação social, é preciso formação social”, argumento que estimulava as diversas iniciativas de formação social na perspectiva cristã católica.

A formação em Serviço Social na década de 1930 esteve permeada pela influência franco-belga, através da vinculação teórica com a filosofia neotomista<sup>23</sup>, a partir dos princípios da doutrina social da Igreja católica. Para Pinto (1986), a encíclica papal *Rerum Novarum* publicada por Leão XIII em 15 de maio<sup>24</sup> de 1891, significou um novo momento para a Igreja católica, ao mesmo tempo que influenciou fortemente o Serviço Social no Brasil. Esta encíclica traz um novo desenho para a ação da Igreja, pois chama os cristãos ao compromisso para atuar na sociedade através da ação social.

O pensamento tomista refletia o significado da pessoa humana como um ser perfeito na sua totalidade, tanto físico como espiritual, e buscava no interior da sociedade a união dos homens para o bem comum. Ainda, os princípios neotomistas regulavam as relações existentes entre fé e razão, pois para São Tomás de Aquino não existia tensão entre a verdade revelada e a filosofia, pois cada uma tem seu lugar determinado, os equívocos existentes na interpretação da relação entre esses dois campos levaria a uma “total racionalização da fé, a uma negação de toda razão, ou ainda uma separação entre ambas” (PINTO, 1986, p. 37).

Pinto (1986) resgata uma passagem do pensador Alceu de Amoroso Lima, de 1931, que explana a importância do neotomismo na primeira fase do Serviço Social, denunciando a “superioridade da pessoa humana sobre a sociedade” como defesa imperativa do catolicismo e, por esta via é que se trilharia no campo da filosofia, da ciência e da arte pedagógica. A mesma autora defende que a influência franco-belga no Serviço Social do Brasil, aliado ao pensamento da Igreja Católica, moldou-se pela sua forte presença em uma espécie de

---

<sup>23</sup> O Tomismo expressa o pensamento de São Tomás de Aquino, de 1225, e é marcado pelo entendimento humanista e metafísico do ser (YAZBEK, 2000). O *neotomismo* significou a retomada da filosofia de São Tomás de Aquino a partir da encíclica papal anteriormente citada. Aguiar (1982, p. 44) assinala que o Código de Malinas de 1920 que surgiu da União Internacional de Estudos Social do mesmo ano, retratou a importância da doutrina de São Tomás de Aquino, para o autor “este código iluminou a ação dos cristãos na chamada questão social e marcará também os assistentes sociais católicos brasileiros”.

<sup>24</sup> A autora chama atenção para a data comemorativa do Assistente Social: 15 de maio.

“doutrinação”. Uma interessante passagem de sua obra traz o depoimento de Nadir Kfouri<sup>25</sup> em uma entrevista cedida em 1982, na qual tratou da gênese do Serviço Social brasileiro. Kfouri explana nessa passagem o caminho que o Serviço Social traçava junto à Igreja, lugar em que o Evangelho era uma referência efetiva para as assistentes sociais. A entrevistada afirmava que a exigência de acompanhar as diretrizes da Igreja era, para ela, uma exigência “fundamental”.

Na dimensão da prática, a década de 1930, esteve permeada pelo modelo de orientação social de inspiração na Igreja católica francesa e belga que se orientava pelo trabalho com casos individualizados; sendo a família considerada a base da sociedade por ser um lugar onde os problemas chegam, a atuação profissional pautava-se na prática do “estudo e tratamento dos casos individuais”. O estudo buscava “chegar ao conhecimento de um comportamento social inadequado ou “desajustado” e o tratamento orientava-se pela idéia da modificação pacífica do comportamento do indivíduo e da realidade que vivencia, utilizando-se do “aconselhamento, auxílio material, assistência direta e solidária” (PINTO, 1986, p. 41).

A década de 1940 significou para o Serviço Social mudanças significativas em relação ao seu referencial teórico. Este período foi marcado pelo ingresso da sociologia conservadora norte-americana<sup>26</sup>, o que influenciou no progressivo abandono do pensamento conservador franco-belga. Tais alterações expressaram a incorporação da idéia de comunidade como referencial de análise da sociedade capitalista e, ainda, configurou-se como perspectiva norteadora da ação profissional. Noções de comunidade e solidariedade como princípio, da

---

<sup>25</sup> Nadir Kfouri formou-se na primeira turma da Escola de Serviço Social de São Paulo, (PINTO, 1986).

<sup>26</sup> Pinto (1986) exprimiu que o intercâmbio com o pensamento norte americano tornou-se presente nos países latinoamericanos, também no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial devido a supremacia dos Estados Unidos em relação aos países europeus. O diálogo com o Serviço Social iniciou-se em 1941 quando aconteceu a Conferência Nacional de Serviço Social na cidade de *Atlantic City*, organizada pela *American Association of Schools of Social Work*, na ocasião os diretores das escolas de Serviço Social da América Latina foram convidados oficialmente pelo presidente Roosevelt, a Assistente Social Helena Iracy Junqueira foi quem representou a Escola de Serviço Social de São Paulo. As relações diplomáticas entre o Brasil e Estados Unidos da América estiveram presentes de distintas formas, como por meio de empréstimos econômicos, intercâmbio cultural por meio de bolsas de estudo, inclusive dedicadas ao Serviço Social e que repercutiram diretamente da formação em Serviço Social. Algumas teóricas influenciaram fortemente o Serviço Social brasileiro a partir da perspectiva norte americana, e que participaram do programa de bolsas de estudo, algumas delas são apresentadas por Aguiar (1985): Maria Josefina Rabello participou em 1941/43 na *New York School of Social Work*; Marília Diniz Carneiro participou em 1942/44 na *Fordham University School of Social Service*; Nadir Kfouri em 1942/43 frequentou a Universidade de *Washington National Catholic School of Social Service*; Balbina Ottoni Vieira em 1943/43 esteve na *National Charities, Nova York*; Helena Iracy Junqueira em 1944/45 esteve presente na Universidade de *Pittsburg* na Pensilvânia.

comunidade como utopia, foram aspectos que orientaram o Serviço Social e que, ainda estavam referendados pelo pensamento humanista cristão. Nesse momento a ação profissional assistiu a um processo de “reformismo conservador” (IAMAMOTO, 1995, p. 27).

Conforme Ammann (1981), a discussão acerca do “Desenvolvimento de Comunidade” impulsiona a análise dos interesses que estiveram presente nos anos 1940 e que nortearam as relações internacionais e os desdobramentos que ocorreram no Brasil neste período. Tais considerações nos levam a compreender a institucionalização da ONU (Organização das Nações Unidas) pós II Guerra Mundial, onde o desenvolvimento de comunidade “é postulado em um momento histórico em que as grandes potências – lideradas por Estados Unidos e Rússia – deflagram a chamada ‘guerra fria’ pela conquista do primado político, econômico e ideológico de um mundo supostamente bipolarizado” (AMMANN, 1981, p. 29).

Caracterizado por uma intervenção no âmbito da objetividade, da imediaticidade, com ações fragmentadas e de ajustamento, esse momento representa para o Serviço Social a “junção do discurso humanista cristão com o suporte técnico-científico de inspiração na teoria social positivista, (o que) reitera para a profissão o caminho do pensamento conservador<sup>27</sup> (agora, pela mediação das Ciências Sociais)” (YAZBEK, 2000. p. 23).

Auguste Comte destacou-se por ser um filósofo que combateu o individualismo de Rousseau, ao mesmo tempo em que defendeu a importância de grupo social. Segundo Löwy (1988, p.18) o positivismo surgiu no fim do século XVIII, início do século XIX “como uma utopia antiabsolutista, para tornar-se no decorrer do século XIX até nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida” e acrescenta que “o axioma da neutralidade valorativa das ciências sociais conduz, logicamente, o positivismo a negar (...) o condicionamento histórico-social do conhecimento”. A influência norte americana no Serviço Social brasileiro contou, ainda, com a contribuição do sociólogo Émile Durkheim, que sofreu influência do positivismo de Comte e sinalizou a idéia de que a sociologia é hierarquicamente superior e tem como objeto os fatos sociais. Para ele, os fatos sociais “são coisas e devem ser tratados como coisas”, acrescenta que os mesmos significam

toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na

---

<sup>27</sup> Para a mesma autora o *conservadorismo* se expressa “como forma de pensamento e experiência prática, é resultado de um contramovimento aos avanços da modernidade e, nesse sentido, suas reações são restauradoras e preservadoras, particularmente da ordem capitalista” (YAZBEK, 2000, p. 23).

extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p.14).

No campo institucional da formação profissional, em 1940 registra-se o curso de Preparação em Trabalho Social na Escola de Enfermagem Ana Nery e que logo resultou na Escola de Serviço Social da Universidade do Brasil. Durante o percurso da década, diversas escolas<sup>28</sup> foram criadas nas capitais dos estados<sup>29</sup>, sob auxílio financeiro da LBA (Legião Brasileira de Assistência). Para o atendimento das demandas por profissionais de Serviço Social foram criados os cursos intensivos, a partir de 1942, que objetivavam catalisar a formação de assistentes sociais (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

O período de 1940 caracterizou-se pelo processo de institucionalização e legitimação do Serviço Social como profissão no Brasil, pois se conectava ao surgimento ao desenvolvimento de instituições assistenciais, estatais, paraestatais e autárquicas<sup>30</sup>. Para Silva (2002), o surgimento destas instituições ocorria no seio do aprofundamento de um Estado corporativista e do desenvolvimento de um processo econômico de industrialização, que teve início nos anos 1930.

Segundo Gerber (2009) no período que compreende de 1937 a 1945, foram institucionalizados seis cursos de Serviço Social na região de Guanabara e Rio de Janeiro: em 1937 o Instituto de Educação Familiar e Social, o qual atualmente corresponde ao Departamento de Serviço Social da PUC-RJ; no mesmo ano o Curso de Serviço Social da Escola Ana Neri, atualmente a Escola de Serviço Social da UFRJ; no ano seguinte, em 1938 consta a criação da Escola Técnica de Serviço Social do SOS, atualmente Departamento de Serviço Social das Faculdades Integradas Veiga de Almeida; em 1943, Escola de Serviço Social das Faculdades Católicas (escola para homens), que integrou-se ao Departamento de

---

<sup>28</sup> Nos parece importante destacar que em 1947 verifica-se que apenas a escola de Serviço Social em Pernambuco logrou o a conclusão da primeira turma, sendo que se diplomou apenas uma estudante. Destaca-se que a exigência de profissionais formados restringiu-se por longo período somente a São Paulo e ao Rio de Janeiro. Até 1947 as escolas católicas do Rio de Janeiro diplomaram 40 assistentes sociais; duas escolas de São Paulo haviam diplomado 196, e o curso na Escola Ana Nery diplomou 9 profissionais até o ano de 1949. O final da década registrou pouco mais de 300 profissionais assistentes sociais diplomados, concentrados na cidade de São Paulo e no Distrito Federal (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

<sup>29</sup> No I Congresso Brasileiro de Serviço Social realizado em 1947, há registro de representação de quatorze escolas no evento (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982).

<sup>30</sup> Silva e Silva (2002) destacou que dentro do surgimento de algumas instituições estiveram presentes, em 1938, o Conselho Nacional de Serviço Social; em 1940 a Legião Brasileira de Assistência; em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; em 1946, o Serviço Social da Indústria, o Serviço Social do Comércio e a Fundação Leão XIII.

Serviço Social da PUC-RJ no período de 1960; em 1944 consta a criação da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, hoje corresponde a Faculdade de Serviço Social da UERJ; em 1945 a criação da Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro atualmente, Escola de Serviço Social da UFF (LIMA, 1992 apud GERBER, 2009).

É importante destacar que em 1946 ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS<sup>31</sup> – com o objetivo de proporcionar a troca de experiências de ensino e, também, garantir um padrão de ensino das escolas de Serviço Social do Brasil que significou um importante papel de protagonismo na discussão de diversos temas e, também, dos currículos de Serviço Social. Nos anos que seguem até 1967, quando da criação do chamado Documento de Araxá, a ABESS fundamentou seus debates no pensamento da doutrina católica (AGUIAR, 1985).<sup>32</sup>

Nos anos de 1950 o Serviço Social esteve sob influência dos aspectos políticos e econômicos que se configuraram a partir da década de 1940. O Serviço Social, neste período, teve relevante presença na participação no projeto de desenvolvimento nacional, que esteve sob influência da ONU e outros organismos internacionais que se esforçavam para o Desenvolvimento de Comunidade no sentido “de integrar os esforços da população aos planos nacionais e regionais de desenvolvimento”. Silva e Silva (2002, p. 26) destaca que tal iniciativa

pauta-se por uma visão acrítica e aclassista que se sustenta em pressupostos de uma sociedade harmônica e equilibrada, percebendo a comunidade como unidade consensual, cujo objetivo seria a união dos esforços do povo aos do governo, enquanto estratégia para chegar ao desenvolvimento, assumido como a modernização das estruturas, mediante uma mudança cultural controlada.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> A ABESS no decorrer da sua história foi modificando sua atuação junto às escolas de Serviço Social, o que significou transformações de sua perspectiva de ação, questão que trataremos mais adiante neste trabalho.

<sup>32</sup> O período de 1946 a 1967 contou com a realização de 14 convenções organizadas pela ABESS (antes de cada convenção, normalmente, havia a curiosa realização de uma missa solene), destacamos algumas delas que apresentaram a preocupação com a formação profissional inserida no contexto da perspectiva cristã: em 1954, em São Paulo, realizou-se sob o tema “A formação Cristã para o Serviço Social e a Metodologia do Ensino de Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade”; em 1954, em Porto Alegre, aconteceu a IX convenção sob o tema “Renovação do Currículo das Escolas de Serviço Social e Estudos dos Programas de Algumas Cadeiras mais importantes do Serviço Social (Sociologia, Psicologia, Direito, Higiene e Medicina Social, Serviço Social”); em 1960, em Fortaleza, X convenção teve como tema a “Formação da Personalidade do Assistente Social em todos os Aspectos” (AGUIAR, 1985).

<sup>33</sup> A mesma autora refere-se às iniciativas que surgiram com o intuito de combater o avanço do comunismo na América Latina, que neste período contava com um efervescente número de movimentos revolucionários, salientando a vitória revolucionária de Cuba, em 1959. A criação da



O período de 1950 é marcado pelo desenvolvimentismo<sup>34</sup> e pela industrialização, característica assumida pelo Brasil no início da década com o presidente Dutra, de 1945 a 1950<sup>35</sup>, logo com o presidente Vargas, de 1950 a 1954<sup>36</sup>, e nos anos de 1956 contou com a figura do presidente da República Juscelino Kubitscheck, que assumiu o governo com a clara proposta desenvolvimento no país.

O currículo mínimo em Serviço Social foi aprovado em 1953, através da Lei nº 1.889 e também foram explicitadas quais eram as prerrogativas daqueles que possuíam diploma de assistente social. No campo da formação profissional, as matrizes teóricas continuavam sob a égide do pensamento norte americano positivista e com estreita relação com o pensamento doutrinário da Igreja Católica, o desenvolvimento do Serviço Social de Comunidade, a partir dos estudos da assistente social Nadir Kfoury, foi o que caracterizou o Serviço Social deste período (AGUIAR, 1985).

No ano de 1954 registra-se o Decreto nº 35.311, de 8 de abril que regulamentou a lei citada, este foi resultado de sete anos de luta da ABESS e da ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais), resultando em uma forte relevância para a profissão em todo o país. O currículo mínimo regulamentado pelo decreto trouxe alguns aspectos que, no momento, asseguravam uma direção para o Serviço Social em todo o território nacional, o artigo 6º registra:

**Art. 6º** - As disciplinas ensinadas no curso ordinário constituem matéria das seguintes cadeiras:

- I - Psicologia;
- II - Sociologia;

---

Aliança para o Progresso, em 1960, é um exemplo de programas de assistência internacional que visavam tal objetivo.

<sup>34</sup> Tida como coligação desenvolvimentista, tratou de uma composição da burguesia financeira, comercial e industrial, restando uma nova determinação para a economia com a abertura aos capitais estrangeiros americano, japonês e europeu e com predomínio da burguesia industrial.

Conta-se com essa novo direcionamento da economia com a valorização do investimento produtivo (industrial) e da poupança, com a mecanização, da racionalidade máxima alcançada pela organização da produção, implicando na modernização das condições de vida, em todas as esferas. Assim, a maquinização transcende à fábrica, inserindo-se na agricultura e nas residências (IANNI, 1989 apud GERBER, 2009).

<sup>35</sup> Este momento esteve marcada por um processo de democratização do país, momento este em que a chamada “questão social” passa a ser entendida dentro do contexto legal, considerando o surgimento da legislação trabalhista no ano de 1946 (VIEIRA, 1987, p. 11).

<sup>36</sup> “O ano de 1951 exprimiou, portanto, um dos instantes mais significativos do populismo no Brasil, naquela ocasião manejado com sucesso por seu principal idealizador, em ambiente dominado pelas regras da liberal-democracia. Mas tal ano significou igualmente começo de novo surto de nacionalismo econômico e, acima de tudo, a tentativa de responder às necessidades populares, manifestadas particularmente nos centros urbanos” (VIEIRA, 1987, p. 14).

- III - Ética;
- IV - Introdução ao Serviço Social;
- V - Serviço Social de Casos;
- VI - Serviço Social de Grupos;
- VII - Organização Social da Comunidade.<sup>37</sup>

Pode-se ver a influência teórica anteriormente citada, especialmente, nas disciplinas de Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. Assim, pensava-se que o assistente social deveria estar habilitado para esse tipo de intervenção. Subdividia-se a sociedade em indivíduo, grupo e comunidade o que levava a uma visão dicotômica da realidade.

Do ponto de vista sócio-político os primeiros anos da década de 1960, especificamente entre 1961 e 1964, foram marcados pelo governo de João Goulart, que após a renúncia do presidente Jânio Quadros, buscou para o Brasil o desenho de um país nacionalista desenvolvimentista, em detrimento da abertura econômica para o capital internacional que o país havia experienciado nos governos que o antecederam. Este momento foi marcado, também, pela abertura de protagonismo da classe trabalhadora, que se mobilizava e lutava para mudanças de base no interior do espaço político.

Quanto ao contexto que caracterizou o Serviço Social pode-se observar que este período compreendeu mudanças na perspectiva teórica da profissão, e exprimiu a inserção de um olhar crítico que passou a questionar o Serviço Social “tradicional”<sup>38</sup>, alguns setores da categoria vincularam-se aos processos de luta da classe trabalhadora buscando mudanças mais efetivas na realidade política, econômica e social brasileira.<sup>39</sup> As duas vertentes que estiveram no interior da categoria profissional, neste momento, foram denominadas por Silva e Silva (2002) uma como vertente “conservadora” e a outra como “mudancista”.

De um lado, o Serviço Social é cada vez mais absorvido pelo Estado, a partir do seguinte quadro de referência: o objeto de intervenção profissional se

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35311-2-abril-1954-449402-publicacao-1-pe.html>. Acesso em 18 de novembro de 2010.

<sup>38</sup> Para Netto (2005) o que caracteriza um Serviço Social “tradicional” é uma prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, sob a orientação de uma ética liberal-burguesa, funcionalista que objetivava o enfrentamento da questão social a partir de um olhar psicossocial e pressupondo o sistema capitalista como algo “ineliminável”.

<sup>39</sup> Silva e Silva (2002) apontou um processo de consciência nacional-popular que refletiu no engajamento de diversos setores sociais que posicionavam-se exigindo reformas estruturais e de base, lugar este que proporcionava um conseqüente processo de “conscientização e politização” de operários, camponeses, estudantes, intelectuais, em um diálogo vinculado com as ligas camponesas, sindicatos rurais, Movimento de Educação de Bases (MEB), Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular, Ação Popular e outros.

configura pelas disfunções individuais e sociais; os objetivos se voltam para a integração social, não se verificando divergência entre os objetivos institucionais e os profissionais; no terreno do conhecimento, a Doutrina Social da Igreja cede lugar a correntes psicológicas, principalmente a psicanálise, e a correntes sociológicas, destacando-se o positivismo e o funcionalismo; os métodos tradicionais de Serviço Social de Casos e Serviço Social de Grupo sistematizam-se. A prática profissional começa a deslocar seu eixo de preocupação de indivíduo para a comunidade, dando margem à adoção de novas técnicas como reunião e nucleação de grupos. Os valores norteadores da profissão são ainda de caráter humanista e a formação profissional passa a se pautar pela busca do avanço técnico na perspectiva do ajustamento do indivíduo numa sociedade harmônica (SILVA E SILVA, 2002, p. 28).

Em 1964 presenciamos um marco histórico no desenho da política brasileira que também incidiu no desenho do Serviço Social. Em abril deste ano o Brasil assistiu ao chamado “Golpe de Abril” que deu início ao período que seguiu até o ano de 1984: a Ditadura Militar. Netto (1994) atribuiu a este momento de “contra-revolução preventiva”, pois a partir de uma iniciativa impulsionada e financiada pelos “centros imperialistas” e com hegemonia da organização político-econômica norte-americana se objetivava transformações na “divisão internacional capitalista do trabalho”<sup>40</sup>. Para o autor, buscava-se

adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (NETTO, 1994, p. 16).

Para garantir tais finalidades, o Estado adotou a política antidemocrática que lhe auxiliava no papel de funcionalidade para garantir a reprodução de um capitalismo desenvolvimentista dependente e associado ao capital internacional, assegurando o repasse das rendas para o monopólio das corporações transnacionais pois nesse modelo o capital nacional - “nativo” – é submisso ao internacional. O Estado buscava, neste momento, “acelerar o processo de concentração e centralização”. Netto (1994, p. 31) ao analisar as projeções histórico-sociais do Estado, entendeu este momento na conjuntura como uma

---

<sup>40</sup> Netto (2009) retrata que a investida norte-americana contra as “tendências democráticas e progressistas” incidiu globalmente, com registros de intervenção na África (em 1961), na Ásia (em 1965) e na América Latina (iniciado no Brasil em 1964 e mais tarde se estendeu para o Chile, Uruguai e Argentina); acrescenta que de 1824 a 1994, contam-se, no mínimo, 73 intervenções dos Estados Unidos da América (EUA) na América Latina.

“modernização conservadora” que acabou por definir toda a orientação da economia brasileira.<sup>41</sup>

O golpe de 1964 representou “o desfecho de confrontos de classes e de lutas sociais” que já em 1961 acentuavam os conflitos que surgiam da luta de classes, que tencionavam o governo de Goulart e que demarcavam a exaustão do modelo de acumulação, o modelo de importações que seguia desde o governo de Vargas. O golpe de 1º de abril configurou-se como um “regime burguês por excelência” (NETTO, 2009, p. 20).

No Serviço Social o período que compreendeu os anos 1960 e 1970 significou um processo de revisão da profissão, o que se constituía em significativas revisões teóricas, metodológicas, operativas e políticas da profissão. Essas mudanças estiveram diretamente associadas a um novo ciclo sociopolítico no continente latino-americano que contava com um protagonismo na luta para romper com o domínio imperialista e que contestava a estrutura capitalista, tão caracterizada pela exclusão, pela concentração e pela exploração. No Serviço Social, estas alterações que criticavam o “tradicionalismo profissional”, foram chamadas de *Movimento de Reconceituação* e que foram parte de um movimento experienciado na América Latina (NETTO, 2005).

O autor destaca que este movimento contou com uma “frente renovadora” que era composta de duas grandes direções: a primeira se pautava em uma espécie de *modernização* do Serviço Social que estava em consonância com a modernização; a outra significou o movimento de contestação composta por assistentes sociais mais jovens e radicais que buscavam a ruptura com o tradicionalismo da profissão, e que vislumbrava a superação da ordem de exploração dominante. Nesse momento, a história do Serviço Social esteve “cortada por diferentes concepções de história, de sociedade e, naturalmente, das mudanças sociais em curso à época” (NETTO, 2005, p.10). As alternativas democráticas, reformistas e revolucionárias sofreram fortes repressões patrocinadas pelos Estados Unidos, implicando no congelamento da Reconceituação. Neste período muitos protagonistas do movimento que defendiam o pensamento crítico latino americano “experimentaram o cárcere, a tortura, a clandestinidade, o exílio e alguns engrossaram as listas dos ‘desaparecidos’ nas ditaduras” (NETTO, 2005, p. 10).

---

<sup>41</sup> O período de 1969 a 1974 que esteve sob a égide da “modernização conservadora” foi denominado, ainda, de “milagre brasileiro” (NETTO, 2005).

No Brasil, este período contou com discussões que questionavam o Serviço Social e foi denominado por Netto (1994) de *Processo de Renovação*. Esse momento simbolizou para a profissão a diferenciação de certa “homogeneidade” que marcou o Serviço Social até a metade dos anos 1960, pois não se contava com “polêmicas de relevo”, a profissão apresentava unidade em suas propostas profissionais, “sinalizava uma formal assepsia de participação político-partidária, carecia de uma elaboração teórica significativa e plasmava-se numa categoria profissional onde parecia imperar, sem disputas de vulto, uma consensual direção interventiva e cívica” (NETTO, 1994, p.128).

Netto (2005) sinalizou que o processo de *renovação* do Serviço Social contou com três direções: a *formulação da perspectiva modernizadora*, a *reatualização do conservadorismo* e a *intenção de ruptura*.

A formulação da perspectiva modernizadora foi um dos primeiros momentos do processo de renovação do Serviço Social no Brasil, seu primeiro impulso foi marcado pelo encontro de Porto Alegre no ano de 1965 quando aconteceu o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social que contou com a presença de 415 participantes do Brasil, Argentina e Uruguai. Essa perspectiva modernizadora esteve marcada, ainda, pelo I Seminário de Teorização do Serviço Social em Araxá, em 1967 e pelo II Seminário de Teorização em Teresópolis, em 1970. Estes encontros buscaram adequar o “Serviço Social às tendências sócio-políticas que a ditadura tornou dominantes” e que não contaram com a oposição dos protagonistas desta perspectiva (NETTO, 1994, p. 165).

Para Silva e Silva (2002), o primeiro período que marcou a renovação do Serviço Social esteve permeado pela busca de eficiência e modernização da profissão, que se expressou no esforço da categoria profissional em torno da sistematização teórico-prática. Para a autora, os documentos que resultaram destes encontros (citados acima) expressaram e reafirmaram o Serviço Social tradicional, em torno da integração social, admitindo no interior da categoria a orientação modernizadora imposta na sociedade brasileira (NETTO, 1994).

A direção que Netto (1994) chamou de *reatualização do conservadorismo* esteve marcada pelos seminários que se realizaram em Sumaré e no Alto da Boa Vista tendo como referência a professora Ana Augusta de Almeida.

A crítica à herança positivista, em grande estilo, é uma tônica na literatura profissional da perspectiva de reatualização do conservadorismo, quer ao positivismo clássico, quer às suas versões mais recentes: ‘ao tratar os fatos como coisas, rejeitamos o que é da ordem das significações, das

intencionalidades, das finalidades, dos valores, enfim, tudo aquilo que constitui a face interna da ação” (NETTO, 1994, p. 204).

Tal olhar sinaliza uma formação pautada no recurso do pensamento fenomenológico:

Trata-se de deslocar a explicação, própria dos paradigmas positivistas e neopositivistas, pela compreensão: ao ‘pensamento causal’ quer-se substituir ‘um pensamento não-causal, o fenomenológico, cujo quadro de referência não é a explicação, mas a compreensão’ (idem, p. 205).

Os valores e objetivos profissionais no interior desta perspectiva se posicionam claramente com valores cristãos a partir da compreensão de homem e mundo, a partir de uma “fenomenologia existencial e por uma ética cristã motivante”. Outros valores estiveram pautados na repulsão de práticas ajustadoras e priorizaram o que chamaram de “transformação social” (ibid).

A terceira direção do processo de renovação do Serviço Social que foi atribuído por Netto (1994) de *intenção de ruptura*, surgiu no cenário da universidade brasileira nos primeiros anos da década de 1970, tendo como berço a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Nos últimos anos da década supramencionada a intenção de ruptura tomou maior vulto confrontando-se com a autocracia burguesa no campo teórico-cultural, profissional e político.

O fato central é que a perspectiva da intenção de ruptura, em qualquer das suas formulações, possui sempre um ineliminável caráter de oposição em face da autocracia burguesa, e este tanto a distinguiu – enquanto vertente do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – das outras correntes profissionais quanto respondeu pela referida trajetória (idem, p. 248).

Netto (2009, p. 30) ao estudar o Serviço Social no contexto da autocracia burguesa percebe nítida a presença de “neutralidade” e o “silêncio” da categoria diante do regime ditatorial, para ele as discussões presentes até o III CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais) e os documentos que resultaram dos encontros acima referidos demonstram “a mais completa alienação em face do quadro político do país”.

Em sua obra intitulada *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64* Netto (1994) ressalta que na segunda metade dos anos 1960 a cidade de Belo Horizonte apresentava um “caldo cultural próprio” para o início do projeto profissional de

ruptura. Neste contexto, jovens profissionais<sup>42</sup> construíram uma crítica ao Serviço Social tradicional e propuseram uma “alternativa global: uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação” (NETTO, 1994, p. 263).

O chamado “Método BH”, resultado do processo de contestações no interior da profissão que teve início na Universidade Católica de Minas Gerais<sup>43</sup>, construiu não apenas uma crítica ideológica, epistemológica e metodológica que denunciava as práticas de um tradicionalismo negado, mas trouxe à cena um novo projeto profissional que assinalava um “conjunto de suportes acadêmicos para a formação dos quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social” (NETTO, 1994, p. 277).

No interior do Método BH se evidenciou a significativa aproximação da profissão com a tradição marxista que, ainda neste momento, acomodava-se com orientações teóricas que revelavam certa continuidade de um Serviço Social tradicional. No entanto, o momento de emersão do projeto de ruptura foi acompanhado pela militância política dos assistentes sociais que se inseriam nesse projeto e lograram o diálogo com a tradição marxista, devido ao protagonismo dos estudantes mobilizados e pelo protagonismo das camadas médias urbanas que se opunham ao regime da época. Tal aproximação foi atravessada por alguns “vícios” como a

Instrumentalização para legitimar estratégias e táticas, pouca possibilidade de reflexão teórica sistemática etc. Quando se propõe no marco profissional, ela é filtrada pela recorrência a autores que de alguma forma chancela, as deformações próprias dessa instrumentalização (NETTO, 1994, p. 268).

---

<sup>42</sup> Estes jovens, na sua maioria, formaram-se próximo ao pré e pós-64, em um período em que certamente estavam sob a direção da teórica Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga (NETTO, 1994, p. 262).

<sup>43</sup> Parece-nos relevante mencionar a interlocução que ocorreu nesse momento entre profissionais desta universidade com o *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* – CELATS – o que possibilitava o intercâmbio com as discussões do *Movimento de Reconceitualização* na América Latina e que acabou por influenciar as transformações do Serviço Social brasileiro. Destacamos, ainda, a ALAETS - Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social, foi fundada em 1965 para atuar junto aos centros de formação latino-americanos dada a necessidade de articulação e apoio a formação profissional. A ALAETS buscava um intercambio entre as unidades de formação e um intercambio de recursos qualificados em todo o continente. Para Abramides e Cabral (2009, p. 61): “O Centro Latino Americano de Trabalho Social (CELATS), organismo acadêmico da Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social (ALAETS) constituiu-se uma referência teórico-política da profissão, com investimento na pesquisa e na aglutinação e incentivo às experiências sócio-profissionais presentes no setor progressista da profissão”.

Para Netto (1994), a ruptura com a perspectiva hegemônica da profissão, que não contestava o sistema político-econômico-social do país, ocorrerá no ano de 1979, no III CBAS chamado “Congresso da Virada”<sup>44</sup>. Este momento imprimiu outra significação para a dinâmica dos assistentes sociais no país. O Serviço Social se inseriu na cena política aliando os debates pela luta democrática, muitos ainda, pautando à direta associação entre a luta democrática com a luta anticapitalista.

O III Congresso não trouxe a categoria profissional para a cena política, da qual ela nunca esteve ausente: trouxe para a cena política os componentes democráticos até então reprimidos na categoria profissional. E se fez tardiamente, a responsabilidade deve ser debitada à força do conservadorismo que, derrotado naquele episódio histórico, nem por isto viu suprimida a pesada e duradoura hipoteca que impôs e impõe ao Serviço Social no Brasil. (NETTO, 2009, p.33).

As conseqüências deste momento de ruptura para a formação profissional estiveram marcadas pelo processo de laicização e pela inserção de fato na academia, houve a criação da carreira docente, a pesquisa e a pós graduação; o corpo discente passou a contar com pessoas provenientes das camadas urbanas baixas; evidenciaram-se mudanças no mercado de trabalho que superavam o espaço sócio-ocupacional das estatais, com grande expressão nas grandes empresas; presenciou-se a universalização do assalariamento e o diálogo com as ciências sociais (NETTO, 2009).

O III Congresso, que ficou marcado pela oposição à direção conservadora do Conselho Regional de Assistentes Sociais de São Paulo, contou com a vitória da chapa de oposição ao grupo sindicalista, que direcionava o movimento sindical no interior da categoria. Progressivas articulações com movimentos sindicais e associações resultaram no ano de 1983 na criação da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS). Ainda em um processo de articulação, o Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e a então ABESS, que representam quadros organizativos da profissão foram alvo de pressões de profissionais que exigiam mudanças no campo de formação e no campo de exercício profissional. A onda de

---

<sup>44</sup> Sposati (2009, p. 94) expressou em seu texto-memória a respeito do III CBAS, que ocorreu nos dias 21 a 23 de setembro de 1979: “A primavera de 1979 se mesclava com a tropicália das rodadas saias coloridas, dos cabelos afros, da mulher engajada e combativa. A nova primavera floria entre alegria, euforia mesmo, e contestação. Era, ao mesmo tempo, desabafo, reação, esperança... O III CBAS, agora Congresso da Virada, foi a possibilidade histórica de o sujeito coletivo, a categoria assistentes sociais brasileiros vir a público e dizer de si e para si”.



embates e lutas que borbulhavam no interior da categoria se articularam com lutas políticas maiores dos trabalhadores e movimentos sociais populares (SILVA e SILVA, 2002).

No campo da formação profissional, as produções latino-americanas estiveram em destaque em relação à produção nacional, no entanto, com a ruptura no ano de 1979 foi criada a *Revista Serviço Social & Sociedade*, com o suporte da Editora Cortez, que foi se reconfigurando e se tornando um espaço para a publicação teórica, que surgiam com o avanço da pós-graduação em Serviço Social no país, admitindo-se como um espaço para produções e debates mais concisos em esfera nacional. O crescimento de publicação em Serviço Social brasileiro foi consequência do avanço acadêmico. (SILVA e SILVA, 2002).

No ano de 1981 registra-se o primeiro curso de doutoramento em Serviço Social na América Latina, com o início da primeira turma na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no ano seguinte. Em 1982 registra-se o reconhecimento oficial da pesquisa em Serviço Social pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a abertura de uma linha específica de financiamento e um comitê específico para avaliação dos projetos apresentados por profissionais assistentes sociais pesquisadores. Neste ano, verifica-se ainda, a aprovação de um novo currículo da ABESS que imprimiram uma nova direção para os currículos em Serviço Social, após o evento de 1979 (SILVA e SILVA, 2002).

Foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982 um novo currículo para o curso de Serviço Social, através do Parecer nº 412. Para Netto (1984), a nova proposta de reforma curricular deve ser compreendida em uma “lógica global”, que se traduziu no “ecletismo” que dirigiu a proposta do currículo mínimo de 1982. A disciplina de Metodologia do Serviço Social na nova proposta de currículo trouxe, segundo Netto (1984, p. 6), uma “síntese’ daquelas três modalidades de intervenção profissional”, pois agrupava na mesma disciplina o Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade e buscava, com ela um “modelo de intervenção”<sup>45</sup>. A disciplina de *História do Serviço Social*, também presente no novo currículo, contou com conteúdo da evolução profissional, da institucionalização e dos condicionalismos teóricos e históricos do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. A disciplina de *Teoria do Serviço Social* estaria

---

<sup>45</sup> Ressaltamos que Netto (1984, p. 8) compreende que a “solução da ‘Metodologia’ do Serviço Social a partir da assunção do Caso, do Grupo e da Comunidade [...] configura mais um passo no processo de enquadramento dos segmentos profissionais [...] mais inquietos, no desdobrar de um movimento mais amplo centralizado pela crítica conservadora aos avanços e equívocos dos últimos anos”.

dedicada aos estudos epistemológicos e ao desvendamento das questões circundam o objeto e objetivo (NETTO, 1984).

No que se refere à crítica ao currículo mínimo de 1982, Netto (1984, p. 12-13) exprimiu:

É possível, agora, mesmo tomando em conta as limitações compulsórias do novo currículo mínimo, instaurar uma dinâmica radicalmente crítica que rompa com as soluções anteriores e abra o caminho para um giro profundo na formação dos assistentes sociais. Esta possibilidade assenta em alguns dados, como a reconhecida crise das camadas ciências sociais, o repensamento que ocorre em todas as suas instâncias e níveis; o potencial de questionamento já existe no interior do próprio Serviço Social brasileiro; as ambigüidades mesmas do Currículo Mínimo, que asseguram uma labilidade dos conteúdos programáticos de tal ordem que se pode introduzir por eles padrões alternativos de reflexão.

Para Iamamoto (2006) o debate sobre os fundamentos da formação profissional em Serviço Social nos anos de 1980 estiveram pautados no anseio de criar um perfil de formação profissional que aportasse a competência teórico-crítica, em um diálogo que estivesse estreitado e embasado nas “principais matrizes do pensamento social na modernidade e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social. Nas discussões que estiveram no interior da profissão registrou-se o afinamento com a teoria social crítica, essa que permitiria a compreensão da “questão social”<sup>46</sup>, desvelando seu fundamento de produção e reprodução.

O perfil buscado no interior dos debates da década de 1980 esteve marcado pela busca de um perfil profissional

que se complementa com uma competência técnico-política, que permita, no campo da pesquisa e da ação, a construção de respostas profissionais dotadas de eficácia e capazes de congregar forças sociais em torno de rumos ético-políticos voltados para uma defesa radical da democracia. Portanto, de um perfil profissional comprometido com valores ético-humanistas: com valores de liberdade, igualdade e justiça, como pressupostos e condição área a autoconstrução de sujeitos individuais e coletivos, criadores da história. No plano da prática sociopolítica, este compromisso vem se desdobrando na

---

<sup>46</sup> Não nos cabe neste trabalho aprofundarmos a discussão sobre a categoria *questão social*, mas situamos que a compreensão dela, para Iamamoto (2008, p. 156) está intrinsecamente associada a “sociabilidade capitalista e, particularmente, das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado na expansão monopolista do capital. A gênese da questão social na sociedade burguesa deriva do caráter coletivo da produção contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias a sua realização, assim como de seus frutos. É inseparável da emergência do ‘trabalhador livre’, que depende da venda da sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. Assim, a questão social condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche”

defesa de uma prática profissional envolvida com a construção de uma nova cidadania coletiva, capaz de abranger as dimensões econômicas políticas e culturais da vida dos produtores de riqueza, do conjunto das classes subalternas (IAMAMOTO, 2006, p. 185).

É nesse contexto que as discussões em torno do código de ética profissional estiveram situadas, contando com sua materialização no ano de 1993. Estas questões também incidiram no debate sobre a formação profissional, lugar em que a direção social esteve atravessada pela constante e inconclusa luta pela hegemonia “em torno dos compromissos ético-políticos que veicula, como de paradigmas teórico-metodológicos de análise da realidade e norteadores da ação profissional” (IAMAMOTO, 2006, p. 186).

Neste período na direção da formação profissional houve debates em torno do pluralismo e do ecletismo profissional, marcado pela perspectiva histórico-crítica que realizava uma interlocução com as Ciências Humanas e Sociais que foi compreendida no interior da “crise dos paradigmas”. O pensamento hegemônico esteve pautado na perspectiva teórico-metodológico marxiana. Com isso, a preocupação se centrava em torno de um diálogo plural que possibilitasse contribuições para o conhecimento a partir da interlocução com outras matrizes teóricas e paradigmas analíticos. No entanto, as contribuições do diálogo plural provocavam questionamentos e inquietações no interior da categoria, pois questionava-se a abertura para um ecletismo teórico e que pudesse trazer implicações lesivas para o debate teórico-metodológico e para a direção que a profissão assumia (IAMAMOTO, 2006).

O processo de discussões que permearam a formação em Serviço Social na década de 1980 e meados de 1990, contou com preocupações em torno da compreensão da *questão social* e dos *processos de trabalho* a partir da referência à teoria social crítica, e que vieram a se materializar nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Estas diretrizes sugerem uma direção para os currículos dos cursos de formação em Serviço Social e trazem a preocupação com as *habilidades e competências* dos profissionais, o que incide na preocupação com a formação profissional. Desta forma, o documento expressa que a formação profissional em Serviço Social deve

viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas

presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ABEPSS, 1996).

Para tanto, a proposta das diretrizes curriculares está pautada em três núcleos temáticos: no *fundamentos teórico-metodológicos da vida social*, no *fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira* e no *fundamentos do trabalho profissional*. O primeiro perpassa os conteúdos de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos e devem contribuir para a compreensão do ser social, da vida em sociedade. O segundo situa-se na compreensão da sociedade brasileira por meio de suas características históricas e de formação, esse núcleo compreende ainda, conteúdos que viabilizem a compreensão “dos padrões de produção capitalista”, as relações Estado/Sociedade, as políticas sociais, os projetos políticos em debate, as classes sociais e suas representações culturais e os movimentos organizados da sociedade civil. O terceiro preocupa-se com a constituição do Serviço Social como especialização do trabalho, sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (ABEPSS/CEDEPSS, 1996; IAMAMOTO, 2006).

Após dez anos da criação das diretrizes curriculares da ABEPSS, em 2006, foi realizada uma pesquisa nacional, que visou avaliar o processo de implementação das diretrizes de 1996, momento que contou com um amplo envolvimento das instituições de ensino que ofertavam o curso de graduação em Serviço Social. Com essa compreensão, admitimos que a formação profissional e a defesa da perspectiva hegemônica da profissão são preocupações permanentes nos órgãos representativos da categoria e também significado de preocupação acadêmico-teórica, que se expressa a partir da considerável produção teórica, que evidenciamos nas publicações em revistas acadêmicas e através dos debates organizados nos eventos da categoria.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Para ilustrar tal consideração pontuamos a *Revista Serviço Social & Sociedade* n.º 96, a *Revista Temporalis* n.º 1, 8 e 15 e os antigos Cadernos ABESS n.º 1, 3, 6, 7. Ainda destacamos os momentos reservados em eventos da categoria que buscam a afirmação da direção hegemônica da profissão atrelada ao compromisso com o processo de formação em Serviço Social como o XIII CBAS que preparou um encontro para a discussão “Resistências e Lutas em Defesa da Qualidade na Formação e no Trabalho Profissional” que contou com representantes da ABEPSS, do CFESS e da ENESSO; evidenciamos ainda a publicação, no mês de setembro de 2010 o documento intitulado “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social” produzido pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), CFESS, ABEPSS e ENESSO.

A formação em Serviço Social insere-se em um contexto que Drahmer (2009) chamou de “Educação superior, de direito a ‘serviço’” e as preocupações com o processo formativo, como já dito, são questões que estão na pauta do dia das associações que representam a profissão. As transformações no campo educacional referenciadas na década de 1970, e que implicaram em diversas reformas conferem um cenário de mercantilização e precarização na formação profissional, levam à Yamamoto (2009) refletir sobre os “Desafios ao Serviço Social na cena contemporânea”.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009 registrava a presença de 10 cursos de doutorado em Serviço Social e outros 25 cursos de mestrado, de caráter acadêmico, na sua maioria localizados em instituições públicas logo seguido das universidades católicas. O INEP registrava em 2007 a presença de 253 cursos de graduação em Serviço Social, incluídos os cursos de graduação de ensino à distância. Da totalidade, 46 compreendem instituições públicas ofertando 5 358 vagas – 16% - sendo os outros 207 cursos de âmbito privado, na oferta de 27465 vagas – correspondendo 84%. Na época, significando a oferta de vagas de 32823 estudantes de serviço social em formação, quase a metade do montante de profissionais no país (IAMAMOTO, 2009).

Outra preocupação situa-se na proliferação de cursos de Serviço Social ensino à distância, pois já em 2007 essa modalidade era responsável por 9760 vagas e a perspectiva é de que a partir de 2010 o EaD diplomará em torno de dez mil assistentes sociais a cada ano. Algumas conseqüências são observadas acerca dessa situação, como questões referentes às relações de trabalho e condições salariais, como o desemprego que, por meio do crescimento do montante de profissionais, restaria a insegurança e a precarização das condições de trabalho, a criação de um exército industrial de reserva que contribuiria na “qualificação do voluntariado no reforço ao chamamento à solidariedade em um ambiente político que estimula o processo de criminalização da questão social e das lutas dos trabalhadores e o caráter assistencial das políticas sociais” (IAMAMOTO, 2009, p. 36).

O posicionamento da ABEPSS (2010, p. 7) é claro em relação a tal questão:

Nós queremos mais direitos, mais serviços para assegurá-los, mais concursos públicos. [...] A questão a ser problematizada é a “produção” de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a

educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade que o Brasil precisa.

Iamamoto (2009, p. 37) acrescenta:

não se trata simplesmente de recusa ingênua da tecnologia do ensino à distância, o que atesta a iniciativa deste curso. O problema está no contexto da privatização do ensino superior em que ocorre o ensino graduado e sua incidência em um curso universitário de caráter teórico-prático que exige estágio supervisionado e que tem uma relação direta com a vida cotidiana dos sujeitos com que se trabalha.

A mesma autora situa que é preciso um debate acerca da expansão do ensino superior no Serviço Social, principalmente no que concerne à “denúncia da desqualificação da formação universitária e de suas repercussões na prestação de serviços de qualidade à população no âmbito dos direitos sociais” (IAMAMOTO, 2009, p. 37). Para tanto, alguns desafios profissionais e acadêmicos são enumerados para esse momento histórico do Serviço Social, são eles: 1) uma rigorosa formação teórico-metodológica que permita a compreensão da sociedade de classes, hegemonicamente determinada pela relação capitalista de produção e pela hegemonia das finanças, compreendendo as particularidades que se situa o Brasil; 2) um severo acompanhamento na qualidade acadêmica da formação universitária perante a expansão da educação superior privada e do EaD; 3) articulação com os sujeitos coletivos: entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho, dos direitos civis, políticos e sociais; 4) defesa e afirmação do projeto ético-político no exercício profissional em torno da ampliação e preservação dos direitos, articulada com uma participação qualificada em espaços representativos e fortalecimento da democracia direta; 5) fortalecimento de uma ação crítica em defesa as condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos, potenciando a autonomia profissional (IAMAMOTO, 2009).

Para compreender como as expectativas dos profissionais em torno da formação profissional se materializam no cotidiano dos assistentes sociais nos debruçaremos nas próximas seções a descrever e analisar a formação profissional em Santa Catarina. Assim, primeiramente situaremos o contexto sócio-histórico do estado e, em seguida, o contexto das instituições de formação profissional a partir de dados da ABEPSS e das falas dos sujeitos participantes da “Pesquisa do Mercado de Trabalho de Santa Catarina”.

*A formação profissional é o norte para o desenvolvimento da prática,  
é a partir de então que desenvolvo a atuação profissional,  
a partir da formação que se percebe as situações para dar respostas  
(Assistente Social 686).*

## **4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Para compreender a realidade sócio-histórica na qual os sujeitos de nossa pesquisa se inserem, buscaremos nessa seção conhecer o contexto da formação acadêmica em Serviço Social em nosso estado. Entendemos que, para isso, faz-se necessário contextualizar a formação sócio-econômica de nosso estado, pois entendemos que a realidade que o profissional se encontra é expressão de uma trajetória social e econômica e que reatam no cotidiano profissional, exigindo respostas do assistente social conectadas à leitura dessa realidade.

Em relação ao processo de formação em Serviço Social, apresentaremos nessa seção um panorama da formação em Serviço Social no estado de Santa Catarina. Assim, situaremos as instituições que ofertam vagas em Serviço Social, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade ensino à distância. Algumas características e adaptações a respeito da formação acadêmica presencial frente à conjuntura do ensino superior também serão trazidas nesse capítulo, com contribuição de falas dos sujeitos de nossa pesquisa que se situam no trabalho docente. No que diz respeito à modalidade EaD, destacamos a evidência de uma certa dinamicidade nas instituições que ofertam vagas nessa modalidade, o que pode significar que os dados, no momento de nosso estudo, já não reflitam a realidade concreta no momento que este trabalho será apresentado.

### **4.1 A formação sócio-econômica do estado de Santa Catarina**

Atualmente Santa Catarina possui 293 municípios e conta com uma população de 5.866.487 habitantes, em uma área territorial de 95.346,181 km<sup>2</sup>. Ao nos aproximarmos da formação econômica de Santa Catarina compreendemos que no final do século XIX o estado, por não pertencer ao complexo cafeeiro que mobilizava a economia brasileira no período, se

enquadrava nas economias regionais que se organizavam, essencialmente, por dois setores. O primeiro setor era o do *extrativismo* que, em Santa Catarina, caracterizou-se pela extração da erva-mate, da madeira e do carvão e o setor *alimentício* através da farinha, do açúcar e derivados de suínos. Destaca-se, ainda, a presença do desenvolvimento da *indústria têxtil* (GOULARTI FILHO, 2007).

Goularti Filho (2007) ao estudar a origem da mão-de-obra no estado refere-se que só é possível compreender esse processo a partir do desenvolvimento de relações capitalistas de produção, na relação de assalariamento, na produção e apropriação da mais-valia – condição de existência da relação capitalista. No Brasil, a condição da emergência do trabalho assalariado só foi possível com o fim da escravidão e com a expansão do complexo cafeeiro que utilizou do trabalho de imigrantes no cultivo do café. Em Santa Catarina não é possível pensar o mesmo processo, pois o número de escravos não era tão expressivo e seu trabalho estava voltado, na maior parte, no uso doméstico e de utilidade pública – com destaque do uso do trabalho escravo na pesca no auge da pesca da baleia, em torno dos anos 1780.

A formação de uma classe operária no estado é dividida por Goularti Filho (2007) em sete categorias que estão espacialmente distribuídas em seis regiões do estado sendo os mineiros na região sul, os trabalhadores madeireiros no planalto serrano, os balseiros do Rio Uruguai e os trabalhadores alimentícios na região oeste, os tecelões e as costureiras na região do Vale do Rio Itajaí, os ervateiros no planalto norte e, por último, os metalúrgicos nas cidades de Joinville e Jaraguá do Sul.

No litoral sul catarinense verifica-se, no final do século XIX, a presença dispersa de açorianos pescadores que praticavam a agricultura de subsistência e, paralelo à presença de açorianos, verifica-se o desenvolvimento das primeiras minas de carvão e a construção de uma ferrovia, quando houve a chegada dos primeiros imigrantes europeus, muitos deles, italianos. Diferentemente do trabalho de subsistência dos açorianos, os colonos se caracterizavam pela comercialização do excedente da agricultura. Com a necessidade de extração do carvão, a força de trabalho dos açorianos pescadores e imigrantes colonos foram sendo incorporadas pelas mineradoras da região. A exigência da produção do carvão no Brasil, dado à queda da importação após a Segunda Guerra Mundial, criava as condições materiais para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora mineira (GOULARTI FILHO, 2007).



Na região do Planalto Serrano a figura que marca a força de trabalho é a do caboclo<sup>48</sup>. A formação cultural do caboclo se dá no interior das fazendas de Lages, “espaço social” que possibilitou uma relação de compadrio de “interclasse”, o chamado compadrio, de base no estamento e no patrimonialismo. Essa relação sofre transformações a partir das alterações econômicas da região, registrada pela presença da extração da madeira nos anos de 1940, em terras dos fazendeiros.

Estavam dadas as condições materiais para a formação de uma classe operária nos Campos de Lages. A vida das serrarias significou, para o caboclo, uma possibilidade de tornar-se um trabalhador “livre”, com uma remuneração mensal e fixa, longe da precariedade financeira da fazenda, onde as relações eram pouco monetizadas. (GOULARTI FILHO, 2007, p. 114).

Interessante ressaltar que no grupo focal de Lages, uma participante em particular reportou-se a esse tipo de relação que se estabelece ainda fortemente na região, impedindo, explicitamente o acesso aos direitos e o processo de participação social.

Na região oeste de Santa Catarina foi preponderante uma população cabocla posseira dispersa e que se caracterizava pela prática de economia de subsistência, também da caça e da pesca. No entanto, com a chegada das companhias colonizadoras, da ferrovia e dos colonos gaúchos e das madeiras a situação material e social dos caboclos sofreu interferências passando de posseiros para assalariados e desprovidos de terra. Os colonizadores objetivavam a exploração da terra e da madeira, como recursos de acumulação econômica. Essa economia possibilitou as condições materiais para o surgimento do balseiro e do ajudante que transportavam a madeira extraída no oeste pelo Rio Uruguai até a Argentina.<sup>49</sup>

Na chamada região oeste barriga-verde, localizada ao longo da divisa com o estado do Paraná e na região do Contestado, o cultivo da erva-mate foi responsável pela exploração de duas categorias sociais de trabalhadores de condições sociais e formação ética, eram os colonos europeus e os brasileiros, na figura dos caboclos. Os imigrantes, ou chamados

---

<sup>48</sup> O caboclo tinha uma dinâmica de vida voltada a um “tempo natural” e não ao “tempo racional” o que gerava uma estigmatização do caboclo como uma figura de comportamento vadio, violento, atrasado, relaxado, desconfiado, entre outros (GOULARTI FILHO, 2007).

<sup>49</sup> Referimos que com o esgotamento das florestas a força do trabalho do balseiro foi se extinguindo o que resultou em um grande número de homens e mulheres nas cidades, o que resultou criação de um exército industrial de reserva, sem qualificação profissional, alguns se inseriram em trabalhos da construção civil, outros foram morar junto rio, vivendo da subsistência da pesca e da agricultura, a outros lhes sobraram o subemprego (GOULARTI FILHO, 2007)

colonos, foram protagonistas de um processo de exclusão social em relação aos caboclos, pois consideravam estes últimos como uma população “intrusa” e violenta, pois estavam nas terras que no momento passaram a ser ocupadas pelos colonos. “Com a exclusão social promovida pela colonização, os caboclos, que eram conhecedores da mata, tornaram-se mão-de-obra disponível e barata para as ‘firmas dos gringos’ (italianos)” (GOULARTI FILHO, 2007, p. 117).

Na região de São Bento do Sul a história registra a construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande, no ano de 1908 a 1910, como um fato importante na história de Santa Catarina. O processo de colonização da empresa *Brazil Company* nas margens da rodovia significou a expulsão dos trabalhadores que haviam sido trazidos pela própria companhia para os trabalhos na região e, que na ocasião, já haviam instalado suas moradias. Neste momento esses trabalhadores se unem aos caboclos sem terra e formam uma irmandade cabocla na luta contra os latifundiários e contra a *Lumber*, que resultou na Guerra do Contestado. Os combatentes que sobreviveram ao enfrentamento juntaram-se aos caboclos que trabalhavam no cultivo da erva-mate, na extração da madeira e também juntaram-se aos balseiros.

Pequenos proprietários marcaram a configuração econômica no oeste barriga-verde que logo perdem suas propriedades traduzindo um processo de “diferenciação social dentro de um regime de propriedade parcelada. Surge a figura do proprietário abastado, dono dos frigoríficos, e os expropriados começam a formar um exército de reserva” (GOULARTI FILHO, 2007, p. 119).

Goularti Filho (2007) analisa que essa expropriação de pequenos proprietários também ocorreu na região do Vale do Itajaí, no entanto a “diferenciação social” foi marcada pelo uso da mão-de-obra qualificada de imigrantes alemães na indústria têxtil, de proprietários abastados. A população agrícola era considerada força de trabalho não-qualificada. O desenvolvimento da indústria têxtil de Blumenau inicia-se no ano de 1880 e durante o período da Primeira Guerra mundial os têxteis catarinenses se inseriram no mercado carioca e paulista e se evidenciou a ampliação da produção nas seguintes décadas. Na cidade de Brusque verifica-se um primeiro período de predomínio da atividade agrícola, nos anos 1892 a 1930, e pós-1930 marcado pelo desenvolvimento da indústria têxtil que recrutou trabalhadores agrícolas para a atividade têxtil. Nos anos 1970 e 1980 a atividade continuou recrutando

trabalhadores, principalmente mulheres, para trabalharem na confecção de vestuário<sup>50</sup>.

A aproximação com a formação sócio-econômica de Santa Catarina nos faz entender que a formação de uma classe operária no estado é traçada por uma história de exclusão e submissão. Experenciou-se a valorização da figura valente de um homem trabalhador explorado e ocultou-se as reais condições de dominação e exploração da força de trabalho das figuras “invisíveis”, como o caso das mulheres na região sul, esquecidas no trabalho subumano na escolha de carvão. Outros homens e mulheres foram instrumentos de exploração e dominação pela determinação capitalista que se desenvolvia no estado, como foi o caso dos caboclos explorados pelos madeireiros, os caboclos da erva-mate, os balseiros, os trabalhadores e trabalhadoras da indústria têxtil com longas jornadas de trabalho (GOULARTI FILHO, 2007).

#### **4.2 A formação profissional dos assistentes sociais de Santa Catarina: histórico e contexto atual**

A formação em Serviço Social em Santa Catarina teve sua institucionalização na segunda metade da década de 1950, sendo a Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina (FSSSC) a primeira escola de Serviço Social no estado que agregou interesses de dirigentes políticos, eclesiásticos e a classe patronal, que entendiam a importância da viabilidade da formação profissional através do processo de institucionalização. A criação da faculdade foi mediada pela Fundação Vidal Ramos, em três de março de mil novecentos e cinquenta e oito, surgiu para atender à faculdade no sentido de viabilizar a organização econômica e política e, também, foi a mantenedora da faculdade. A federalização da FSSSC ocorreu no ano de 1983 agregando-se à Universidade Federal de Santa Catarina, como já previsto anteriormente, quando da criação da faculdade e da própria fundação mantenedora (GERBER, 2009).

Os cinquenta e dois anos de graduação em Serviço Social no estado de Santa Catarina foram protagonizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, no entanto por volta dos últimos vinte e três anos a graduação de assistentes sociais esteve associada a instituições de

---

<sup>50</sup> Destacamos a estratégia adotada pelas empresas para ampliarem a valorização de seu capital, buscando novas regiões para a exploração de mão-de-obra barata, tais acontecimentos marcaram a localização de algumas empresas em outros municípios da região, foram estratégias adotadas tanto por faccionistas da região de Brusque e Blumenau como também de faccionistas de vestuários de Criciúma (GOULARTI FILHO, 2007).

ensino superior vinculadas ao Sistema ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

O recente documento intitulado “A conjuntura das unidades de formação acadêmica em Serviço Social no Estado de Santa Catarina”<sup>51</sup> construído através da articulação entre representantes da ABEPSS Região Sul I (Coordenação de Graduação), CRESS 12ªR e UFAs (Unidades de Formação Acadêmica) de Santa Catarina foi fruto de um encontro entre a ABEPSS e os cursos de Serviço Social no estado. O evento foi organizado pela ABEPSS e aconteceu no Centro Sócio Econômico da Universidade de Santa Catarina no dia 16 de abril de 2010, com o intuito de criar uma agenda comum entre as escolas. O encontro possibilitou uma breve aproximação com a conjuntura dos cursos de Serviço Social do estado.

O encontro revela que na atualidade, no que concerne à oferta de ensino na modalidade presencial, há o registro de doze UFAs no Estado de Santa Catarina que ofertam a graduação em Serviço Social. Essas UFAs se caracterizam da seguinte maneira: uma é de caráter público federal – a Universidade Federal de Santa Catarina na cidade de Florianópolis –; duas são privadas, sendo elas, a Faculdade de Concórdia (FACC), na cidade de Concórdia e a Faculdade Uniban Santa Catarina, na cidade de São José, situada na Grande Florianópolis; as nove escolas restantes vinculam-se ao Sistema ACAFE e são de caráter privado e sem fins lucrativos, de gestão comunitária. As UFAs vinculadas ao sistema ACAFE são: a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), em São Miguel D’Oeste e também na cidade de Capinzal; a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) na cidade de Chapecó; a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em Caçador; a Universidade do Contestado (UNC) Campus Canoinhas; a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); a Universidade Regional de Blumenau (FURB) na cidade de Blumenau; a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) com Campus em Tubarão e outro na cidade de Palhoça (ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010).

Para elucidar o significado de uma faculdade privada de caráter filantrópico nos reportaremos à alocação do Entrevistado 2:

---

<sup>51</sup> O documento foi entregue pela Coordenadora de Graduação da ABEPSS Região Sul I, Prof.<sup>a</sup> Dunia Comerlato, juntamente com representantes do CRESS/12ª Região e Unidades Presenciais de Formação Acadêmica, para a presidente da ABEPSS e do CFESS, também para o representante da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) no encontro do conjunto CFESS/CRESS que se realizou em setembro de 2010, na cidade de Florianópolis – SC.

*Tem um recurso estadual das bolsas, a Bolsa o Artigo 170, que é o artigo 170 da Constituição Estadual, que ela disponibiliza 2% da arrecadação estadual para bolsa de estudo para as universidades. Então esse é o único recurso, mas então vai direto para mensalidade de aluno. E o recurso federal que é o da questão da filantropia, na verdade a instituição detém o certificado de “entidade beneficente de assistência social” e isso então significa um recurso, na verdade não é um recurso que entra, é um recurso que não sai, que sobre a contribuição da cota patronal, a universidade deixa de pagar a cota patronal da folha de pagamento dos funcionários. Então esse é um recurso substancial, e ele fica distribuído entre bolsas de estudo e serviços sócio-assistenciais (Entrevistado 2).*

Em relação às universidades comunitárias e sobre a entrada de recursos, o mesmo entrevistado relata:

*Não, não entra [recursos], mas é recurso que não sai também. Não saberia dizer hoje, até tenho o valor, porque faço parte da comissão de bolsas da universidade, eu não lembro assim de cabeça, mas é um montante significativo, por que é 20% sobre a folha de pagamento dos funcionários, então, não sei quanto está a folha hoje, mas não é uma coisa pequena. Aí tem se operado assim: 11% desse valor para bolsas de estudo, bolsa de 30, 40, 50 e de 100%, que mesmo não tendo aderido ao PROUNI tem se cumprir as regras, porque se ela [a universidade] perder na justiça, como são entidades comunitárias, eles estão numa briga de direitos adquiridos, de ser comunitária, então está rolando. Tem bastante possibilidades de que seja reconhecida como tal, por que ela foi criada com lei municipal, tem toda uma característica diferente das privadas, toda a ACAFE, todas as entidades que estão ligadas à ACAFE. Então 11% são para bolsas e 9% para serviços, que hoje são os programas de extensão basicamente que sobrevive com esse recurso, então é o que tá segurando (Entrevistado 2).*

No encontro das Unidades de Formação em Serviço Social em Santa Catarina, os representantes das escolas realizaram uma aproximação com a conjuntura de cada curso. Pôde-se observar, então, que a FACC, em Concórdia possui atualmente uma turma de 4ª período, com 27 estudantes; a UNOESC, Campus de São Miguel D’Oeste, possui em 2010 três turmas: uma de 4º período com 20 estudantes, uma de 6º com 32 estudantes e uma de 8º com 18 estudantes (com abertura de nova turma em julho de 2010); a UNOESC, Campus de Capinzal, conta com uma turma de 8º período, com 31 estudantes (sem abertura de nova turma em julho de 2010); a UNOCHAPECÓ, Campus Chapecó, conta atualmente com quatro turmas: uma de 1º período com 32 estudantes, e outras turmas de 4º, de 6º e de 8º, sem informação de número de estudantes (há registro de abertura de nova turma em julho de 2010); a UNIARP, Campus Caçador, consta com duas turmas: uma de 2º período com 38 estudantes e uma de 4º com 40 estudantes (apresentando abertura de nova turma em janeiro deste ano); a UNC, Campus Canoinhas se apresenta com duas turmas: uma de 2º período com

35 estudantes e uma de 4º com 15 estudantes (com novas turmas em janeiro de 2009 e 2010); a UNIPLAC, em Lages, se apresenta com três turmas: uma de 2º período com 28 estudantes, uma de 4º com 28 e outra de 8º com 24 estudantes (com abertura de turma em janeiro de 2010); a FURB, Campus Blumenau, consta com três turmas: uma de 2º período com 38 estudantes, uma de 4º com 35 estudantes e uma de 8º com 20 (com registro de nova turma em 2010); a Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC, Florianópolis/Capital, conta em média com 600 (estudantes), com quatro entradas anuais, o que significa 140 (cento e quarenta vagas) ofertadas anualmente; a UNISUL, em Tubarão, se apresenta com duas turmas: uma de 4º período com 23 estudantes e outra de 8º com 35; o campus Pedra Branca em Palhoça conta com quatro turmas, de 1º (com 35 estudantes), 5º, 7º e 8º períodos; a Faculdade Uniban Santa Catarina, de São José, não apresentou informações (ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010).

Tabela 1 – UFA's e conjuntura

UFAs / Município	Número Turmas / Estudantes	Período / Entrada Turmas	Observação Geral
1) Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC Florianópolis/Capital	16 turmas 600 estudantes	Julho e Agosto Entradas anuais com 4 turmas e 140 estudantes no total.	Não houve preenchimento total das vagas pelo não alcance da nota de corte do vestibular.
2) Faculdade Concórdia / FACC -Concórdia	Uma Turma: 4º per. - 27 alunos		Há dois anos que não entram na turma.
3) Faculdade Uniban Santa Catarina / UNIBAN - São José	Sem informação		
4) Universidade do Oeste de Santa Catarina / UNOESC – Campus de São Miguel D'Oeste	Três turmas: 4º per. - 20 alunos 6º per. - 32 alunos 8º per. - 18 alunos	Julho: entrou turma em 2010.	
5) Universidade do Oeste de Santa Catarina / UNOESC - Campus de Capinzal	Uma Turma: 8º per. - 31 alunos	Julho: não entrou turma em 2010.	O curso é ofertado em regime especial, sendo as aulas: 5ª à noite; 6ª à noite; Sábado: manhã e tarde
6) Universidade Comunitária da Região de Chapecó / UNOCHAPECÓ - Campus Chapecó	Quatro turmas: 1º per. - 32 alunos 4º, 6º e 8º sem informações	Julho: entrou turma em 2010	A constituição da turma de 2010 foi facilitada pela lei da gratuidade, de iniciativa do Deputado Estadual Catarinense Jorginho Mello.
7) Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe / UNIARP – Campus Caçador	Duas turmas: 2º per. - 38 alunos	Janeiro: entrou turma em 2010.	

	4º per. - 40 alunos		
8) Universidade do Contestado / UNC – Campus Canoinhas	Duas turmas: 2º per. 35 alunos 4º per. 15 alunos	Janeiro: Entraram turmas em 2009 e 2010	O curso é ofertado em regime especial, sendo as aulas: 6ª à noite; Sábado: manhã e tarde. No período de recesso escolar (fevereiro e julho), durante uma semana, acontecem aulas intensivas pela manhã, tarde e noite.
9) Universidade do Planalto Catarinense / UNIPLAC - Lages	Três turmas: 2º per. - 28 alunos 4º per. - 28 alunos 8º per. - 24 alunos	Janeiro: entrou turma em 2010.	
10) Universidade Regional de Blumenau / FURB – Campus Blumenau	Três turmas: 2º per. - 38 alunos 4º per. - 35 alunos 8º per. - 20 alunos	Janeiro: entrou turma em 2010.	
11) Universidade do Sul de Santa Catarina / UNISUL – Campus Tubarão	Duas turmas: 4º per. - 23 alunos 8º per. - 35 alunos	Julho: não entraram turmas em 2009 e 2010	Tendência de se constituir em pólo de ensino à distância.
12) Universidade do Sul de Santa Catarina / UNISUL – Campus Palhoça	Quatro turmas: 1º per. - 35 alunos e 5º, 7º, 8º períodos, Total: 120 alunos	Janeiro: entrou turma em 2010.	

Fonte: ABEPSS, CRESS 12ºR, UFAs/SC, 2010.

Nota: Modificações própria

No que concerne à modalidade de formação em Serviço Social à distância em Santa Catarina, observamos a ocorrência de sete instituições de Ensino: 1) Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) com a presença de pólos nas cidades de Blumenau, Campos Novos, Chapecó, Florianópolis, Iporã do Oeste, Joinville, São João Batista, Criciúma, Lages, Balneário Camboriú, São Francisco do Sul, Tijucas e Laguna; 2) o Centro Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) com os pólos nas cidades de Balneário Camboriú, por meio da Faculdade AVANTIS; em Blumenau, através da FAMEBLU; em Capivari de Baixo, através da FUCAP; em Criciúma por meio da ESUCRI; em Florianópolis, viabilizada pela MBS; em Guaramirim através da FAMEG,; em Herval do Oeste, através da IES – VALE; em

Imbituba, por meio da FUCAP; em Joinville viabilizada pela AUPEX; em Lages pela FAMELAGES; em Palhoça pela FADESC; em Rio do Sul pela FAMESUL e em Xaxim pela CELER; 3) Centro Universitário da Grande Dourados, com pólos nas cidades de Taió e Florianópolis; 5) a Faculdade Estácio na Cidade de São José; 6) Faculdade Interativa COC, com pólos nas cidades de Abelardo Luz pela CESAB; Florianópolis em pela própria COC; em Joinville pela Exathum COC e em Pomerode através do Colégio S.D.B; 7) Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP -, com pólos na cidade de Jaraguá do Sul (ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010).<sup>52</sup>

Vejamos na tabela abaixo.

Tabela 2 – Instituições de EaD, cidades e regiões de incidência

Instituição de Ensino	Pólos	Região
<b>1) Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI</b>	Blumenau	Médio Vale
	Campos Novos	Meio-Oeste
	Chapecó	Oeste
	Florianópolis	Litoral
	Iporã do Oeste	Extremo-Oeste
	Joinville	Nordeste
	São João Batista	Grande Florianópolis
	Criciúma	Extremo-Sul
	Lages	Planalto Serrano
	Balneário Camboriú	Litoral
	São Francisco do Sul	Litoral Norte
	Tijucas	Grande Florianópolis
	Laguna	Sul
Araranguá	Extremo Sul	
<b>2) Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR</b>	Campos Novos	Meio-Oeste
	Chapecó	Oeste
	Concórdia	Meio-Oeste
	Itajaí	Vale do Itajaí
	Maravilha	Extremo Oeste
	Quilombo	Meio-Oeste
	Rio do Sul	Vale do Itajaí
	São Carlos	Extremo Oeste
	São Lourenço do Oeste	Oeste

<sup>52</sup> Consideramos importante destacar que colhemos informações no dia 17 de novembro de 2010, em conversa informal com professora do Departamento de Serviço Social da UFSC, que a UNIVALI já não oferta mais vagas em Serviço Social na modalidade EaD, transferindo seus estudantes para a UNIASSELVI, situação ocorrida já no ano de 2010. Ao verificarmos no sítio eletrônico da UNIVALI, não encontramos informações da oferta do curso em Serviço Social à distância – apenas de outros cursos –, no entanto, escolhemos manter as informações, pois nos referenciamos no documento entregue à ABEPSS, pois este relatava que as informações colhidas partiram de informações oferecidas pelo CRESS /SC no mês de agosto, através da lista que as instituições devem manter junto ao Conselho: “tem-se o seguinte mapeamento realizado pelo CRESS 12ª Região a partir de informações reunidas pro meio de consulta às listas de solicitação de credenciamento de campos de estágio enviadas ao mês de agosto de 2010” (ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010, p. 5).



	Tubarão Xaxim Caçador	Sul Oeste Meio Oeste
<b>3) Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI</b>	Balneário Camboriú - AVANTIS Blumenau – FAMEBLU Capivari de Baixo - FUCAP Criciúma – ESUCRI Florianópolis – MBS Guaramirim – FAMEG Herval do Oeste - IES - VALE Imbituba – FUCAP Joinville – AUPEX Lages – FAMELAGES Palhoça – FADESC Rio do Sul – FAMESUL Xaxim – CELER	Litoral Médio Vale Sul Extremo-Sul Litoral Norte Meio-Oeste Sul Nordeste Planalto Serrano Litoral Vale do Itajaí Oeste
<b>4) Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN</b>	Taió Florianópolis	Alto-Vale Litoral
<b>5) Estácio</b>	São José	Grande Florianópolis
<b>6) Faculdade Interativa COC</b>	Abelardo Luz – CESAB Florianópolis – COC Joinville - Exathum COC Pomerode - Colégio S.D.B.	Oeste Litoral Nordeste Vale do Itajaí
<b>7) Anhanguera Educacional - UNIDERP</b>	Jaraguá do Sul	Norte

Fonte: ABEPSS, CRESS 12<sup>a</sup>R, UFAs/SC, 2010

Nota: Modificações própria

A preocupação em torno do EaD situa-se na qualidade da formação dos futuros assistentes sociais que se graduam nessa modalidade e não encontram as condições necessárias para uma formação de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e tampouco com as do MEC, conforme relatório já apresentado por alguns CRESS no Brasil e também o de Santa Catarina.<sup>53</sup>

Das instituições apresentadas, GOMES (2010) sinalizou que a UNIASSELVI, a UNOPAR e a UNIDERP são de natureza privada com fins lucrativos, sendo a ULBRA e UNIVALI privadas filantrópicas<sup>54</sup>. As instituições consideradas universidades estão

<sup>53</sup> Para maiores elucidações a esse respeito consultar GOMES (2010).

<sup>54</sup> Na história do EaD no estado de Santa Catarina, como também em outras regiões do Brasil, a UNITINS (Universidade de Tocantins) marcou fortemente a formação nessa modalidade, no entanto, em nosso estado já não se registra a oferta de Serviço Social por essa instituição que, após ajustamento de conduta oferecido pelo Ministério Público, transferiu suas vagas para a UNIVALI (são informações colhidas em conversas informais); Iamamoto (2009) e Gomes (2010) ao tratarem da formação na modalidade EaD referem-se à essa instituição de ensino.

compreendidas entre a UNIVALI, a UNOPAR e a UNIDERP, já a UNIASSELVI é considerada centro universitário.<sup>55</sup>

A partir destas considerações, é possível perceber que há sete instituições que ofertam a modalidade de graduação por meio do EaD e que se multiplicam em quarenta e sete cursos de Serviço Social, que se distribuem no estado, assim apresentamos a incidência de sete pólos no litoral (14,89%), seis na região oeste (12,77%), seis no meio-oeste (12,77%), quatro na região sul (8,51%), quatro no Vale do Itajaí (8,51%), três no extremo oeste (6,38%), três na região nordeste (6,38%), três na Grande Florianópolis (6,38%), três no extremo-sul (6,38%), dois no Planalto Serrano (4,26%), dois no médio-vale (4,26%), dois no norte (4,26%), um no litoral norte (2,13%) e um no Alto-Vale (2,13%).

Vejam os a seguir.

Tabela 3 – Regiões catarinenses com presença e incidência do EaD

<b>Região</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Litoral	7	14,89%
Oeste	6	12,77%
Meio-oeste	6	12,77%
Sul	4	8,51%
Vale do Itajaí	4	8,51%

<sup>55</sup> O Decreto 5.773/06 figura a existência de instituições de educação superior, conforme sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, e são credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. Inicialmente as instituições são credenciadas originalmente como faculdades. Para o credenciamento como universidade ou centro universitário, com as prerrogativas de autonomia, irá depender do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades são caracterizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ainda são caracterizadas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela a) produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional b) por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e c) por um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Para a criação das universidades federais dependerá da iniciativa do Poder Executivo, por meio de projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional; para a criação de universidades privadas, essa se realizará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam o disposto na legislação pertinente. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Informação obtida em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86)

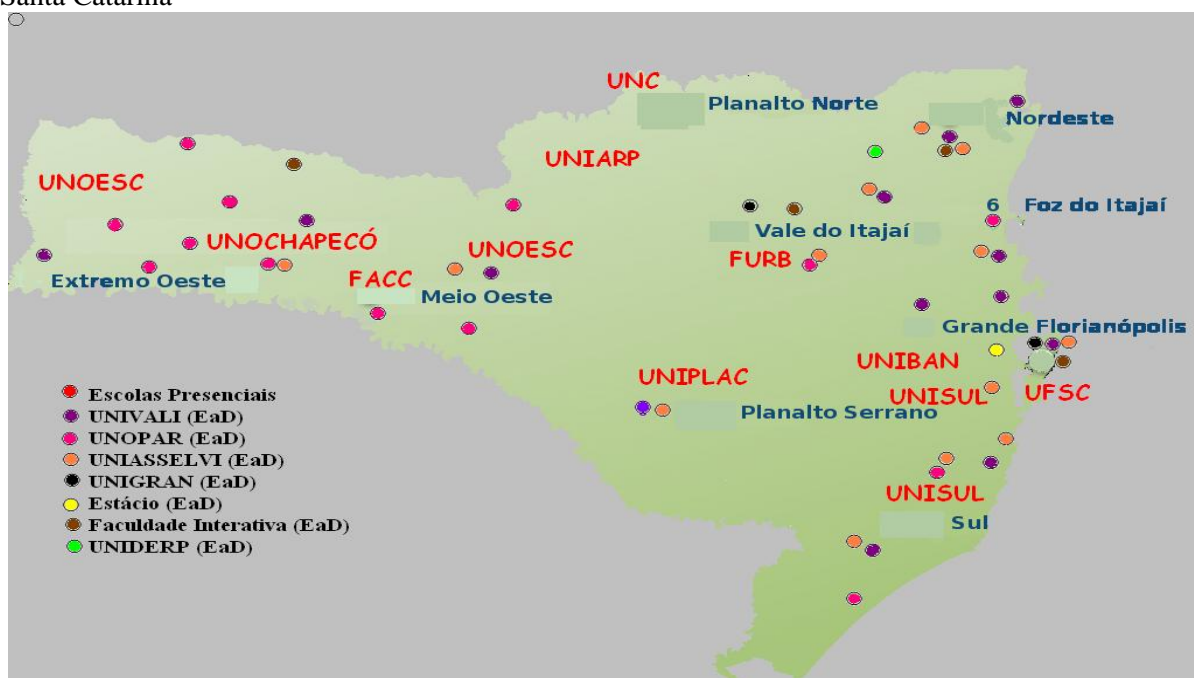
Extremo-Oeste	3	6,38%
Nordeste	3	6,38%
Grande Florianópolis	3	6,38%
Extremo-Sul	3	6,38%
Planalto Serrano	2	4,26%
Médio Vale	2	4,26%
Norte	2	4,26%
Litoral Norte	1	2,13%
Alto Vale	1	2,13%
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Fonte: ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010

Nota: Modificações própria

A distribuição geográfica das unidades de formação em Serviço Social no estado de Santa Catarina pode ser visualizada no mapa a seguir:

Ilustração 2 – Mapa de Distribuição das Unidades de Formação Acadêmica em Serviço Social em Santa Catarina



Fonte dos dados: ABEPSS, CRESS 12ªR, UFAs/SC, 2010 e GOMES, 2010

Nota: elaboração própria

O mapa nos retrata a incidência marcante da formação em Serviço Social no Estado de Santa Catarina. No entanto, destacamos que com exceção da UFSC, que mantém o número de entradas anuais por meio de seu vestibular e única universidade que oferta as vagas públicas em Serviço Social no estado, as outras universidades com modalidade presencial enfrentam

dificuldades para se manter perante a ofensiva dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD, o que ficou claro quando mostramos o número de turmas que essas universidades possuem no corrente ano, algo muito presente nas falas dos representantes das unidades de formação.

Há diferentes características na expansão da graduação em Serviço Social, principalmente no que diz respeito à distribuição geográfica das vagas. Neste sentido é possível perceber a existência de estados no Brasil que “lideram” o número de vagas ofertadas em Serviço Social. Tal informação é relevante quando percebemos que neste *ranking* Santa Catarina encontra-se em terceiro lugar, ofertando 3370 vagas em Serviço Social, atrás do Estado de São Paulo com 4980 vagas e do Mato Grosso do Sul, que oferta 4170 vagas por apenas cinco IES (IAMAMOTO, 2008).<sup>56</sup>

Embora tenhamos assistido, nos últimos anos, à abertura de novos cursos de Serviço Social com ofertas de vagas públicas na região sul do Brasil – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campus Matinhos, Universidade Federal do Pampa/RS e Universidade Federal de Santa Maria/RS – presenciamos a oferta de vagas em Serviço Social, predominantemente em instituições privadas. Esse fato levou à construção de um documento, já referido anteriormente, em defesa pela abertura de vagas públicas para a formação em Serviço Social. No 39º Encontro Nacional CFESS/CRESS realizado de 09 a 12 de setembro de 2010 em Florianópolis/SC uma moção de apoio foi construída “em defesa da expansão de oferta de vagas públicas presenciais” na formação em Serviço Social no Estado de Santa Catarina.

Para driblar a dificuldade do fechamento de turmas na fase inicial do curso em Serviço Social em unidades presenciais – associadas, muitas vezes, pela incidência do EaD – algumas estratégias foram apresentadas pelos representantes que se encontram no fórum dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina. Dentre elas, podemos citar a mobilização dos professores de Serviço Social da UNISUL, na cidade de Tubarão, que atuaram junto aos agentes

---

<sup>56</sup> Consideramos que os dados apresentados pela autora, colhidos no ano de 2007, não representam a mesma quantidade no ano de 2010. No caso de Santa Catarina, por exemplo, a autora traz que a UNIVALI, se fazia presente com EaD em Serviço Social nas cidades de Itajaí, Balneário Camboriú, Biguaçu, Piçarras, São José e Tijucas, já no documento da Coordenação de Graduação Região Sul I da ABEPSS (2010) os dados baseados nas informações colhidas pelo CRESS 12ªR, mostra que esta mesma universidade se apresenta com pólos nas cidades de Blumenau, Campos Novos, Chapecó, Florianópolis, Iporã do Oeste, Joinville, São João Batista, Criciúma, Lages, Balneário Camboriú, São Francisco do Sul, Tijucas e Laguna, o que significa sete outras cidades, ampliando ainda mais o número de vagas ofertadas pelo EaD em Santa Catarina.

comunitários da cidade, pois estes se configuravam uma população com relevante inserção comunitária e, ainda, um público que tinha bolsas de estudo pagas pelo poder público municipal, o que viabilizava sua inserção no curso. A coordenadora do curso situou que esta estratégia demandou o acompanhamento dos professores junto àquele público, principalmente no que tange à realização da matrícula e do pedido de bolsa, pois o público apresentava dificuldades de compreensão do edital para o ingresso no curso (ABEPSS, 2010).

No caso da FURB, em Blumenau, a estratégia esteve conectada a um projeto de extensão do curso de Serviço Social que atuava junto às escolas de ensino médio da região. O projeto objetivava divulgar a profissão de Serviço Social na perspectiva de direitos. Segundo a coordenadora do curso, esse projeto teve grande participação dos adolescentes que passaram a requisitar os encontros do projeto, inclusive nos períodos de férias escolares e ainda possibilitou a formação de defensores de direitos. A iniciativa colheu falas de professores de sociologia e filosofia das escolas que manifestaram as mudanças sentidas em relação aos estudantes que se inseriram no projeto, muitos destes tornaram-se acadêmicos de Serviço Social.

A partir da realidade apresentada, Yamamoto (2008, p. 441) nos ajuda a fazer uma reflexão acerca da direção do ensino superior na atualidade:

A pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às demandas 'flexíveis do mercado' estimulam o reforço a mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às 'normas do mercado', parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na questão social. Os desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrentes, ainda, isolamento do processo de ensino envolvido no EaD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária. Mas a questão central não é exclusivamente a modalidade de ensino à distância, que pode se mostrar uma técnica eficaz em diferentes situações se tratada com qualidade acadêmica e direção intelectual e política.

Fica, então, evidente que o processo de reformas que ocorreram no sistema de educação superior influenciaram nas dinâmicas regionais e reorganização das unidades de ensino, principalmente aquelas de organização comunitária, para Náder e Silveira (2010, p. 127):

O que as classes sociais dominantes e hegemônicas desejam forjar por meio dessas reformas, intensivamente e por imposição escamoteada, travestida como consenso, é a adoção, como parte integrante do cimento da formação social contemporânea [...], da percepção mercadológica do conhecimento e da educação.

Para os autores, tais situações implicam diretamente no trabalho docente, através da precarização, da desqualificação, do sofrimento/dor do trabalhador, essas reformas implicam, ainda, dado o seu caráter “(neo)tecnicista”

uma forte componente destinada a destituir os docentes de sua condição de trabalhadores intelectuais, em termos de sua atuação como sujeitos produtores e socializadores do conhecimento, buscando caracterizá-los, sobretudo, como gestores de situações nas quais ocorre a circulação da mercadoria conhecimento, com possibilidades diversificadas (NÁDER E SILVEIRA, 2008, p. 127).

Esse processo também apareceu na pesquisa, pois o perguntarmos aos onze profissionais que exercem a docência na Grande Florianópolis se “as condições de trabalho permitem a atuação profissional tendo por base o Código de Ética de 1993” obtivemos nove respostas afirmativas e as outras duas respostas sinalizaram que possibilitam apenas “em parte”.

Para justificar as respostas afirmativas tivemos falas que retrataram que *o espaço de uma universidade pública permite maior autonomia e liberdade para aplicação do código de ética na intervenção profissional* (Assistente Social 912). Isso sinaliza uma diferenciação entre as unidades de formação públicas e as privadas como um diferencial positivo da primeira em relação à segunda. Se retomarmos a composição do corpo docente na única universidade pública no Estado em relação às outras que compreendem a oferta privada de vagas, podemos perceber uma grande disparidade nessa composição, tanto em número, quanto em qualificação desses docentes, ainda assim não podemos descartar as dificuldades da formação no âmbito público que, em seguida, coincidirão com a resposta “em partes” na indagação realizada.

Já outra profissional assinala a auto-responsabilidade na garantia do cumprimento do Código de Ética. Um delas sinaliza que a presença de condições necessárias para o exercício profissional em consonância com o Código de Ética depende do sujeito profissional, pois, segundo suas palavras: *é o profissional que faz o contexto institucional* (Assistente Social 355). Outro profissional situa a compreensão e o comprometimento com o projeto ético-político e com o código de ética que, para além de uma adesão legalista, é trazido como parte da dimensão política do profissional: *é condição/opção política, não só cumprimento das prerrogativas do código de ética, como também a adesão ao projeto ético político profissional, pautado nos princípios constantes no código de ética* (Assistente Social 204).

Nesse sentido cabe retomarmos Iamamoto (2008, p.416) que afirma:

Verifica-se uma tensão entre projeto profissional, que afirma o assistente social como um ser prático-social dotado de liberdade e teleologia, capaz de realizar projeções e buscar implementá-las na vida social; e a condição de trabalhador assalariado, cujas ações são submetidas ao poder dos empregadores e determinadas por condições externas aos indivíduos singulares, às quais são socialmente forçados a subordinar-se, ainda que coletivamente possam rebelar-se.

Quanto à justificativa à resposta “em partes” da questão que versava sobre as condições de trabalho na relação com o código de ética profissional, obtivemos, entre os docentes, duas falas distintas. A primeira trata de questões amplas da política da educação e, também, questiona as condições físicas do ambiente de trabalho: *faltam condições de infraestrutura, REUNI, política de educação* (Assistente Social 931). Outra profissional afirma que há *criminalização pessoal no espaço de trabalho* (Assistente Social 781) que refere a elementos de caráter relacional e que configuram o cotidiano de trabalho, interferindo no exercício profissional não estando de acordo com o Código de Ética.

Ao perguntarmos sobre a existência de problemas que dificultam a realização de seu trabalho foram elencados pelos profissionais docentes os seguintes aspectos: *dificuldade de financiamento para a execução de extensão* (Assistente Social 935), *relações políticas na Universidade, falta de professores* (Assistente Social 931), *políticas do ensino superior, com caráter produtivista* (Entrevistada 781), *de ordem institucional (forma de gestão, recursos humanos, financeiros, infra-estrutura)* (Assistente Social 204). Essas dificuldades são compreendidas pelos assistentes sociais docentes como questões que implicam diretamente na qualidade da formação profissional. Por exemplo, a produtividade exigida para com as universidades públicas é um fator que, muitas vezes, coloca o corpo docente em uma dedicação para atender a uma relação numérica em detrimento de sua dedicação para com a formação dos discentes. A dificuldade de financiamento para a realização do trabalho é algo, muitas vezes, percebido tanto nas universidades públicas que, no movimento de expansão das vagas tem limitada a manutenção e a ampliação dos espaços já existentes, quanto nas privadas que, para atenderem a seu interesse de mercado, tolgem iniciativas que possam ir para além da sala de aula, como já tratamos no primeiro capítulo.

Também há a alocação que retrata as dificuldades para a execução da docência *por não ter condições de trabalho com professores suficientes* (Assistente Social 355) que se

assemelha à conjuntura de redução significativa do quadro de docentes presentes expressivamente nas unidades de formação que ofertam vagas privadas. No entanto, essas falas aparecem, também, recorrentemente em universidades públicas, dada à presença de exigências ainda mais fortes para com essas unidades de formação, muitas vezes aliadas às cobranças de produção acadêmica.

A seguir apresentamos um retrato da atual conjuntura das UFAs que ofertam o Curso de Serviço Social na modalidade presencial, no que concerne ao número de docentes e discentes atualmente frente à expansão do ensino na modalidade à distância.

Com uma média de cem estudantes, a UNIPLAC conta com a presença de quatro docentes na “área básica”, um mestre e três especialistas, totalizando a presença de oito docentes no curso. Na UNIARP, há uma média de cem estudantes, com dois doutores, dois mestres e quatro especialistas. No caso da FURB, atualmente há uma professora afastada quarenta horas para doutoramento e outra afastada vinte horas pelo mesmo motivo, sendo que no total são seis professores, mas na ativa, no momento, são quatro. A coordenadora do curso expressou a situação “ultrajante” que é para si, falar deste cenário. Na UNISUL, no Campus de Tubarão, estão matriculados 65 estudantes, há a presença de seis professores, sendo apenas um com dedicação exclusiva, no Campus Pedra Branca em Palhoça, em média com 120 estudantes, há a presença de seis docentes, nenhum com dedicação exclusiva. Na UFSC há a presença de, em média, 600 estudantes e conta com um quadro de 26 docentes doutores de dedicação exclusiva, mais nove substitutos – sendo um especialista, um doutor e sete mestres.

Ao indagarmos o Entrevistado 2<sup>57</sup> sobre o número de aulas que realiza semanalmente, ele nos fala sobre sua situação de trabalho diante do rebatimento das configurações do ensino superior sobre o cotidiano do trabalho docente:

*De segunda à sexta [trabalho] todas as noites. Esse semestre eu não tive nenhuma noite de folga. Daí teve uma disciplina que acabou mais cedo, era com uma carga horária menor e acabou mais cedo, mas em compensação depois tivemos uma concentrada de Fundamentos I, aí nossa!, aula no sábado, trabalhamos vários sábados, à tarde inclusive. [...] Porque a gente teve uma dificuldade por que não entrou uma turma cheia pelo vestibular, na verdade quinze alunos, aí se fez uma adaptação, na verdade os alunos entraram no terceiro período (Entrevistado 2).*

---

<sup>57</sup> Este docente atua em um curso que oferta vagas privadas no interior do estado de Santa Catarina.



Diante da fala apresentada, podemos observar as dificuldades encontradas pelos docentes na sua atuação profissional frente à dinâmica da formação superior, evidenciada, principalmente nas universidades que ofertam vagas privadas. A explanação realizada pelo docente entrevistado apontou, ainda, a o rebatimento dessa dinâmica sobre a qualidade da formação dos assistentes sociais, que hoje recebem aulas concentradas sobre as disciplinas específicas aos sábados, muitas vezes durante todo o dia, como foi apontado na citação trazida.

Outro retrato pode elucidar um processo trabalho precarizado no universo da formação profissional e do trabalho docente, segue o mesmo profissional:

*Uma hora de ensino e uma hora para demais atividades, era a capacidade de contratação do professor, aí podia ser pesquisa, extensão, e todas as atividades, que era uma coisa bem interessante, mas, então, começou esse arrocho, faz dois ou três anos que estamos sentindo isso muito de perto, e aí tivemos que mudar. Hoje a gente tá com um pra meio, então diminuiu muito a capacidade de contratação de professores. Claro que isso não significa que foi demitido pessoas por causa disso, por que há um tempo atrás não tinha lógica nenhum, você precisava de um professor você ia lá e contratava, e aí isso foi ate é um tempo, e quando a universidade cresceu muito não tivemos mais como manter esse tipo de coisa, de que cada professor que precisasse, ou surgia um projeto de extensão, surgiam coisas novas ir lá e contratar, então isso se modificou e aí se adotou em toda a universidade essa lógica (Entrevistado 2).*

Iamamoto (2008) remete que a atual configuração do trabalho docente, situados em uma lógica empresarial, tem condicionado as relações dos contratos desses professores, submetidos pelo regime de hora-aula, com elevadas cargas de disciplinas o que leva a comprometer a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão, um dos princípios reafirmado nas diretrizes curriculares. A autora nos ajuda a compreender que a atual conjuntura do ensino superior também tem comprometido a direção social do projeto hegemônico da profissão, pois estimula a “reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização da profissão” (p. 441).

Trilharmos pela configuração da formação acadêmica em nosso estado, dentro da sua constituição histórico-social, o que é fundamental para compreender como as demandas chegam aos assistentes sociais de Santa Catarina. No que concerne ao trabalho docente dos assistentes sociais da pesquisa, podemos entender que há uma lógica mercantil, como já foi assinalado no primeiro capítulo, e que rebate sobre o seu trabalho, muitas vezes precarizando

o ensino superior e também, flexibilizando, sem garantir a qualidade da formação profissional em Serviço Social. Ao mesmo tempo, situamos a expansão do ensino superior pela via pública, mesmo que em menor escala que na via privada. As entidades representativas da profissão, a ABEPSS e o CRESS em Santa Catarina, juntamente com as UFAs, iniciam um processo em defesa pela abertura de novas vagas em cursos públicos de Serviço Social, assim como já podemos identificar nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná.

Depois dessas apreensões que nos permitiram situar o terreno em que estão os assistentes sociais catarinenses, dedicaremos-nos a ouvir os assistentes sociais entrevistados na Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina. Ressaltamos que nossas apreensões estarão envoltas das questões que tratam da formação profissional desses sujeitos e ressaltamos que a brevidade desse trabalho não nos permite esgotar todas as informações que colhemos no processo de investigação.

*A formação é a base de nosso agir;  
os princípios e a teoria estão presentes na atuação.*  
(Assistente Social 546)

## **5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DE SANTA CATARINA: PERFIL, SIGNIFICADO E REFERENCIAL TEÓRICO**

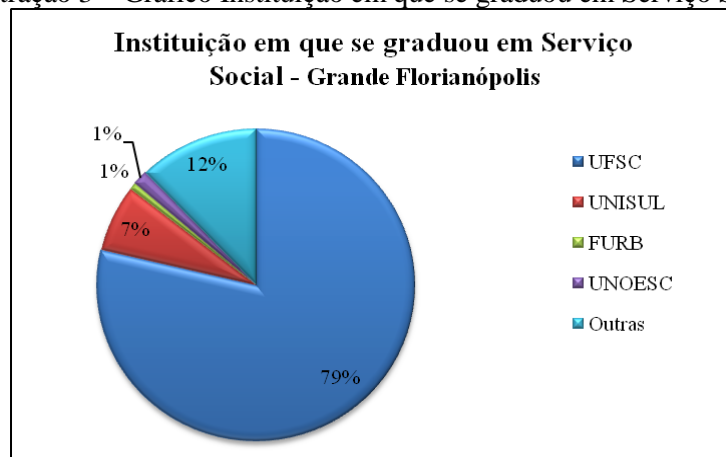
Essa seção tem como objetivo apresentar e analisar, de forma sistematizada, os dados colhidos pela Pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina.

Para traçar o perfil da formação dos assistentes sociais no estado de Santa Catarina serão apresentados os dados referentes à instituição em que os profissionais se graduaram, ao tempo de conclusão da graduação, à participação em atividades extra-curricular, à realização de pós-graduação, à instituição de realização da pós-graduação e ao uso de referencial teórico para subsídio do exercício profissional.

A primeira informação que trazemos é quanto à instituição formadora dos profissionais. Os dados serão apresentados separadamente por regiões nas quais realizamos a pesquisa e pode-se notar que há diversidade de instituições formadoras, dependendo do local da coleta de dados. Assim observaremos que, em geral, os profissionais região são formados pelas instituições da própria região onde moram ou trabalham. Porém, também há

profissionais que se formaram em outros estados, assim como profissionais que se formaram em instituições de regiões diferentes daquela onde moram e atuam. Vamos aos dados:

Ilustração 3 – Gráfico Instituição em que se graduou em Serviço Social



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

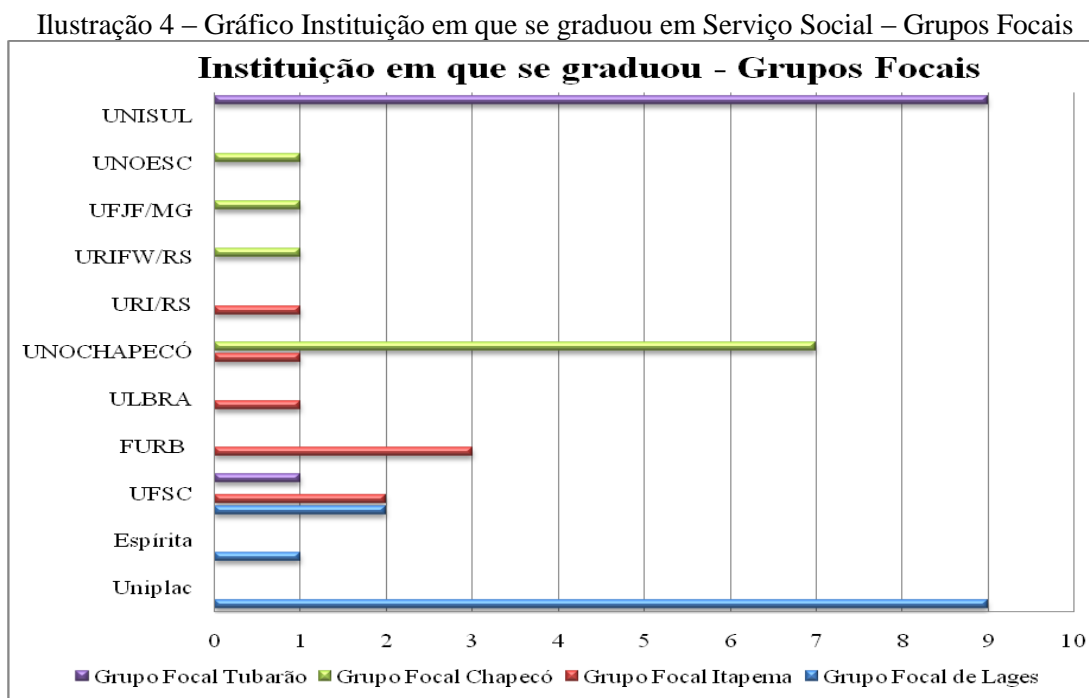
As unidades de formação citadas na Grande Florianópolis apresentaram grande incidência para a UFSC, situada na cidade de Florianópolis. A UNISUL possui um curso na cidade de São José e, embora com menor número, foi a segunda universidade que mais formou os assistentes sociais pesquisados nessa região.

As unidades citadas na alternativa “outras” foram: Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP), Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS), Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT/MT), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); Universidade de Caxias do Sul (UNC), Universidade de Taubaté (UNITAU), Faculdades Espíritas do Paraná e Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Católica de Goiás (UCG), com uma incidência cada; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com duas incidências; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), com três incidências.

A partir desses números verifica-se a confluência para a Grande Florianópolis de assistentes sociais advindos, predominantemente, da Região Sul do País, mas também da Região Sudeste. Quanto a outras regiões foram citadas duas instituições do Centro-Oeste.

Podemos levantar como uma possível explicação a esse processo o *marketing* e o imaginário social de que Florianópolis é uma cidade de alta qualidade de vida, o que incitou um processo de migração ao município<sup>58</sup>.

Os assistentes sociais que estiveram presentes nos grupos focais no interior do estado formaram-se em unidades distintas, sendo que as maiores incidências estiveram de acordo com a região e as unidades mais próximas delas. Vejamos no gráfico a seguir.



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

<sup>58</sup> Vejamos o que diz uma reportagem da Veja de 28 de janeiro de 2004: “Nas listas das cidades com melhor qualidade de vida do Brasil, Florianópolis aparece sempre nas primeiras colocações. Belas praias, povo cortês e baixo custo de vida transformaram a capital de Santa Catarina na “Ilha da Magia”. A fama de lugar paradisíaco cresceu, trouxe turistas e, ultimamente, novos moradores. Em cinco anos, o aumento populacional foi de 15%, uma taxa bem superior à média nacional. Assustada com o crescimento repentino, a prefeitura tomou uma providência radical. Desde o mês passado, o município tem um novo órgão com a missão de filtrar a chegada dos forasteiros e, se possível, mandar alguns deles de volta para casa. A triagem é feita na Rodoviária Rita Maria, e a estratégia é simples. Entrevistadores recebem os ônibus na chegada à capital e aplicam um questionário para saber os motivos que trazem aqueles passageiros à cidade. Quem chega sem destino certo recebe um kit para tomar banho, orientação sobre as dificuldades que vão encontrar em Florianópolis e, em alguns casos, passagem de volta para a cidade de origem. No primeiro mês de funcionamento, mais da metade das pessoas abordadas aceitou a oferta”. [http://veja.abril.com.br/280104/p\\_052.html](http://veja.abril.com.br/280104/p_052.html)

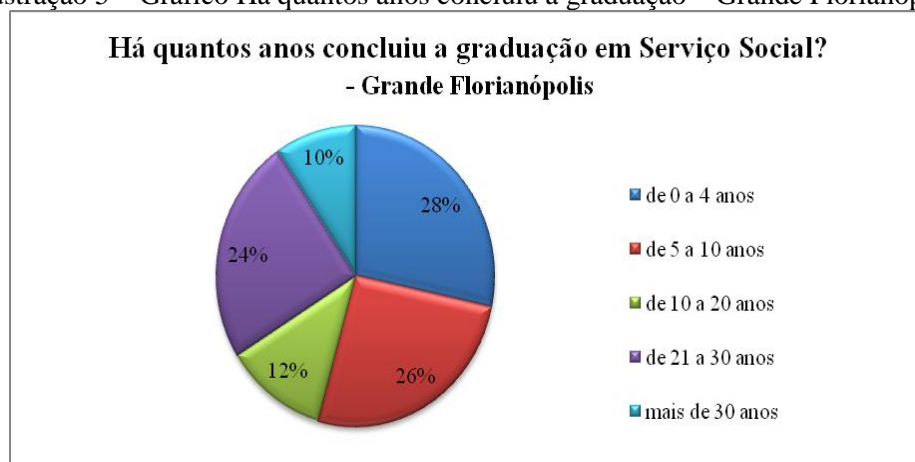
A partir do gráfico acima se observa que na cidade de Lages nove profissionais são formados pela UNIPLAC, dois assistentes sociais formados na UFSC e um pela Faculdade Espírita. Em Chapecó sete profissionais se formaram pela UNOCHAPECÓ, um pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), um pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai Campus de Frederico Westphalen (URIFW/RS) e um pela UNOESC. No grupo focal de Itapema podemos observar que três profissionais se formaram pela FURB, dois pela UFSC, sendo que as duas unidades de formação são as mais próximas da região. No último grupo focal, realizado na cidade de Tubarão, onde há a graduação em Serviço Social na UNISUL, evidenciamos a forte presença desta universidade como a instituição em que mais graduou os assistentes sociais participantes, sendo nove profissionais desta universidade e um graduado na UFSC. Assim, verifica-se pouca mobilidade dos profissionais em relação à região de formação. Destaca-se, também a presença de profissionais formados em outros estados da região Sul e da região Sudeste. Não foram encontrados profissionais formados em outras regiões do país. Na cidade de Itapema não há unidade de formação presencial os profissionais que lá trabalham são formados nas duas instituições mais próximas.

Com essas informações deve-se ressaltar que mais de 60% dos assistentes sociais pesquisados se formaram na única universidade pública do estado, a UFSC. Neste sentido, muito das questões que nos aparecem a respeito do processo de formação dos assistentes sociais entrevistados nos faz remeter à UFSC, no seu aspecto formativo. Desta maneira, todos os processos pelos quais a formação profissional passou tanto da formação específica do assistente social, quanto as diversas mudanças nas instituições públicas federais impactaram sobre o processo de formação do assistente social.

A seguir apresentaremos os dados sobre o período de formação dos profissionais e, com isso, podemos refletir sobre quais foram esses momentos de formação.

Para nos aproximarmos do período em que os assistentes sociais se formaram, perguntamos aos profissionais há quantos anos concluiu a graduação em Serviço Social? A partir dessa interrogação obtivemos as seguintes informações:

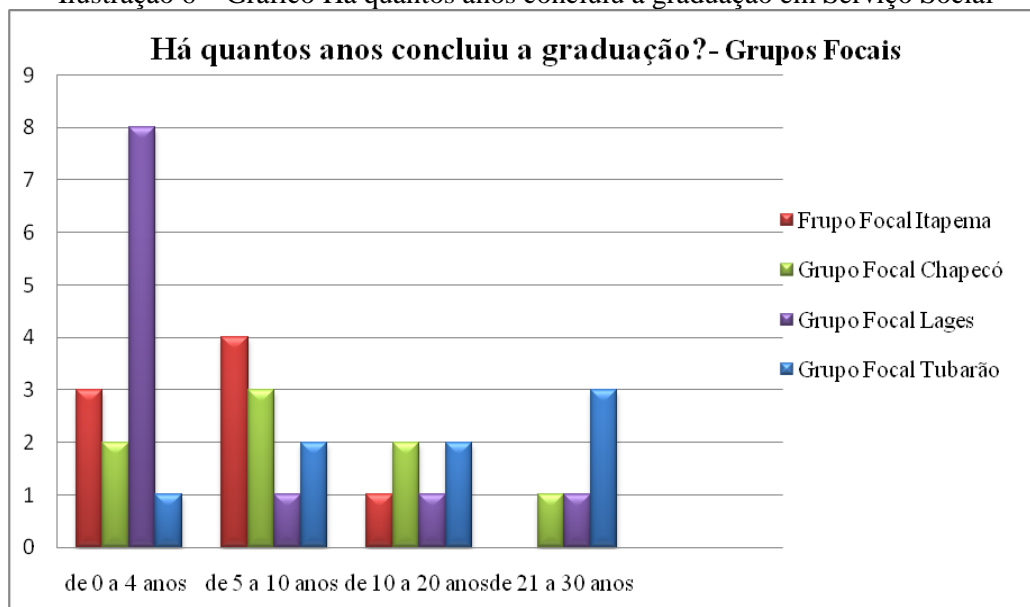
Ilustração 5 – Gráfico Há quantos anos concluiu a graduação – Grande Florianópolis



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Nas informações apresentadas na ilustração 5 podemos observar uma grande incidência de profissionais na Grande Florianópolis formados em uma conjuntura sócio-histórica recente, graduados nos últimos dez anos, com mais de 50% de incidência. Os que se formaram há mais de vinte anos estiveram em torno de 34%. Observamos o gráfico a seguir que tratará dos anos de graduação dos assistentes sociais em relação aos grupos focais.

Ilustração 6 – Gráfico Há quantos anos concluiu a graduação em Serviço Social



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Observamos que a incidência de profissionais formados nos últimos dez anos foi um dado bastante relevante, acompanhando a predominância já presente nos dados referentes à pesquisa na Grande Florianópolis. O valor com maior relevância apresentando foi o de 40%

de profissionais que se formaram entre zero a quatro anos – com exceção do grupo focal realizado em Tubarão, onde a maioria se graduou entre 21 e 30 anos –, se somarmos os valores observamos que a maioria dos profissionais se formou nos dez últimos anos, com 69%. Ainda observamos a incidência de profissionais formados entre 10 e 20 anos em torno de 29% e de 21 a 30 anos em torno de 14%.

Em relação às informações obtidas a partir do grupo focal em Lages podemos perceber a forte incidência de profissionais formados nos últimos quatro anos, o que acompanha o período de criação do curso de Serviço Social na UNIPLAC no ano de 2003, com a primeira turma que colou grau em 2007.

Isso nos remete a seção anterior no qual qualificamos as mudanças na formação profissional decorrentes das Diretrizes Curriculares e ao processo de mudança na política educacional, com a ampliação do ensino privado e, mais, recentemente do ensino à distância.

Pensar os períodos históricos de formação profissional é relevante por compreender que a formação profissional em Serviço Social está situada após o processo de intenção de ruptura da década de 1980, do Código de Ética de 1993 e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 – considerando que a pesquisa de 2006 sobre a implementação dessas diretrizes observou que a maioria dos cursos em Serviço Social possuíam seus currículos orientados pela referenciada diretriz. Todavia observamos a presença de profissionais que se formaram tanto pela grade curricular pós 1982 como, também, anterior a ela.

A trajetória da profissão está marcada por orientações distintas e, como a formação acompanha – ou deve acompanhar – o movimento societário e formativo sinalizado pela profissão, o ano de formação pode sinalizar a vinculação, ou não, do profissional em relação à perspectiva e às discussões presentes na categoria profissional. É o que buscaremos compreender nas laudas seguintes quando trataremos da relevância da formação e o uso dos referenciais teóricos.

Com a abertura de cursos privados podemos identificar um maior número de unidades de formação no interior do estado – além da ampliação do curso de Serviço Social da UFSC, com a abertura do curso noturno no ano de 1999. Assim, pode-se dizer que houve a ampliação do número de vagas para o curso de Serviço Social na modalidade presencial, além da modalidade à distância. Isso pode significar a ampliação e interiorização do mercado de trabalho dos assistentes sociais, o que pode, talvez, ser explicado pelo processo de municipalização das políticas públicas no âmbito social e a conseqüente abertura de campos

de trabalho, principalmente na assistência social, como foi expresso em algumas falas de profissionais entrevistados.

Um exemplo disso pode ser observado nas respostas dos profissionais da Grande Florianópolis quando indagamos sobre a reestruturação institucional nos últimos cinco anos e obtivemos respostas que justificam o processo de municipalização das políticas e a exigência da maior número de profissionais para operacionalizá-la: *reestruturação nos programas e serviços de atendimento para se adequar ao SUAS* (Assistente Social 442); *reestruturação na política de assistência* (Assistente Social 144); *devido às regulamentações do SUAS. Tipificação nacional de serviços sócio-assistenciais* (Assistente Social 58); *adequação à política de assistência. Mudança de rotinas, fluxos, entendimentos sobre assistência. Ainda vai passar por mudanças administrativas* (Assistente Social 451). Essas falas ajudam a clarificar as mudanças na profissão devido à influência da política de assistência social nos últimos anos em todos os municípios brasileiros.

A área que mais absorve os assistentes sociais na Grande Florianópolis é a área de assistência social, com cinquenta e sete incidências o que pode explicar que essa é uma área foi a que mais sofreu influência direta da política de assistência social federal a partir do SUAS – Sistema Único de Assistência Social – conforme falas trazidas pelos profissionais entrevistados. Em seguida a área que mais aparece é a de criança e adolescente com quarenta e uma respostas, seguida pela saúde com quarenta – espaços sócio-ocupacionais tradicionais do Serviço Social. Verifica-se, então que com o processo de municipalização da política de assistência, criança e adolescente e saúde possibilitaram a ampliação e interiorização da profissão como tendência dos últimos anos.<sup>59</sup>

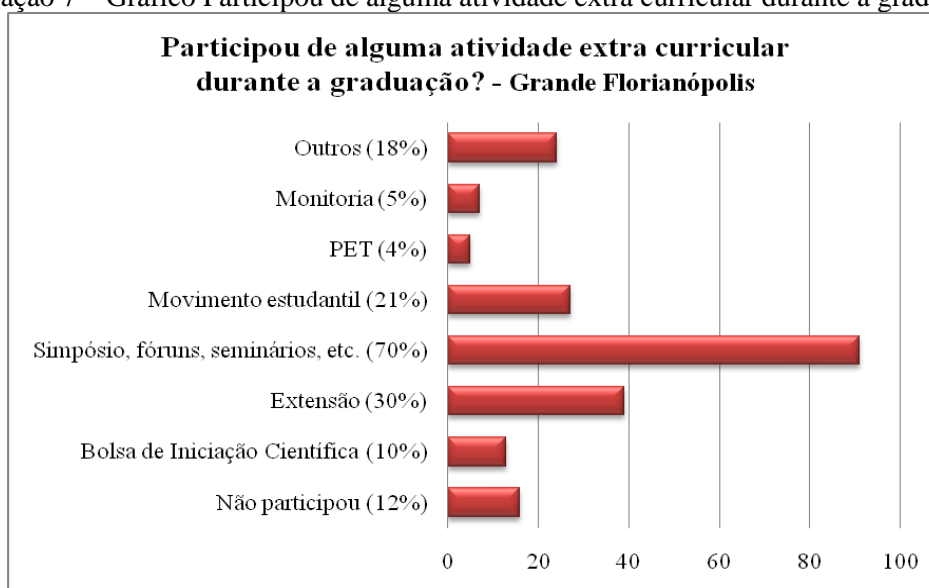
Após estas aproximações, nós nos preocupamos em conhecer o processo de formação acadêmica dos assistentes sociais da Grande Florianópolis, através do contato que os profissionais tiveram com atividades extra-classe. Perguntamos aos entrevistados se participou de alguma atividade extracurricular durante sua graduação. Vejamos o gráfico que segue.

---

<sup>59</sup> Para maiores elucidações a respeito de tal assunto, consultar banco de dados da pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina, 2010.



Ilustração 7 – Gráfico Participou de alguma atividade extra curricular durante a graduação?



Fonte: Pesquisa do Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Tabela 4 – Atividade extra curricular (outra)

Outros	Incidência
Estágio (obrigatório e não-obrigatório)	4
Bolsa Treinamento	3
Projeto Rondon	3
NESSOP	2
Bolsa Trabalho	1
Cursos	1
Movimento Social	1
Pesquisa	1

Fonte: Pesquisa do Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Vendo-se os dados acima e considerando que a maioria dos profissionais entrevistados graduou-se na UFSC e nos últimos dez anos, significa dizer que a forte presença em participação em “simpósios, fórum, seminários, etc.” com 41% de incidência realiza-se para cumprimento de horas para a disciplina Seminários Temáticos I e II, presente no currículo do curso de Serviço Social da mesma universidade, essas incidências se traduzem em 70% de profissionais que responderam ter realizado essa atividade extra curricular.

As atividades complementares são “constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho” (ABEPSS/CEDEPSS, 1997). Elas agrupam todas as atividades que não são realizadas em sala de aula, nesse sentido houve maior destaque à participação em atividades de extensão, com 30% de profissionais que realizaram essa

atividade; logo, a participação em bolsa de iniciação científica com 10%; e Programa de Educação Tutorial com 4%.

Para contribuir e delinear uma direção mínima aos cursos de graduação, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS direciona os conhecimentos necessários à formação profissional, sinalizando o desdobramento dos núcleos em uma série de disciplinas e matérias que se estruturam dentro da lógica do currículo. Nesse contexto, compreende-se que o Serviço Social enquanto uma profissão de caráter generalista não alcança dar conta no curso de graduação de todas as áreas demandadas ao profissional no seu cotidiano laboral. As diversas áreas e espaços de atuação, os temas contemporâneos, o cotidiano que demanda respostas profissionais críticas, exigem conhecimento e qualificação profissional. As Diretrizes sinalizam para a importância de atividades complementares, que são entendidas como parte da formação acadêmica e da qualificação profissional, podendo ter lugar reservado na grade curricular dos cursos de graduação, sendo um mecanismo que possibilita abordar e/ou aprofundar conteúdos não contemplados no currículo fechado.

Tais atividades devem constar no Projeto Político Pedagógico do curso e não deve superar a carga horária de 5% do chamado currículo pleno. Nesse sentido, observamos que os assistentes sociais entrevistados participaram predominantemente em atividades extracurriculares compreendidas em “simpósios, fórum, seminários, etc.” (70%), o que pode significar o cumprimento de uma carga horária exigida para o cumprimento de carga horária requisitada pelo currículo, através das chamadas disciplinas “seminários temáticos”<sup>60</sup>.

Consideramos uma baixa inserção dos profissionais em atividades de pesquisa, seja através da bolsa de iniciação científica, da bolsa PET (Programa de Educação Tutorial) ou mesmo nos núcleos de estudos e pesquisa – pouco citados, com exceção do Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (NESSOP) – pois entendemos que a atividade de pesquisa não é uma atividade apenas para profissionais que se enquadram no perfil de pesquisadores, mas um mecanismo de aproximação à realidade social do exercício profissional do assistente social. Nesse sentido, a pesquisa realizada em 2006 pela ABEPSS sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares, após dez anos de sua vigência, apontou que “as atividades de pesquisa estão predominantemente nas Atividades

---

<sup>60</sup> Conforme as diretrizes da ABEPSS de 1996 os Seminários Temáticos compreendem “momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade” (ABEPSS/CEDEPSS, 1997).

Acadêmicas Complementares” (ABREU, 2007, p. 134) e mesmo que ainda esteja presente como disciplina em diversos cursos do país, a preocupação se situa na configuração desta matéria como

elemento transversal à formação e ao exercício profissional, considerando as exigências e demandas postas pela necessidade do avanço do projeto ético-político profissional do Serviço Social na contracorrente das atuais condições sócio-político-institucional na implementação nas diretrizes curriculares e do exercício profissional (ABREU, 2007, p. 144).

Compreendemos que as atividades extraclasse se configuram em um processo de experiência acadêmica e que enriquece a formação profissional. Para retratar tal consideração um assistente social entrevistado explica sobre o assunto ao tratar da sua formação profissional:

*O currículo trabalhou muito as questões políticas e sociológicas da sociedade, compreendendo essa sociedade em uma perspectiva dialético-marxista. A participação em processo de formação extraclasse enriqueceram muito para compreender a relação teoria-prática (projeto de pesquisa, extensão, estágio extra-curricular, monitoria). O quadro de professores mais coeso, com entendimento de Serviço Social, postura profissional, comprometimento e organização. A participação no movimento estudantil também contribuiu muito, a vivência no momento histórico, no auge dos movimentos sociais, enriqueceu muito (Assistente Social 55).*

O Serviço Social não está deslocado da dinâmica societária que, sofrendo determinações dela, busca alternativas para o seu exercício profissional. Essas alternativas, conforme retrata Netto (1996), poderão atender de forma imediatista às demandas que chegam ao profissional (ou à profissão) ou poderão ir ao encontro de um projeto de profissão comprometido com a transformação da sociedade. Esse direcionamento, como defende o autor, remete ao comprometimento profissional no aprofundamento e embasamento teórico para subsidiar a intervenção profissional e caracterizar o atendimento às suas respostas qualificadas, como se identifica na resposta dada à pergunta em relação à importância da formação acadêmica para a atuação profissional, quando um profissional responde: *É a base, o norte. Se não formos levar em conta o conhecimento da formação acadêmica não estaremos fazendo Serviço Social, estaremos fazendo qualquer coisa que não necessita do acúmulo do conhecimento.* (Assistente Social 517).

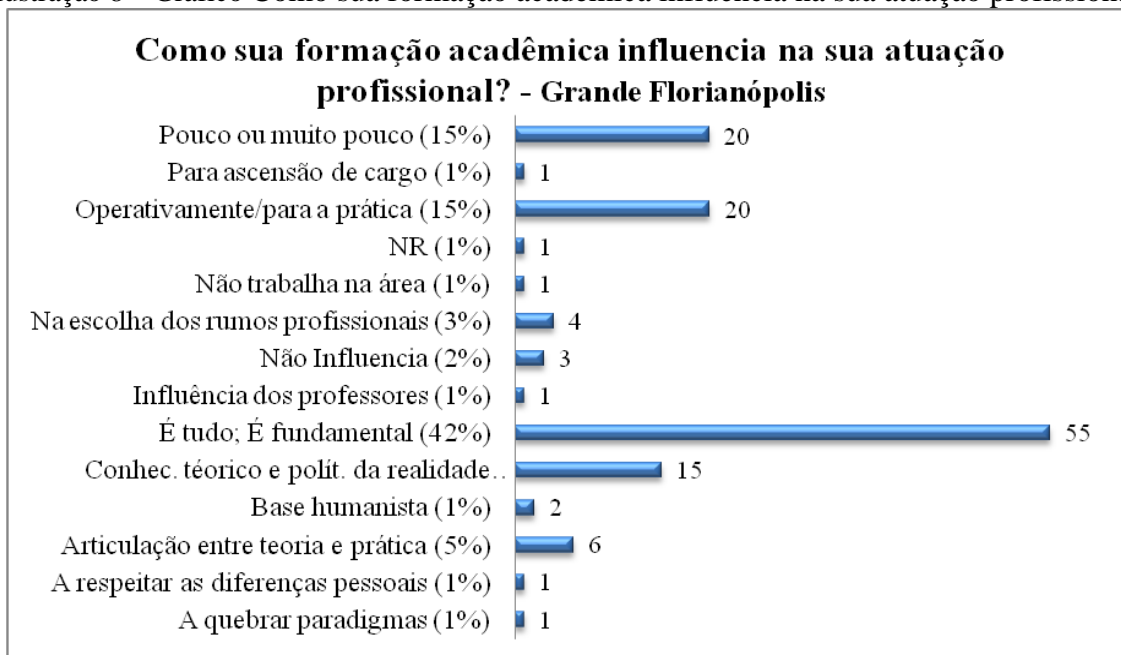
Iamamoto (2006) ao discorrer sobre a exigência de um perfil profissional que possa concretizar, no seu cotidiano de trabalho, a defesa do projeto ético-político, com domínio analítico e informativo e, ainda, propositivo, ressalta que isso

requer um profissional de novo tipo, comprometido com sua atualização permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem o cenário social contemporâneo [...]. Profissional que também seja um pesquisador, que invista em sua formação intelectual e cultural e no acompanhamento histórico-conjuntural dos processos sociais para deles extrair potenciais propostas de trabalho – ali presentes como possibilidades – transformando-as alternativas profissionais (IAMAMOTO, 2006, p. 145).

Assim sendo, compreendemos o processo de formação do assistente social como um *locus* privilegiado, em que o estudante apropria-se de aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que o habilitarão a intervir na realidade social (XAVIER, 2008). Essas três dimensões devem estar articuladas a partir de uma concepção sintonizada com o projeto ético-político da profissão. Isso pressupõe a adoção dos princípios presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, dentre os quais destacamos a apreensão crítica do processo histórico como totalidade e a apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social no mercado de trabalho.

No processo de pesquisa procuramos conhecer como os profissionais da Grande Florianópolis avaliam a sua formação profissional, a sua importância e a influência na sua trajetória profissional, bem como a utilização de aportes teóricos no seu exercício profissional. Para isso utilizamos as seguintes questões do questionário: como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional; possui pós-graduação; você utiliza referencial teórico para subsidiar a atuação profissional e quais, em caso de resposta afirmativa. As respostas foram dadas espontaneamente pelos sujeitos da pesquisa, assim elas foram agrupadas em categorias que possibilitaram uma sistematização prévia para uma posterior análise. Vejamos no gráfico a seguir.

Ilustração 8 – Gráfico Como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional?



Fonte: Pesquisa do Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

A respeito da influência da formação acadêmica no exercício profissional podemos observar que ao agrupamos os 131 assistentes sociais surgem duas tendências: uma representada por mais de 80% dos entrevistados que a consideram relevante e outra representada por cerca de 20% que a consideram pouco relevante. Se desmembrarmos esses valores teremos os seguintes dados: 42% afirmaram que sua formação influencia muito, é fundamental para o exercício profissional; 15% responderam que influencia pouco; 15% afirmaram que a formação garante o aspecto técnico-operativo da profissão; 11% compreendem que ela garante uma melhor interpretação da realidade a partir de uma visão crítica; 3% falam que influencia na escolha dos rumos profissionais; 5% trazem a contribuição na articulação entre a teoria e a prática; 2% afirmam que a formação não influencia na sua atuação; em torno de 1% estiveram aqueles que afirmam que forneceu uma base humanista; outro não respondeu; outro expressou a contribuição na mudança de paradigma; mais um diz ter contribuído na ascensão do cargo e no sentido de respeitar as diferenças pessoais e outro respondeu que não trabalha na área.

Dentre aqueles que relataram que a formação acadêmica foi fundamental para a atuação profissional podemos identificar algumas falas que respaldam o dado apresentado:

*É fundamental, pressupondo os fundamentos e a compreensão da realidade obtidos com a formação. A possibilidade de atuação em diversificados*

*espaços sócio-ocupacionais contribuiu com a trajetória profissional ao longo dos cinco anos em que estou atuando (Assistente Social 924).*

*É tudo. A formação profissional é o norte para o desenvolvimento da prática, é a partir de então que desenvolvo a atuação profissional, a partir da formação que se percebe as situações para dar respostas (Assistente Social 686).*

*É a parte mais importante pois é na graduação que recebemos toda a base de uma boa atuação. Faz refletir sobre o dia-a-dia profissional e fez buscar mais quando perpassa novos casos no cotidiano (Assistente Social 906).*

*Aprendi muita coisa na faculdade. Com o passar do tempo se perde a visão crítica. Penso que a universidade não deveria se ater tanto na historicidade da profissão. Acredito que deveria dar mais atenção à parte prática da profissão, como relatórios, estudo social (Assistente Social 464).*

*É a base de tudo, fundamental. Não conseguiria lidar com algumas situações se não fosse a teoria (Assistente Social 515).*

*Não poderia atuar, deu base para atuação profissional (Assistente Social 136).*

*É tudo. A academia está presente, influencia bastante, sinto que se não estou próxima me afasto da realidade (Assistente Social 07).*

*Influencia diretamente, pois é a partir do aporte teórico que se consegue executar e planejar as ações profissionais (Assistente Social 322).*

*Influencia em tudo, pois tudo o que você sabe é decorrente da formação. Percebi também que muita coisa na graduação, tive que buscar por conta própria. A formação permitiu adquirir conhecimento que possibilita ter uma visão diferenciada e até uma postura profissional (Assistente Social 740).*

*Sim. Considero a facilidade de discutir sobre vários assuntos, compreensão de mundo, política, sobre situações ligadas ao social, poder argumentar. Ela contribui, mas durante a atuação é necessário remeter-se aos conteúdos (Assistente Social 64).*

Em algumas respostas os profissionais falam que a formação deu significado dinâmico à realidade em que atua, estimulando a inserção do profissional na dimensão sócio-organizativa, como lugar de atuação profissional e de conquista de direitos:

*Foi a base de orientação. Atualmente não faço parte de conselhos, mas toda vida profissional estive vinculada a movimentos sociais: de conselhos do idoso, criança e adolescente, assistência, Movimento de Meninos e Meninas de Rua. Tive vinculação com políticas sociais, adolescentes em conflito com a lei, portadores de deficiência, fóruns da sociedade civil/ direitos de políticas setoriais (Assistente Social 531).*

*Influencia para o comprometimento e luta junto às camadas de baixa renda, para o alcance do direito básico que é a moradia. Para o entendimento sobre a interpretação das políticas públicas [...] (Assistente Social 46).*

Ao argumentar sobre a influência da graduação para o exercício profissional, o Assistente Social 211 profere: *Totalmente. É o que dá condições de atuar profissionalmente, mas não é suficiente, sempre é necessário estar se aprimorando. É necessário também trazer mais conhecimento da prática pra dentro da academia.*

No que diz respeito à relação teoria/prática, podemos perceber que os dados apontam para apreensões sobre o processo de formação que, muitas vezes, privilegia o saber-fazer em detrimento da totalidade que compõe o profissional de Serviço Social. Desta forma, sua ação interventiva não pode ser descolada de uma reflexão crítica aliada ao projeto ético-político da categoria. Guerra (2005) argumenta que essa tendência instrumentalista tem sido predominante na profissão em detrimento do conhecimento sobre o porquê-fazer.

Este argumento encontra respaldo nas respostas dos assistentes sociais. Dentre os entrevistados, seis abordam a consideração acerca da relação teoria e prática e vinte afirmam que a graduação contribuiu no processo operativo na atuação profissional, argumentando, algumas vezes, que a formação não dá conta de apreender todas as áreas do Serviço Social. Esta posição deixa claro o deslocamento da formação de uma perspectiva generalista para uma especificidade de áreas de atuação: *o currículo não dá conta da parte jurídica, dependência química, criança adolescente, direito (leis), violência doméstica, idoso; temáticas que tem que ser buscadas por iniciativa própria* (Assistente Social 207). Outro profissional expressa que a formação influencia *atualmente muito pouco, pois a minha preocupação maior é com a administração* (Assistente Social 953).

Nesse contexto, compreendemos que o processo de formação em Serviço Social adota um caráter generalista, ou seja, não pretende dar conta no currículo do curso de graduação de todas as especificidades do seu cotidiano laboral, o que demanda dos profissionais a formação continuada. Ao mesmo tempo podemos perceber que a crítica à formação acadêmica ocorre de forma propositiva, no sentido de que a universidade deve estar em conexão com os diversos segmentos que a compõem, superando as relações endógenas:

*Não tanto formação acadêmica, mas coisas que participei como sindicatos, grêmios, congressos, comitê de defesa da Amazônia. Deu base para muita coisa, os profissionais foram ótimos, mas subsídio mesmo foi a participação*

*no movimento estudantil e comitê de defesa pelo meio ambiente. Pessoas que ficam na universidade se tornam limitadas (Assistente Social 578).*

Há uma referência muito presente na fala dos profissionais a respeito da relação entre teoria e prática. Podemos observar algumas falas que reafirmam certa polarização dessas dimensões, ao falar da formação acadêmica expressam: *ela surge como alicerce e percebo a necessidade de estudar constantemente e aprimorar o conhecimento e colocar a teoria em pratica (Assistente Social 94)* afirma um assistente social; *se dá cotidianamente, sempre estudando, buscando não separar a teoria da prática, juntando grupos de estudos (Assistente Social 532)*, assinala um outro profissional.

A relação entre teoria e prática e a necessidade da articulação entre essas esferas é compreendida justamente a partir da sua separação, pois alguns assistentes sociais citam a graduação como o espaço da teoria e o trabalho cotidiano como a prática. *Parece que a faculdade trouxe poucas coisas, distante da prática. A prática trouxe mais. Os cursos de pós-graduação aproximam a teoria da prática (Assistente Social 194)*. Outro entrevistado declara que a academia influenciou de muitas maneiras. *Posso colocar na prática o que aprendi na teoria, fazendo relatórios, por exemplo, e atuando com vários programas sociais que o município demanda (Assistente Social 922)*.

Se observarmos o ritmo da sociedade na qual estamos inseridos percebe-se que a busca por uma formação específica é demandada pelo próprio mercado de trabalho para todas as profissões, mas também para os assistentes sociais.

Guerra (2006) esclarece que não houve um processo de internalização das diretrizes que acabam separando o ensino teórico do ensino prático o que pode resultar numa visão dicotômica dessas duas dimensões:

a concepção que toma o ensino em Serviço Social como ensino teórico-prático é nova e ainda não foi devidamente apropriada pelas unidades de ensino. Baseio-me no argumento de que há uma nova lógica inerente às diretrizes, a qual não permite a dicotomia entre ensino teórico e o ensino prático em Serviço Social, mas, ao contrário, pauta-se em uma relação de auto-implicação entre ambos (p.148).

Dentro desta lógica apresentada pela autora não há espaço para separação entre ensino teórico e ensino prático, superando a falsa idéia da dicotomia entre teoria e prática contrapondo a lógica da racionalidade hegemônica do mundo burguês (GUERRA, 2006).



Como parte do processo de formação está a adoção de determinado referencial teórico, sendo este componente fundamental neste processo, pois possibilita uma leitura da realidade, uma tomada de posição e a construção de uma visão de mundo. Ou, em outras palavras, “ensinar é capacitar para o exercício da ação consciente” (GUERRA, 2006, p.150), possibilitando os indivíduos tornarem-se sujeitos da sua história. Nessa direção trazemos a fala de mais um profissional que assim se manifesta:

*A formação lhe dá subsidio teórico, visão crítica para interpretar a realidade em que o usuário se encontra. É a formação que traz condições para nós pensarmos que o usuário está em determinadas situações não por culpa própria. Precisa ter uma boa formação para que no planejamento e na execução das políticas sociais não se aja com base no senso comum.* (Assistente Social 156).

Contrariamente, trazemos a fala de um profissional que afirma que a formação pouco influencia na sua formação profissional: *influencia pouco, por atuar na parte de gestão de RH e pessoas, influencia apenas no atendimento às demandas trazidas pelos funcionários* (Assistente social 734). Para buscar uma explicação a essa concepção apresentamos uma citação de Forti e Guerra (2010) que nos ajuda a compreender o processo de atuação profissional:

Observa-se que muitas vezes a perfeita sintonia entre o senso comum e a ação é captada como suficiente para atuação, principalmente se se trata de situação(ões) que exige(m) solução(ões) rápida(s) ou imediata(s). Isso sanciona a pertinência das opiniões – do saber do senso comum alicerçando atividades – como respostas às demandas postas ao profissional. E aí o relativismo torna-se regra, já que o pensamento se curva aos ditames da necessidade imediata e a veracidade do conhecimento passar a ser variável da sua utilidade, da sua *aplicação prática* e da sua capacidade de produzir resultados desejados e/ou previstos. Aqui aparecem requisições socioprofissionais de caráter instrumental, cuja finalidade é em si ou obscura (p. 8).

Percebemos que os argumentos que justificavam as respostas afirmativas ou negativas em relação ao papel da graduação na atuação, estiveram permeados por concepções distintas dos profissionais. Mais uma vez trazemos a voz de um profissional, que também manifestou sua opinião sobre a formação profissional. Ela afirma que sua formação acadêmica contribuiu pouco para a sua atuação profissional, e argumentou:

*A formação na década de 1970 tinha outro currículo. Possibilitava despertar estas questões de lutar por justiça e liberdade, o que exigia um compromisso ético-político já que trabalhava muito com valores e princípios. Só que eu soube que não podia parar na graduação e acho que todo profissional deve acompanhar as mudanças do mundo do conhecimento. Só a graduação não bastou e por isso busco continuar na formação (Assistente Social 912).*

Vê-se que esse profissional faz uma crítica ao seu processo de formação, já que sua formação se deu no período ditatorial e o currículo vigente era aquele que se estruturava em caso, grupo e comunidade, tal como já nos referimos no Capítulo 2. Ela ressalta, também, a necessidade da formação continuada.

Outro assistente social afirmou que a influência da formação acadêmica para o seu exercício profissional se deu através de *conteúdos e discussões, [...] no decorrer da profissão teve que buscar mais formação. Apenas graduação não dá conta* (Assistente Social 172).

Percebemos que a necessidade de estudo permanente apareceu em explanações que tanto afirmavam positivamente o conhecimento adquirido no processo de formação acadêmica como naqueles que rememoravam a graduação como um período de aprendizado que pouco influencia no seu exercício profissional, pois no processo de compreensão da realidade se faz necessário aprimorar-se constantemente.

Deste modo, entendemos que para além do espaço da graduação a formação é um processo que requer um contínuo aperfeiçoamento, para que os profissionais estejam aptos a realizar uma leitura crítica da realidade na qual se inserem, buscando qualificar o seu exercício profissional.

Apresentados e analisados os dados acima, buscamos conhecer o processo de formação continuada dos sujeitos da pesquisa. O Código de Ética Profissional de 1993 expõe em seu Título II a respeito “Dos Direitos e das Responsabilidades Gerais do Assistente Social” constituindo no Artigo 2º a formação continuada como um direito do profissional: “f) aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código”<sup>61</sup>. Nos princípios fundamentais do supracitado código podemos identificar a

---

<sup>61</sup> Para elucidar os princípios fundamentais do Código de Ética profissional situam-se no reconhecimento da liberdade como valor ético central; na defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; na ampliação e consolidação da cidadania, na defesa do aprofundamento da democracia; no posicionamento em favor da equidade e justiça social, no empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; na garantia do pluralismo; na opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação exploração de classe, etnia e gênero; na articulação com os movimentos de outras categorias

referência ao aprimoramento através da menção “ao compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual” (CFESS, 1993).

Para Forti e Guerra (2010) o exercício profissional deve estar estreitamente associado com o processo intelectual e formativo do assistente social. Para elucidar essa reflexão as autoras analisam que:

O assistente social é um intelectual que intervém na realidade social, habilitado a operar em área particular, mas para isso precisa considerá-la com competência, o que significa entender que o particular é parte da totalidade. Assim, cabe exercitar o tempo todo a sua capacidade de captar criticamente essa realidade social que é contraditória e dinâmica, o que pressupõe busca constante de sustentação teórica, política e ética. Essa é a condição – o requisito imprescindível – do seu trabalho profissional. (FORTI & GUERRA, 2010, p. 8).

Na opinião do Entrevistado 5 a formação não se limita unicamente à graduação, mas a extrapola perpassando por um processo contínuo que alimenta o seu cotidiano profissional:

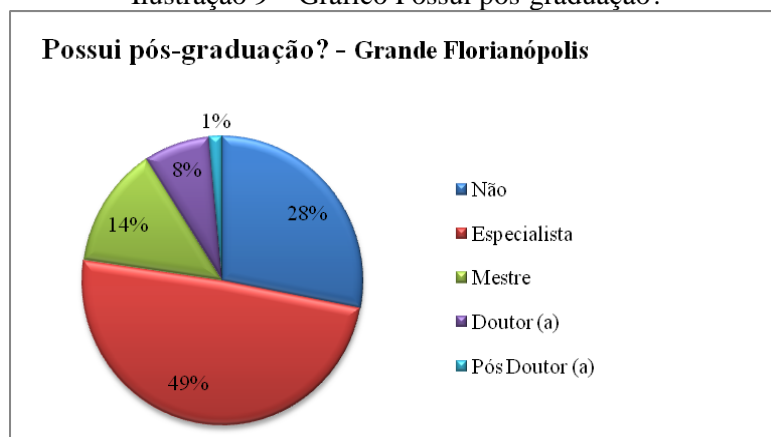
*[tem] áreas que estão abrindo para o Serviço Social e acho que a gente tem muito o que avançar e muito que o contribuir, e isso requer um profissional que por outro lado seja propositivo, crítico, criativo como diz a Marilda Yamamoto; que tenha essa capacidade de dar respostas porque se a gente quiser mesmo que tenha um curso com um perfil que oportuniza a formação profissional nessa perspectiva – mas se o profissional e o estudante também não se dedicarem, não ler e não for atrás da sua formação, que não acaba na universidade, eu acho que ela só começa na universidade – eu acho que a gente não vai dar conta de dar essas respostas em uma sociedade cada vez mais complexa em uma dinâmica muito rápida. (...) existe uma possibilidade de a gente construir políticas que venham no sentido de dar respostas para a população no sentido de acessar direitos, serviços que ela mesma necessita e prá isso agente tem que estar em constante aprimoramento profissional.*

Assim, ressalta-se a importância desse processo de formação que se inicia no curso de graduação, mas que continua em toda a trajetória profissional. No que se refere à formação continuada entre os profissionais da pesquisa, vejamos o gráfico a seguir:

---

profissionais que partilhem dos princípios deste Código; no compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; no exercício do Serviço Social sem discriminação.

Ilustração 9 – Gráfico Possui pós-graduação?



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

A partir da ilustração anterior podemos identificar que 72% dos assistentes sociais possuem pós-graduação, destes verificamos que 49% são especialistas, 14% mestres, 8% doutores e 1% pós-doutores, sendo que 28% de profissionais não realizaram pós-graduação. Para justificar esse último dado, obtivemos uma resposta que valora o processo de formação de graduação: *a graduação foi completa, suficiente* (Assistente Social 521).

Com a forte incidência de especialização no campo da pós-graduação dos assistentes sociais entrevistados, podemos refletir se o processo de formação continuada nessa modalidade é uma necessidade de aprimoramento, ou uma exigência presente no mercado de trabalho a partir das novas demandas que surgiram com a reestruturação produtiva. Percebemos que dos dezoito profissionais que realizaram mestrado (14% dos profissionais), onze estão no exercício da docência o que pode sinalizar que a maioria tem optado esse meio de qualificação para desenvolver essa atividade em específico.

Sabemos que os cursos de especialização são mais céleres que os mestrados, mais acessíveis e apresentam-se com menor exigência teórica e necessidade de dedicação, o que pode revelar a maior procura por esse tipo de pós-graduação. Outro fator de relevância para essa forte incidência da especialização pode ser justificada pelo fato de que o Serviço Social se configura como uma profissão generalista e o processo de especialização, através da fragmentação das áreas – como demonstrará a tabela a seguir –, pode atender ao fragmento da realidade em que o profissional é chamado a atuar. Nesse sentido podemos exemplificar com a resposta do assistente social 948 que compreende que a formação acadêmica *influencia pouco, por isso procuro sempre me especializar*, diz.

Para um maior aprofundamento do processo de formação profissional faz-se necessário refletirmos sobre as áreas de conhecimento e as instituições em que os profissionais realizaram sua formação continuada. Após a interrogativa “possui pós-graduação” nos interessamos em questionar “em que área e em qual instituição” os assistentes sociais têm realizado o seu processo de formação continuada. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 5– Áreas de especialização dos assistentes sociais

<b>Áreas</b>	<b>Frequência</b>
Gestão e Administração	23
Criança e Adolescente	13
Saúde	12
Serviço Social	11
Família	9
Violência	7
Política Social e Política Pública	6
Psicologia	4

Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

No que diz respeito à especialização, podemos identificar uma expressiva busca pela formação em áreas de Gestão e Administração, com frequência de vinte e três profissionais que citaram essas áreas, seguidas da área de Criança e Adolescente com treze respostas e Saúde e Serviço Social com doze e onze, respectivamente.

As indagações acerca das áreas de especialização configuraram-se em uma interrogação aberta, o que nos permitiu concentrar as áreas citadas para melhor visualizar os lugares em que ocorrem as especializações dos assistentes sociais entrevistados. Podemos inferir em relação à tabela anterior que as novas demandas advindas da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, através da lógica gerencial das políticas públicas, podem traduzir o forte interesse de especialização em áreas de Gestão e Administração.

Tatagiba (2003) em seus estudos sobre “Participação, cultura política e modelos de gestão: A democracia gerencial e suas ambivalências” analisa o trabalho em redes retratando sua conexão com a cultura gerencial, com isso, sinaliza que

a estruturação do atendimento em rede aparece como uma das alternativas face às novas demandas no sentido da coordenação e regulação, visando a eficiência, num contexto de escassez de recursos, ampliação da arena, complexificação das demandas e fragmentação na oferta de serviços entre vários atores públicos e privados.

Neste sentido, Nogueira (1997 apud TATAGIBA, 2003, p. 92) afirma a relevância da “nova cultura gerencial” no trabalho social, o que perpassa pelo processo formativo:

o capítulo da gestão de redes, da gestão governamental ou interorganizacional deverá integrar, assim, de maneira privilegiada, a nova cultura gerencial. É em torno dela que devemos concentrar os esforços de treinamento e formação, sem os quais uma nova forma de gestão dificilmente conseguirá se difundir e ganhar aderência no setor público”.

Também foram pesquisadas as instituições em que os assistentes sociais da Grande Florianópolis realizaram as especializações. Vejamos a tabela que se segue.

Tabela 6 – Instituição em que realizou a especialização

<b>Em qual instituição?</b>	<b>Incidência</b>
UFSC (FAPEU e FEPESE)	23
USP	10
UDESC	07
Unisul	5
PUC/PR	4
Instituto Bagozzi – PR	3
Secretaria Estadual de Saúde de Santa Catarina	3
SENAC	3
FURB	2
Instituto Gama Filho	2
Instituto Aleixo	2
UNB	2
Unoesc	2
ENSP/RJ	1
CFESS (UNB)	1
Instituto Packer	1
Ministério da Saúde	1
PUC/RS	1
Transcedência	1
Estácio de Sá	1
UNC	1
Faculdade Getúlio Vargas	1
Universidade Castelo Branco – RJ	1
Universidade de São José	1
CESUSC	1

Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010

A partir dessa tabela podemos ver que parte do processo de variabilidade de instituições que ofertaram os cursos de especialização para os assistentes sociais da Grande Florianópolis, ocorre devido ao processo de oferta e a demanda, atendendo, como já falado, às questões específicas do cotidiano. Ainda podemos identificar que algumas dessas instituições são unidades que ofertam o curso na modalidade à distância, como é a situação da USP – todas as especializações na área de violência sexual contra criança e adolescente referenciaram a USP como a instituição formadora –, ainda podemos citar o CFESS que realiza o curso à distância por meio da Universidade de Brasília.

Uma curiosidade acerca das informações contidas na tabela anterior se situa na significativa presença da UFSC como unidade formadora de especialização dos assistentes sociais entrevistados, de um lado essa grande presença pode se situar pela conexão da proposta de extensão das universidades públicas baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão onde a universidade se integra junto àqueles que formam parte da comunidade, ofertando serviços que interessem aos seus anseios; por outro lado, fica a interrogação a respeito da inclinação de uma universidade federal e pública em relação à prestação de cursos rápidos e que atendem as demandas imediatas da população e as demandas de mercado. Cabe destacar que esses são todos cursos pagos numa universidade pública por meio das fundações de apoio, que hoje mediam as relações entre universidade e a sociedade.

As especializações na UFSC realizadas pelos profissionais entrevistados compreenderam, com maior frequência, a cursos de especialização em Saúde da Família com cinco respostas, seguido da especialização em Serviço Social e Trabalho com quatro; Saúde Pública e Recursos Humanos foram citadas por três profissionais cada uma; com duas respostas estiveram o Desenvolvimento de Comunidade e o Serviço Social; a Gerontologia e Política Social apareceram cada uma com uma resposta.

Em relação ao mestrado, doutorado e pós doutorado podemos perceber que as maiores incidências estiveram em torno das seguintes áreas:

Tabela 7 – Áreas de mestrado/doutorado/pós-doutorado

<b>Áreas</b>	<b>Frequência</b>
Serviço Social	14
Educação	03
Engenharia de Produção/Ergonomia	03
Sociologia Política	03
Administração	01
Estudo de Gêneros Feministas	01

Políticas Públicas	01
Serviço Social e Saúde Coletiva	01
Serviço Social e Família	01
Sociologia	01

Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Em relação às áreas de realização do mestrado, doutorado e pós-doutorado, podemos perceber que há uma maior generalidade se comparadas às de especialização, o que faz com que o Serviço Social esteja com quatorze incidências e, muito depois, seguida das áreas de educação, engenharia de produção e sociologia política com três respostas cada.

Em relação às instituições em que os profissionais entrevistados realizaram seu mestrado, doutorado ou pós-doutorado, podemos observar menor variabilidade de instituições, restringindo-se a universidades em relação aos diversos institutos e faculdades encontrados na especialização dos assistentes sociais. Como observaremos na tabela a seguir, a UFSC foi a instituição que mais qualificou profissionais, situando-se com treze incidências – caso seja no Serviço Social, podemos afirmar que essa qualificação limitou-se ao mestrado, pois o Programa de Pós graduação em Serviço Social ainda não possui o doutorado, que ainda está em processo de criação. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 8 – Instituição em que realizou o mestrado/doutorado/pós-doutorado

Em qual instituição?	Incidência
UFSC	13
PUC/SP	9
PUC/RS	2
UDESC	2
PUC/RJ	1
UNAM – México	1
Universidade de Münster – Alemanha	1
Universidade de Lyon – França	1

Fonte: Pesquisa do Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Outra relevante instituição no processo de qualificação dos profissionais entrevistados foi a PUC de São Paulo, com nove incidências, uma universidade historicamente influente na formação em Serviço Social no Brasil. Outra relevância dos dados obtidos foi a presença de instituições internacionais, como as universidades do México, de Münster na Alemanha e de Lyon na França.

O processo de formação continuada foi apreendido de distintas formas pelos sujeitos entrevistados. Algumas falas são registros dessa consideração. Nesse processo, a dimensão



sócio-organizativa e política é visualizada por um profissional, referindo-se que a formação permanente contribuiu em tal aspecto: *influencia para o comprometimento e luta junto às camadas de baixa renda para o alcance do direito básico que é a moradia. Para o entendimento sobre a interpretação das políticas públicas (principalmente no mestrado)* (Assistente Social 46).

No que concerne à especialização, vemos que o Assistente Social 194 afirma que *parece que a faculdade trouxe poucas coisas, pois esteve distante da prática. A prática trouxe mais. Os cursos de pós-graduação aproximam a teoria da prática.* Forti e Guerra (2010, p. 10) questionam se “*na prática a teoria é outra?*” e assinalam “que não cabe relação ambígua entre o campo da teoria e o campo da prática”, com isso observamos um anseio dos profissionais em dar respostas imediatas e operativas ao seu cotidiano “prático”. Outra afirmação que retrata esta situação pode ser compreendida na expressão: *Foi muito importante a academia para a atuação, principalmente o mestrado e o doutorado, sair um pouco da prática e estudar mais* (Assistente Social 133).

Por outro lado, podemos considerar a existência de uma necessidade profissional permeada pelo aprimoramento constante como um mecanismo de compreensão da realidade, o que leva a qualificar o seu exercício profissional: *O currículo era caso-grupo-comunidade. Tive que me aperfeiçoar, fazer especialização e mestrado, estar sempre me aprimorando para compreender mais amplamente a dinâmica da sociedade* (Assistente Social 711).

Um profissional participante do Grupo Focal nos ajuda a entender a importância do conhecimento para o exercício profissional – hoje, muitas vezes, tolhido pela dinâmica do trabalho profissional:

*[...] eu acho que o nosso trabalho enquanto profissional do Serviço Social, ele é um trabalho intelectual, aqui você precisa pensar, se articular, se strategiar. Eu acho que aqui na região o profissional atende uma população onde deveria trabalhar pelo menos umas quatro ou cinco pessoas juntas, isso na região inteira. Então assim, é óbvio que às vezes muitos profissionais são incompetentes, porque escolheram uma profissão errada, porque cansaram, poderiam fazer outra coisa. Mas tem uma parcela que é muito boa e a gente sabe disso, então na verdade essas pessoas assim como eu, são atropeladas. O tempo de você fazer algo diferente, de poder estudar, de você poder usar as técnicas que a gente aprende, como você lê a sua leitura, como essa demanda chega, etc. Muitas vezes é por uma maneira que não está explícita, então você precisa começar a monitorar. Então, porque está acontecendo isso? Você precisa problematizar, entender, contextualizar os procedimentos e isso, muitas vezes, não é possível. Você é atropelado e a qualidade efetivamente também. Então tem vários elementos e a gente não*

*pode dizer que isso só acontece por isso, é conjuntural mesmo, tem N elementos que contribuem [...] e não acredito que isso seja só para a profissão do Serviço Social (Participante 20, Grupo Focal D).*

Em relação ao exercício profissional dos assistentes sociais entrevistados na Grande Florianópolis, preocupamo-nos em indagá-los a respeito do uso de referencial teórico para subsidiar a atuação profissional, com isso pudemos observar que a maioria dos entrevistados, 85%, manifestaram que fazem uso de referencial teórico para embasar o seu exercício profissional; outros 12% disseram não utilizar; 2% relataram fazer pouco uso ou não usar especificamente e 1% não respondeu. Vejamos a ilustração a seguir.

Ilustração 10 – Gráfico Como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional?

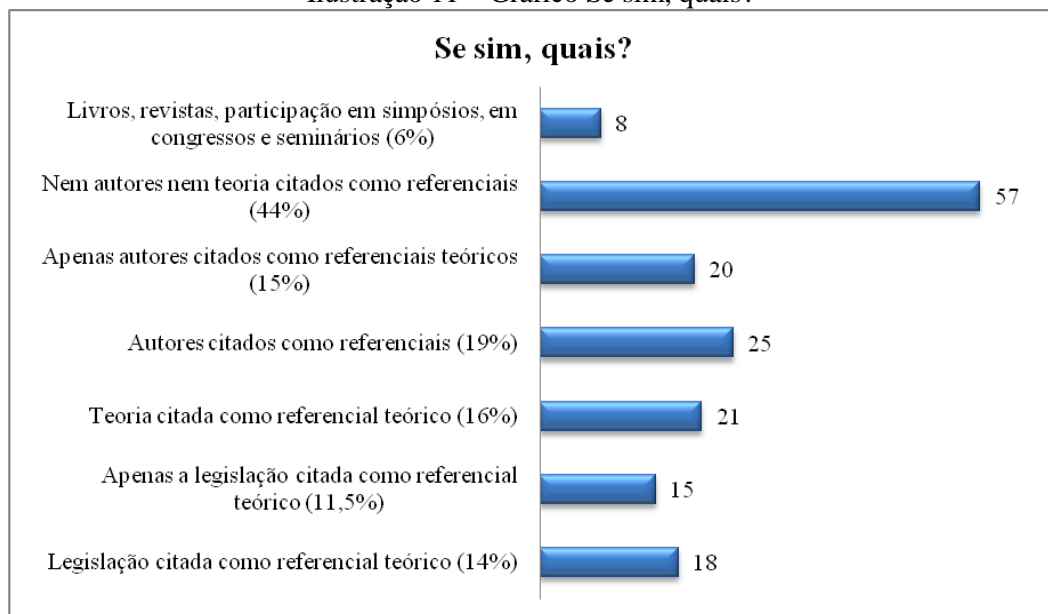


Fonte: Pesquisa do Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Dentre aqueles profissionais que responderam não utilizarem referencial teórico, tivemos assertivas que respaldam o dado apresentado. O Assistente Social 150, embora atue nas áreas de assistência social e idoso, argumenta: *Não leio muito sobre o Serviço Social. Me atualizo pela troca de conhecimentos com profissionais recém-formados.* Outros profissionais argumentam: *não especificamente, apenas uso quando há necessidade de fazer algum relato. Utilizo, de forma geral, o que já estudei, ex: Marilda Iamamoto (Assistente Social 805); Não, sou eclética. Utilizo autores como Yazbek, Chauí, a Revista Serviço Social e Sociedade (Assistente Social 251); hoje, ainda, não precisei recorrer. Hoje faço relatórios de visitas domiciliares, a carga horária não permite realizar o relatório como o praticado na academia (Assistente Social 54); não uso um referencial teórico específico, mas em meu fazer profissional procuro sempre me basear nas legislações (Assistente Social 453).*

Nossa apreensão acerca de tal indagação se situa no anseio de compreender a vinculação entre a “teoria e a prática”, preocupações que por diversas vezes estiveram presentes nas falas dos profissionais entrevistados. Desta forma, indagamos aos profissionais sobre quais eram os referenciais, então, utilizadas para subsidiar a atuação profissional. Vejamos a ilustração a seguir.

Ilustração 11 – Gráfico Se sim, quais?



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

A interrogativa tratou de uma questão aberta, o que possibilitou aos profissionais explanarem livremente acerca do referencial teórico. Diante desta consideração obtivemos diferentes assertivas em uma mesma resposta, o que nos permitiu agrupar os distintos aspectos trazidos.

A partir do gráfico acima podemos identificar que dentro das falas dos profissionais alguma teoria foi citada por vinte e um assistentes sociais (o que representa em média de 16%, do universo de cento e trinta e um profissionais). Os autores citados como referenciais teóricos estiveram em torno de 19% das falas dos entrevistados, sendo que 15% citaram apenas autores como referenciais teóricos. Um dado relevante é que 14% afirmaram o uso de legislação, sendo que 11,5% citaram apenas a legislação como seu referencial teórico. O uso de livros, revistas, participação em simpósios, em congressos e seminários apresentou-se como 6% dos referenciais teóricos utilizados pelos profissionais. Um dado relevante é que 44% dos assistentes sociais entrevistados não citaram nem autores e nem teorias como referenciais e, se somarmos aqueles que referiram ao uso de livros, revistas, participação em

simpósios, em congressos e seminários com aqueles que referenciaram o uso de legislação, teremos em torno de 18% de profissionais que compreendem estes elementos como referenciais teóricos que auxiliam a sua atuação profissional.

Concordamos com Forti e Guerra (2010) ao considerarem que o assistente social é um trabalhador que está inserido na divisão sócio-técnica do trabalho e que por isso sua atuação está pautada em uma ação teleológica que deve ser alimentada pelo conhecimento teórico-metodológico e ético-político – e também, técnico operativo – o que requer uma qualificação intelectual do profissional. Por conseguinte, nos esclarecem:

Estamos nos referindo ao assistente social, um profissional do nível superior que, apesar de ser trabalhador assalariado e dos limites definidos pelas instituições empregadoras, tem responsabilidade e chance de escolha, de imprimir sentido, direção valorativa e finalidade às suas ações, uma vez que portador de relativa autonomia na execução da sua atividade. Todavia, para isso, é crucial capacidade intelectual – busca de substanciais conhecimentos teóricos e metodológicos (inclusive ético-políticos que lhe permitam situar o seu papel como profissional na realidade social – sem o obscurecimento de idealismos e dos limites das intervenções que não ultrapassem o plano das intenções, pois desconexas da realidade. Isso requer a busca de conhecimentos que qualifiquem intelectualmente o profissional para a escolha responsável do rumo que ele irá tomar, pois o Serviço Social, conforme Yamamoto (2007), é profissão que participa de um mesmo movimento que tanto possibilita a continuidade do nosso modo de sociedade como cria possibilidade para a transformação, e as conjunturas não condicionam, não obstante a imposição de limites e possibilidades, unilateralmente as perspectivas profissionais (FORTI e GUERRA, 2010, p. 9-10).

Encontramos apoio em algumas falas dos sujeitos ao indagarmos sobre o uso ou não de referencial, dentre aqueles que se referem ao uso de livros, revistas, participação em simpósios, em congressos e seminários, encontramos obtivemos a seguinte resposta: *Sempre. A ação profissional não pode estar deslocada do referencial teórico. Faço uso de audiovisuais, livros, revistas, textos; participação em congressos e seminários* (Assistente Social 816).

Dentre os profissionais que disseram fazer uso de legislação, encontramos algumas falas: *Sim. O ECA e algumas leis* (Assistente Social 515); *Não tenho utilizado mas me baseio em leis, mas também tenho por base Yamamoto, Yolanda Guerra, Yazbek, Netto* (Assistente Social 94); *Leis, decretos, resoluções referentes ao Serviço Social* (Assistente Social 813); *Sim. O Código de Ética, a PNAS, CF, ECA, Estatuto do Idoso. Livros do Serviço Social e*

*documentos de orientações do SUAS (Assistente Social 952). Sim. Iamamoto, Netto, Freire, leis, ECA, Código Civil, Lei de Regulamentação da profissão, Mioto, Sarmiento (Assistente Social 188).*

Algumas respostas mais gerais também estiveram presentes nas falas dos sujeitos, dentre elas destacamos algumas: *Sim, o projeto ético-político, técnico-operativo e teórico do Serviço Social. Autores da pesquisa social, autores do Serviço Social, da gerontologia social, entre outras (Assistente Social 941); sim, direto. Tenho um arquivo salvo no computador que está nomeado como citação. Reconheço a importância de dizer de onde retirei a idéia (Assistente Social 899); o objetivo é sempre esse, estar fundamentado no teórico-metodológico, no entanto, também nessa questão, o profissional encontra obstáculos para a autonomia de utilizar um referencial teórico (Assistente Social 517); sim. Uma mescla de tudo. Depende do campo de trabalho. A própria profissão é dinâmica propiciando uma utilização de novas teorias (Assistente Social 442); sim, mais sou bastante eclético (Assistente Social 552); normalmente sim. Durante muito tempo tive estagiário e isso aumentava a necessidade do uso de referencial teórico (Assistente Social 100); sim, porque tem que fazer relatórios, projetos, debater com juízes, advogados e com o próprio gestor (Assistente Social 440).* Destacamos essa fala mais longa devido a sua importância:

*Na época em que cursei Serviço Social, a grade curricular se dividia em Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Na medida do possível procuro utilizar os instrumentais aprendidos nessas disciplinas, como técnicas de entrevistas, reunião, elaboração de diagnósticos, análise de dados sócio-econômicos, etc. logo após a conclusão do curso houve a reformulação e a substituição dessas matérias. Hoje o curso é completamente diferente, bem mais completo (Assistente Social 222).*

Vê-se na fala desse profissional o questionamento acerca do currículo em que se formou, que era mais voltado à formação técnica, mas que atualmente é totalmente diferente.

Dentre aqueles que citaram autores, muitas falas registraram a forte incidência de autores que subsidiam a atuação profissional, duas falas retratam nossa afirmação: *sim. Procuro utilizar as "bíblias": Iamamoto, etc., na educação falta referencial teórico, sente dificuldades (Assistente Social 399).* Outro profissional se alonga mais e destacamos aqui sua opinião:

*sim. Autores que subsidiam os programas das disciplinas que por sua vez são definidos pelas diretrizes curriculares. Também autores contemporâneos, ou seja, que trabalham com pensamento social*

*contemporâneo e mais especificamente autoras que se destacam junto aos estudos feministas (Assistente Social 912).*

No intuito de identificar os diversos autores citados pelos assistentes sociais entrevistados, agrupamos os autores da seguinte forma; da área do Serviço Social; marxistas clássicos; marxistas brasileiros; marxistas latino-americanos e autores contemporâneos não-marxistas e autores da sociologia.

Os autores do Serviço Social são os que mais são lidos e citados pelos profissionais entrevistados, com maior incidência aparece a teórica Marilda V. Yamamoto, presente em vinte citações; seguida de José Paulo Neto que está presente em dezesseis citações; logo em seguida aparece a autora Regina Célia Mioto, em onze respostas. Vejamos na tabela a seguir os autores do Serviço Social que mais são citados pelos assistentes sociais.

Tabela 9 – Autores do Serviço Social

<b>Autores</b>	<b>Incidência</b>
Marilda V. Yamamoto	27
José Paulo Neto	16
Regina Célia Mioto	11
Ana Elisabete Mota	5
Ana Maria Vasconcelos	5
Maria Carmelita Yasbeck	5
Potyara Pereira	4
Yolanda Guerra	4
Vicente de P. Faleiros	3
Aldaíza Sposati	2
Helder Boska de M. Sarmiento	2
Ivete Simionatto	2
Maria Cecília Minayo	2
Maria Inês Bravo	2
Maria Lúcia Barroco	2

Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

Além dos citados na tabela anterior encontramos outros autores de Serviço Social que apareceram em pelo menos uma fala dos profissionais entrevistados: Ana Maria B. Cartaxo, Beatriz Augusto Paiva, Carlos Montañó, Edaléa Ribeiro, Elaine Behring, José Augusto Bisneto, Ricardo Lara, Safira Bezerra Amann, Vera Nogueira, Ney Luiz Teixeira, Lúcia Freire Mônica de Jesus, Marina Maciel Abreu, Maria Lúcia Martinelli, Maria Luiza Souza; Rachel Raichellis. Ressalta-se a citação de vários professores do curso de Serviço Social da

UFSC como autores de referência dos profissionais. Também foram citados outros autores: Cinthia Sarti, Danuta Cantoia Luiz, Edson Seda, Eduardo Mourão Vasconcelos, Viviane Guerra, Marinete Moreira, Maria Amélia Azevedo. Ainda obtivemos respostas como: da Revista Katálysis com um registro e a Revista Serviço Social e Sociedade aparecendo como referencial teórico para cinco profissionais.

Entre os autores marxistas clássicos registramos a presença de sete incidências para Karl Marx, cinco para Antônio Gramsci e uma para Althusser e Leon Trotski. Entre os marxistas brasileiros registramos Marilena Chauí com duas respostas, Ricardo Antunes, Paulo Tumolo, Otávio Ianni, Francisco de Oliveira, Florestan Fernandes e Caio Prado Júnior com uma incidência cada um. Entre os autores marxistas latino-americanos registramos Atílio Borón com uma citação.

Dos autores contemporâneos não-marxistas tivemos referências a Norberto Bobbio, Michel Foucault e Pierre Bourdieu com duas citações cada e Jurgen Habermas, Boaventura de Souza Santos e Hannah Arendt com uma citação cada.

Na área de psicologia encontramos Tilman Furniss (violência intrafamiliar) com três incidências, John Bowbey (desenvolvimento humano) com duas citações, Adalberto de Paula Barreto (Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa), Ana Marta Lobosque (saúde mental), Antonio Lancetti (saúde mental), Bader Sawaia (psicologia social), Benedito Saraceno (saúde mental), Suely Rolnik (esquizoanálise), Lidia Weber (adoção), Wanderley Codo com uma incidência cada.

Na área da sociologia encontramos Marcos Aurélio Nogueira, Evelina Dagnino (movimentos sociais e sociedade civil) e Max Weber com duas incidências; Carlos Eduardo Sell (movimentos sociais e democracia participativa), Leonardo Avritzer (participação social), Ilse Scherer-Warren (movimentos sociais), Lígia Luchmann, Maria da G. Gohn (movimentos sociais), Helenaldo Teixeira (movimentos sociais), Vera Silva Telles, Tillman Evers (movimento social), com uma citação cada um.

Na Pedagogia encontramos Paulo Freire com oito citações, Dermeval Saviani e Antônio Carlos G. da Costa (criança e adolescente) com uma.

Em áreas diversas registramos Frei Beto (teólogo e antropólogo), Olgária Matos (filósofa e estudiosa da Escola de Frankfurt), Milton Santos (geógrafo), Ermínia Maricato (arquiteta, questão urbana), Gastão Wagner (saúde coletiva), Ingo Sarlet (Direito), Minucchi

(famílias), Paulo Amarante (psiquiatra, saúde coletiva), Rubem Alves (filósofo e psicanalista), Terezinha Rios (historiadora e filosofia).

Alguns autores não foram identificados como Borba, Coleman, Emerson Mehry, Enonni, Paula Barreto, Revionni, Roberto da Silva e Thompson, cada um com uma incidência.

Dentre aqueles que citaram alguma teoria como seu referencial encontramos algumas falas que legitimam os dados apresentados: *No início da profissão usava o modelo funcionalista, depois passei a utilizar o referencial marxista que me faz menos acomodado com a realidade. O referencial gramsciano é o que mais utilizo hoje em minha vivência profissional* (Assistente Social 121); *Sim. A base marxista, antropológica, fenomenológica* (Assistente Social 467). *Sim. Utilizo a teoria social crítica para analisar a realidade, para saber que a realidade entra em constante movimento, que é fruto de relações que não estão colocadas de forma imutável* (Assistente Social 707). Além dessas falas destacamos outras que foram mais detalhistas e que nos ajudam a compreender melhor o processo de utilização de referências teóricas:

*Sim. Teoria social crítica que ajuda identificar contradições postas. Se a análise da realidade parte dessas contradições dos sujeitos, a gente percebe que pode transformar alguma coisa. Toda a atuação é mediada pela teoria, é uma visão de mundo, e compreende a análise da realidade* (Assistente Social 602).

*Sim. Utilizo o referencial teórico crítico-dialético sempre que posso. Acredito que, dependendo do contexto em que o profissional atua, ele pode fazer escolhas teóricas que se adéquem à realidade vivenciada. Como atuamos com políticas públicas o referencial teórico marxiano responde muito aos dilemas e contradições existentes no seio de um regime capitalista vigente. O desafio maior, no entanto, é atuar como perspectiva a superação das desigualdades que não depende somente do assistente social, mas também depende deste, já que enfrentamos no dia-a-dia o conjunto entre o ideal e o possível de se realizar* (Assistente Social 782).

Para melhor nos apropriarmos do referencial teórico utilizado pelos assistentes sociais entrevistados, pontuamos as diferentes perspectivas apontadas por eles, assim evidenciamos que vinte e dois profissionais referenciaram alguma teoria, o que significou aproximadamente 17% do total de cento e trinta e um profissionais entrevistados.

Vejamos a ilustração a seguir.



Ilustração 12 – Gráfico Teorias citadas como referenciais teóricos?



Fonte: Pesquisa Mercado de Trabalho do Assistente Social, 2010.

A partir do gráfico podemos perceber que a teoria que aparece com maior incidência entre os vinte e um profissionais que citaram algum referencial teórico é a teoria marxista, seguida da fenomenologia, depois da teoria sistêmica e, em seguida, da antroposofia e do positivismo. Percebemos, através da ilustração e dos dados, que ainda é uma parcela pequena dos profissionais que embasa o seu exercício profissional através de uma clara perspectiva teórica. Podemos identificar que há profissionais que citaram mais de uma teoria. Para elucidar essa afirmativa, trazemos a fala do assistente social 126: *Sim. A dialética, o positivismo e a fenomenologia, mas procuro sempre usar a dialética.* Outro, ainda, alude: *Sim. A base marxista, antropológica, fenomenológica* (Assistente Social 467). Todavia, os dados demonstram que a maioria dos profissionais referenciam a teoria que sinaliza a direção hegemônica da profissão.

Uma fala de um sujeito da pesquisa, o Participante 20, do Grupo Focal D, nos traz uma leitura conjuntural da realidade profissional e do referencial teórico, assim nos exorta:

*[...] porque quando o Serviço Social faz essa opção, quando a categoria de construção nacional faz uma opção de trabalhar com a classe trabalhadora, de trabalhar com a garantia de direitos, isso não acontece com facilidade, a dificuldade é materializar. No meu trabalho, às vezes, eu consigo fazer essa relação e reflexão: será que o que eu estou fazendo está realmente nos planos ou eu estou sendo mais paternalista? É, para gente... são várias coisas, a gente não é só.... tem momentos que você é assim paternalista. Tem horas que você está com aquele pensamento positivista, você não é totalmente marxista, totalmente gramsciniano. Tem momentos que você precisa fazer essa reflexão mesmo, e nem todos na categoria, em uma*

*profissão, na própria faculdade, nem todos saem com essa clareza da opção que o Serviço Social fez e alguns nunca farão, vão continuar se baseando na lógica, nem passar pelo processo de reconceitualização.*

O mesmo profissional continua a sua reflexão:

*[...] o projeto ético-político, para mim, é quase que orgânico, porque eu sou protagonista dele desde estudante. Participei de todas as instâncias do movimento estudantil, só não participei da ABEPSS e do CFESS, mas indiretamente participei, até porque sou parceira deles em várias atividades, então para mim é como se fosse orgânico e intrínseco, é como se eu tivesse escovado os dentes, mas eu tenho certeza que muita gente não sabe o que é o projeto ético-político. Eles falam palavras como cidadania, que virou senso comum, que está na boca de todo mundo, todo mundo fala de projeto ético-político, mas efetivamente não sabe o que está falando. Nós temos profissionais que não sabem diferenciar método de metodologia. Tem pessoas na profissão que não sabem quais são as diretrizes curriculares e por onde passam as teorias e métodos da profissão, da escolha profissional, tem pessoas que não conseguem diferenciar método de instrumento; e o pior, eu acho que sabem diferenciar mas não se posicionam eticamente e politicamente mesmo, nem se fala, porque existe essa desarticulação, politicamente nem sabe o que é. Tem gente que fala: “eu odeio política”, então sai da profissão! Nossa profissão é totalmente política. Nós somos articulados ou não articulados. Não estou falando de partido político, estou falando de política na sua essência. Então sai da profissão. Você está em um lugar totalmente errado. Mas existe e é efetivo.[...]*

É claro, que não nos ausentamos aqui de considerar que a orientação teórica que permite compreender as relações sociais e a própria questão social perpassa por uma leitura de totalidade e apreensão dessas relações como fruto de uma sociedade histórico e socialmente determinada pelas relações capitalistas, mas consideramos que a clareza sobre essa perspectiva ou outra adotada pelo profissional é algo imprescindível tanto para a atuação profissional do assistente social como para o sujeito sócio-histórico. A não compreensão das perspectivas teóricas faz-nos questionar o lugar que a formação acadêmica tem tomado no processo de qualificação dos assistentes sociais. Assim, nos reportamos às Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 que sinalizam a importância e defendem que “a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade”.

Um rico momento que tivemos em nosso percurso de investigação foi a explanação de um entrevistado que refletia sobre o referencial teórico que hoje fundamenta a dimensão teórico-metodológica hegemônica da profissão. Sua formação que precedeu ao movimento de

intenção de ruptura no Serviço Social lhe traz bases para pensar o exercício profissional do assistente social, problematizando hoje esse exercício mediado pela teoria social crítica. Sua fala nessa passagem é extensa, mas entendemos que ela é uma importante leitura da conjuntura da profissão, é uma passagem carregada de história e militância profissional e, além de tudo, é expressão de um profissional assistente social que problematiza a referência teórica aliada com a sua atuação profissional:

[...] acho que o curso hoje dá uma análise mil vezes superior do que a gente recebia, se bem que eu fui [estudar] depois nos meus outros cursos, mas eu estou falando disso. Acontece que eu acho que esse conhecimento está muito nas alturas, não nas alturas enquanto proposta teórica, mas enquanto de particularizar a realidade imediata, e isso faz parte do marxismo: você tem que ver no geral as particularidades, as singularidades, eu acho que é esse lado que a gente não traz logo, não sei por que.

Então, conclusão, eu não vejo realmente os profissionais de Serviço Social em ... [uma cidade], eu não os vejo, por que na época em que a gente também abriu muito mercado de trabalho, porque a gente fazia muito eventos, seminários, debates públicos. [...] Todos os municípios com mais de vinte mil habitantes tem que ter Plano Diretor, todos os Planos Diretores para seguir a lei tem que ter participação popular, e qual é o profissional que, pelo menos eu não sei qual é o profissional, porque desde que eu estudei até hoje eu acho que é o assistente social, que é aquele tipo de sociólogo que intervém mesmo e cria mediações, que faz mobilizações e por isso ele tem que ter muita habilidade, muita experiência, muita formação, muita prática, porque é muito difícil. E o que que acontece? Os arquitetos estão fazendo a luta pra conseguir cargos nos escritórios de planejamento das prefeituras, estão na luta, o Serviço Social nem está na luta por cargos, nem está na luta para se preparar. Gente! É emprego no estado inteiro, no Brasil inteiro, aí a gente pensa se a opção do Serviço Social é fazer aquele trabalho, como eu estou vendo, de sentar atrás da mesa, eu sei porque [por motivo de doença na família] eu estou tendo muita relação com alguns, então é assim que funciona e é assim que é pra fazer. Se é pra ser isso, então eu acho que é nós que voltamos a ser conservadores e deixamos de ser revolucionários [...]

[...] quer dizer, não é que não podem fazer nada, quem é que tem que fazer a pesquisa, fazer reuniões, fazer até debates, ir para os Conselhos de Saúde, botar essa coisa na discussão? Eu vejo que tudo isso é o criativo do Serviço Social, entende, esse lado de estratégias, de criação de estratégias para construir uma reflexão, construir uma consciência crítica, conhecer a realidade [...]

[...] Conhecer é uma outra questão, que é exatamente aí que se critica esse Serviço Social que é conservador, que fica nas alturas, mas eu acho que tá precisando pensar seriamente sobre isso. Inclusive eu fui em dois eventos aqui, fui naquele evento da América Latina, da Sociologia e fui aqui do Serviço Social. Realmente essas questões, é sempre assim aquela grande questão ideológica, teórica, valiosíssima, imagina, essa análise da conjuntura internacional, essa conjuntura da América Latina, mas isso tudo fica “hegelianista”, fica Hegel, eu sempre digo que fica Hegel, na medida em que

fica no plano das idéias, isso não é Marx. Marx foi lá pra Inglaterra ver como é que estavam os coitados dos trabalhadores, foi aí que ele disse, “isso aqui está errado”, mas foi ali, olhando. Mas aí parece que de repente o Marx disse sei lá o que, que o mundo não tá se unindo pra fazer a revolução, que os trabalhadores... É uma coisa assim hegeliana, no sentido dos planos das idéias [...]

[...] Eu até quero deixar claro aqui, que quando eu falei do currículo, que eu tive um tempo, eu coloco isso em dois momentos: o momento que eu seguia aquele conhecimento, e depois que eu fui pra São Paulo fazer toda uma reflexão mais profunda sobre essa questão, sobre o método dialético, marxiano e tal, aquela coisa. Então eu aprendi demais com esse segundo momento. Eu estou querendo dizer, a importância desse segundo momento, quero deixar claro [...]

Podemos perceber nessas passagens um processo de questionamento e problematização a respeito do referencial teórico hoje adotado na profissão. O entrevistado reconhece a importância do método, no entanto questiona essa apreensão mediatizada no cotidiano de trabalho que não tem impulsionado os profissionais para as lutas coletivas e, principalmente, junto às lutas coletivas da população. E isso lhe faz pensar e, ao mesmo tempo, comparar com a sua formação acadêmica que naquele momento histórico estava referenciada na perspectiva positivista. Concordamos com nosso entrevistado ao destacar a existência de uma lacuna entre o embasamento teórico da profissão e a ação profissional, que ao mesmo tempo que permite uma leitura mais ampla da realidade histórico-social, ainda não tem encontrado na ação profissional sua materialização. Refletimos que, talvez essa questão, encontre respostas no próprio processo de formação acadêmica.

O nosso trabalho não busca responsabilizar os profissionais pela leitura que realizam do seu cotidiano de trabalho, mas sim pensar o lugar que a graduação tem tomado no processo de formação dos assistentes sociais. Entendemos que o sujeito profissional não se forma, apenas, no processo de graduação, pois ele é sujeito histórico, o que significa dizer que ao interagir com o meio no qual se relaciona vai se transformando e transformando o ambiente em que vive. No entanto a atuação profissional como já falado neste trabalho, requer um perfil de profissional, o que em nossa pesquisa, em muitos momentos, percebemos ainda não ter alcançado.

Compreendemos que o nosso trabalho trata de uma parte da totalidade do processo de investigação e por isso tratou de uma apresentação panorâmica e que, por isso, não alcança o aprofundamento de todas as questões levantadas. Novamente situamos o trabalho de Xavier (2010), que está interligado a esse trabalho e que se debruça na compreensão do exercício

profissional dos mesmos sujeitos deste estudo, trazendo as condições de trabalho, as condições salariais, institucionais e mostrando que muitas vezes o cotidiano limita o profissional a propor alternativas para o seu próprio trabalho, pois não lhe restam minutos para dedicar-se a sua formação cotidiana, como mecanismo de nutrir as suas respostas profissionais – é claro que muitos não percebem esse aspecto como parte da sua dinâmica laboral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminarmos este trabalho, a primeira idéia que nos vem à mente é a certeza de que ele não está concluso e que, certamente, ainda nos demandaria outras muitas laudas e aprofundamento das reflexões trazidas que, agora, nos parecem ainda tímidas dada a extensão da pesquisa realizada. Nossa preocupação esteve envolta na responsabilidade com os interlocutores de nossa pesquisa, sujeitos reais que possibilitaram concretamente a realização desse trabalho. Suas falas, vivências e disponibilidade contribuíram na realização desse estudo, contudo, mais que isso, permitiram o processo de conhecimento da conjuntura do Serviço Social em Santa Catarina

Os dados aqui apresentados foram retratos de um processo de pesquisa coletivo e que só o logramos por esta característica desse trabalho investigativo. Essa afirmação se legitima pelo envolvimento que os sujeitos tiveram nesse processo, desde a sua gênese até este momento, que caminha para o relatório final. Nosso percurso retratou uma interação dos docentes e estudantes que agregavam discussões na construção do projeto ao CNPq, na elaboração e construção do questionário de entrevistas individuais, no sorteio da amostra, para a configuração dos grupos focais e a preparação deles, para a construção das entrevistas junto ao grupo de pesquisa, para a tabulação dos dados, para a construção dos trabalhos acadêmicos e publicização da pesquisa em diversos outros momentos. Por isso, destacamos que as reflexões aqui trazidas não são reflexões, unicamente, desse sujeito em individual, mas agrega uma representação das discussões que o grupo realizou durante toda a trajetória da pesquisa. Diante desses aspectos, destacamos aqui a importância imensurável da inserção dos discentes na atividade investigativa, principalmente a coletiva, pois entendemos que sua inserção e aprendizado se realiza de forma recíproca com todos os sujeitos envolvidos.

Nosso trabalho tratou da formação profissional em Serviço Social por entendermos que esta é uma questão central para o exercício profissional dos assistentes sociais e de materialização do projeto ético-político da categoria. Por isso, nosso estudo se configurou como uma aproximação acerca desse assunto junto aos profissionais sujeitos de nossa pesquisa, mas que ao mesmo tempo nos permitiu conhecer o panorama geral da formação dos assistentes sociais catarinenses.

Em linhas gerais podemos resgatar o papel importante da UFSC como unidade formadora dos assistentes sociais de Santa Catarina, aparecendo com relevância na Grande Florianópolis e, mesmo que de forma mais tímida, também formou profissionais que atuam no interior do estado. Sabemos que as dificuldades para a formação profissional dos estudantes em Serviço Social não se situa, apenas, nas unidades de formação privadas, pois, embora tenhamos observado em nosso trabalho em certo privilégio da UFSC na formação acadêmica dos assistentes sociais, também são reconhecidos alguns elementos que exemplificam essas dificuldades. Podemos recordar a criação do curso noturno no ano de 1999 sem a ampliação do quadro de docentes, o que também ocorreu na situação de criação do mestrado em Serviço Social no ano de 2001. Tais situações influenciaram em uma série de contratações de professores substitutos em situações que não atendiam aos critérios para esse contrato, o que levou no ano de 2007, por questões legais, a impossibilidade de novas contratações desses professores e o descobrimento de disciplinas que não foram validadas no primeiro semestre e outras que não foram disponibilizadas para matrícula no segundo semestre do mesmo ano. Situações essas que repercutiram em uma paralisação estudantil por quase um mês, que mobilizou grande parte dos estudantes na luta pela abertura de concurso público para professores efetivos frente ao quadro reduzido de docentes e frente a um processo de precarização do próprio curso. Outra questão são as exigências em relação à produção acadêmica que requer dos docentes uma dedicação específica, muitas vezes para atender as determinações e os critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos. Ainda em um contexto maior, citamos os elementos da reestruturação da educação superior, que hoje revela uma cobrança institucional para que o curso de Serviço Social da UFSC se insira no Programa REUNI para alcançar a ampliação do quadro docente que almeja. Essa situação demonstra que as universidades e seus cursos não são tão livres assim para aderir ao REUNI ou não.

Podemos inferir que os assistentes sociais sujeitos de nossa pesquisa têm uma formação acadêmica recente, na sua maioria graduados nos últimos dez anos, o que significa uma formação pós movimento de ruptura e, principalmente, após as Diretrizes Curriculares. Entretanto, parece-nos importante destacar que a partir da avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares, foi possível identificar certa dificuldade na implementação dessas mesmas diretrizes que, após dez anos – no ano de 2006 foi realizada a avaliação e parte dos resultados configuraram a Revista Temporalis de 2007 – as UFAs, na sua maioria, haviam

aderido aos direcionamentos da ABEPSS, no entanto havia lacunas entre a proposta das diretrizes e a concreta apreensão dos conteúdos pelos discentes, que foram formados dentro dessa nova lógica da formação profissional, não apresentando domínio de categorias fundamentais para a compreensão da realidade social.

Os profissionais de Serviço Social, na sua formação acadêmica, buscaram participar de atividades extra-classe que, na sua maioria, estiveram compreendidas em seminários, fóruns e simpósios, em detrimento de atividades de extensão, monitoria, bolsa de iniciação científica e outros que contaram com menor participação. Destacamos que a participação em movimento estudantil, como um momento de síntese política, contou com a participação de 21% dos entrevistados. Um fato curioso é que esse dado não acompanha a participação política dos, então, assistentes sociais. Esse dado não foi possível trabalhar em nosso estudo, no entanto o banco de dados da pesquisa demonstra que, atualmente, os assistentes sociais praticamente não se envolvem em atividades políticas (seja ela político-partidária, seja em associações, movimentos sociais ou participação em conselhos de direitos).

Em relação ao papel da formação para o exercício profissional, percebemos que os assistentes sociais valorizam, na sua grande maioria, a graduação para a sua atuação profissional, seguido da consideração que essa graduação influencia pouco ou muito pouco e, na mesma margem, aparece um olhar operativo em relação a contribuição da vivência acadêmica. Após essas exposições evidenciamos falas que recorrem a formação como importante na construção do conhecimento teórico e político da realidade dando subsídios ao profissional para refletir sobre a especificidade do seu cotidiano de trabalho. Ainda podemos perceber que, mesmo que a maioria dos profissionais tenha considerado o papel fundamental da formação para o seu exercício profissional, identificamos uma forte expectativa dos profissionais em apreender, na graduação, especificidades de determinada política social ou questões acerca de algum segmento populacional com quem trabalha. Tais anseios estiveram aliados a uma dicotomia recorrente entre o campo da teoria e o campo da prática, o que podemos considerar como fruto de uma formação acadêmica que não deu conta de articular essas dimensões e trabalhá-las como parte constitutiva do próprio exercício profissional, o que poderia sinalizar tal dificuldade seria as escassas atividades de extensão universitária que hoje conta com um número muito reduzido de estudantes de Serviço Social.

No processo de formação continuada observamos uma forte incidência de profissionais que realizaram pós-graduações, com forte procura para as especializações,



seguida, em menor número, do mestrado, doutorado e pós-doutorado. Nesse aspecto, percebemos uma grande variabilidade de instituições onde os assistentes sociais realizaram suas especializações, algo que não se afirma no mestrado, por exemplo, onde não há uma gama tão grande de instituições que qualificaram os assistentes sociais mestres. Outra relevante consideração é a forte presença da área de Administração e Gestão nos cursos de especialização realizados pelos assistentes sociais, já no campo do mestrado/doutorado/pós-doutorado essa busca se deu muito mais pelo próprio Serviço Social. Podemos evidenciar que as falas dos assistentes sociais se confirmam ao nos deparamos com as pós-graduações realizadas por eles, pois ao identificarmos as áreas de especializações observamos a forte presença de formação em áreas específicas do trabalho profissional, hoje com forte demanda pela administração e gestão. Ainda nos caberia refletir a respeito da grande oferta desse tipo de formação pelas instituições privadas que caracterizam uma espécie de produto que se vende e compra no mercado, ao mesmo tempo em que atende a uma demanda por formação, muitas vezes associada a uma formação rápida, menos rigorosa, que computa pontuação nos planos de cargos e salários e, também, nos concursos públicos como instrumentos imprescindíveis na investidura da carreira no setor público – hoje um dos maiores empregadores dos assistentes sociais. Ainda no que concerne à formação continuada, percebemos que o mestrado foi buscado muito mais por aqueles profissionais que exercem a atividade docente, o que se repete em relação ao doutorado (com apenas uma exceção) e também ao pós-doutorado.

O último aspecto da formação apresentado em nosso trabalho mostrou que os assistentes sociais fazem uso de referencial teórico para subsidiar sua atuação, no entanto ao perguntarmos quais eram suas referências, vinte por cento dos profissionais nos responderam fazer uso de legislação, revistas, participação em simpósios, seminários e revistas como seus referenciais teóricos, seguido da citação de autores como suas referências teóricas e, logo, obtivemos as repostas de profissionais que citaram alguma teoria como seu referencial, o que significou vinte e uma falas. Explicações essas que retrataram a adoção predominante da teoria marxista, seguida da fenomenologia, positivismo, teoria sistêmica e da antroposofia. A partir desses elementos inferimos que o referencial teórico utilizado pelos assistentes sociais, na sua maioria, acompanha a perspectiva hegemônica da profissão, no entanto podemos observar a presença de referenciais, como é o caso da fenomenologia e do positivismo. Ainda observamos o diálogo com a teoria sistêmica e com a antroposofia e com a disciplina da

antropologia, o que pode retratar uma necessidade dos assistentes sociais em dialogar com outras teorias que embasem o exercício profissional, mas, que muitas vezes, são antagônicas ao entendimento marxista sobre a realidade social. Nosso maior questionamento em relação a essa questão verte sobre a dificuldade que os profissionais tiveram em dar respostas a nossa indagação, mostrando uma fragilidade da própria formação acadêmica.

Nesse momento, fica a necessidade de maior aprofundamento dos dados aqui trazidos. Podemos exemplificar algumas questões que ficam para reflexão, com relação aos profissionais que citaram teorias como seus referenciais teóricos, qual é o período em que esses profissionais se formaram? Quem citou positivismo ou fenomenologia em qual currículo foi baseada a sua formação? Aqueles que referenciaram alguma teoria, foram aqueles que realizaram algum tipo de formação continuada através das pós-graduação? Como se materializa a perspectiva adotada no cotidiano profissional? Ou, por que os assistentes sociais voltaram-se mais a participar de atividades extra-curriculares compreendidas em seminários, palestras e simpósios, do que em atividades de pesquisa, monitoria ou, mesmo, extensão? Por que os assistentes sociais buscam a pós-graduação como formação permanente? Será ela uma necessidade do mercado ou um processo de amadurecimento intelectual e aprofundamento do conhecimento? Esses são exemplos de questões que não logramos responder nesse trabalho, mas que podem ser respondidas com maior tempo e dedicação ao processo investigativo que abarca um rico processo de colheita de informações junto aos assistentes sociais de Santa Catarina.

O processo investigativo se configura no cotidiano acadêmico como um momento particular do aprendizado do estudante de Serviço Social, ainda que na sua maioria ele se encontre em um processo restrito à grade curricular, tendo o privilégio de sua aprendizagem aquele estudante que dispõe de tempo e condições para a realização da atividade – sem contar na vontade que deve dispor por esse processo de aprendizagem.

Como já trabalhado em nosso estudo sobre a importância da pesquisa para o exercício profissional, destacamos que a experiência na realização dessa pesquisa pela amplitude ou mesmo pela inserção do estudante nesse espaço, configurou-se como um rico momento de encontros coletivos que propiciou tanto a formação acadêmico-profissional como a formação individual-coletiva. Esse aprendizado se realizou pelas trocas entre os docentes e discentes nos encontros do grupo da pesquisa, também se realizava entre os próprios discentes nesses encontros e nos encontros paralelos que nos convergiam no sentido de operacionalizar o

processo de investigação. Particularmente, o momento mais rico se dava na relação com os interlocutores assistentes sociais que traziam sua experiência profissional e sua realidade cotidiana. Isso ocorria tanto nos momentos individuais que nos encontramos com eles – através das entrevistas e aplicação de questionários –, como nos grupos focais que, em diversos momentos, se configuraram como momentos de trocas profissionais e emocionais e que mostravam o compromisso e a paixão por ser assistente social.

Nosso processo de conhecimento acerca da formação dos assistentes sociais não se paralisa com esse trabalho, ao contrário, ele nos impulsiona e nos intriga ao deciframento da realidade que, hoje, tem levado a certa precarização e flexibilização da formação profissional em Serviço Social. Ademais, fica o nosso compromisso ético-político com a formação continuada, como um mecanismo fundamental que alimenta o exercício profissional e auxilia no conhecimento da realidade que o profissional atua.

A formação acadêmica, que tanto nos debruçamos nesse trabalho, é para a nós um elemento imprescindível quando dialogado com o concreto-real, este que figura-se como demanda no exercício profissional, e é às vezes experienciado por nós. Porém, na maioria delas não o conhecemos, questionamos.

Aproximamos juntamente com esse concreto-real do fechamento de nossas considerações, não concluindo, mas fazendo coro com *Perguntas de um trabalhador que lê*, brasileiros e brasileiras que lutam no seu cotidiano pela sobrevivência, tendo em vista a ausência dos equipamentos públicos e das condições materiais para a manutenção de suas vidas. Juntamente com o poeta e com esses sujeitos queremos saber...

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia várias vezes destruída -  
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
Da Lima Dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.  
Quem os ergueu? Sobre quem  
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio  
Tinha somente palácios para os seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida  
os que se afogavam gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar a atragou.*

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou, quando a sua Armada  
nafragou. Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?*

*Cada página uma vitória.  
Quem cozinhou o banquete?  
A cada dez anos um grande homem.  
Quem pagava a conta?*

*Tantas histórias.  
Tantas questões.*

Perguntas de um operário que lê  
Bertold Brecht

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS/CEDEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social** (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). *In: Cadernos ABESS n° 7. Formação profissional: trajetórias e desafios*. São Paulo, Cortez, 1997.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz; CABRAL, Maria do Socorro. **A organização política do Serviço Social e o papel da CENAS/ANAS na Virada do Serviço Social brasileiro**. *In: III CBAS: Algumas Referências para a sua Contextualização*. In: 30 Anos do Congresso da Virada. Conselho Federal de Serviço Social (Organizador). ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (9ª Região) (Co-organizadores). – Brasília, 2009.
- ABREU, Marina Maciel. **Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares**. *In: Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano VII, n. 14 (jul./dez. 2007)*.
- AGUIAR, Antonio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá**. – São Paulo: Cortez, 1985.
- AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. – São Paulo : Cortez, 1981.
- BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira**. *In: Cadernos ABESS: O Processo da Formação Profissional do Assistente Social*. nº 1. 1986.
- CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**, 1993.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COHN, Gabriel. **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos Científicos, 1977.
- D'Araujo, Maria Celina. **Estado, classe trabalhadora e políticas sociais**. *In: Ferreira, Jorge e Delgado, Lucila de Almeida Neves (org). O Brasil Republicano*. Vol. 2. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**. 8. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

FORTI, Valeria e GUERRA, Yolanda. “Na prática a teoria é outra?” *In*: Serviço Social: temas, textos e contextos: coletânea nova de Serviço Social – Tio de Janeiro : Lumen Juris, 2010.

GERBER, Luiza Maria Lorenzini. **A formação dos assistentes sociais em Santa Catarina: um estudo sobre o primeiro curso de Serviço Social do estado (1958-1983)**. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

GOMES, Selma Graciele. **O ensino à distância no Estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. – 2. Ed. Ver. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2007.

GUERRA, Y. **O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate**. *In*: Revista Katálysis, Florianópolis, v. 8, n. 2. 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela & CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica**. São Paulo: Cortez/Celats, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. – 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. – 8. ed. – São Paulo : Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na cena contemporânea**. *In*: Serviço Social: Direitos Sociais e competências Profissionais. Brasília CFESS/ABEPSS, 2009. p.16-50.

\_\_\_\_\_. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

Lauritsen, J.M. (Ed.). EpiData. **Data Entry, Data Management and Basic Statistical Analysis System**. Odense Denmark, EpiData Association, 2000-2008. Disponível em: [Http://www.epidata.dk](http://www.epidata.dk)

LEHER, Roberto. **Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto**. Fonte: Jornal da AdUFRJ, maio de 2007. (Entrevista)

LEWGOY, Alzira B.; MACIEL, Ana Lúcia S.. **Reflexões acerca do Ensino à Distância na Formação em Serviço Social**. *In*: Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano VIII, n. 15 (jan./jun. 2008).

LIMA, Kátia. **Contra Reforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social**. In: *Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano VIII, n. 15 (jan./jun. 2008)*.

LOWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen : marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1988.

MANRIQUE CASTRO, Manuel. **História do Serviço Social na América Latina**; tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. – São Paulo: Cortez, 1989.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A crise mundial e seus reflexos na educação superior**. In: *Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010*.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÁDER, Alexandre Antônio Gíli & SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Reformas educacionais e trabalho docente: itinerários contemporâneos para a alienação do trabalho intelectual?** In: *Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010*.

NETTO, José Paulo. **A propósito da disciplina de metodologia**. In: *Serviço Social e Sociedade, nº 14*. Editora Cortez: São Paulo, 1984, p. 5-15.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. – São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social: uma análise no Brasil pós-64**. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Transformações Societárias e Serviço Social: Notas para uma Análise Prospectiva da Profissão no Brasil**. In: *Serviço Social e Sociedade, nº 50*. Editora Cortez: São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Movimento de Reconceituação 40 anos depois**. In: *Serviço Social e Sociedade, nº 84*. Editora Cortez: São Paulo, 2005, p. 5-20.

\_\_\_\_\_. **III CBAS: Algumas Referências para a sua Contextualização**. In: *30 Anos do Congresso da Virada. Conselho Federal de Serviço Social (Organizador). ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (9ª Região) (Co-organizadores)*. – Brasília, 2009.

PAIVA, Beatriz A. **Algumas considerações sobre ética e valor**. In: Bonetti, Dilsea A. (org) [et. al.]. *Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005. (p.174 – 208).

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. *Rev. katálysis* [online]. 2009, vol.12, n.2, pp. 268-277.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. – São Paulo: Cortez, 1986.

RAMOS, Giovane S. **As fundações de apoio privadas: notas para a análise de uma realidade heteronômica**. In: 32ª Reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu/MG. 32ª REUNIÃO DA ANPED / Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009.

RESENDE, M. E. L.. **O processo político na Primeira República e o Liberalismo Oligárquico**. In: NEVES, L. A.; FERREIRA, J.. (Org.). O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente. Belo Horizonte: Civilização Brasileira, 2003, v. V. 1, p. 89-120.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Paz e Terra – 1978.

RODRIGUES, José. **“Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior**. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEBIM, Charlini Contarato. **Representações Sociais do ProUni: (Sobre)vivências no ensino superior**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: [reforma do estado e mudança na produção]**. 2. ed. rev. São Paulo: Bragança Paulista: 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **A perspectiva do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. In: III CBAS: Algumas Referências para a sua Contextualização**. In: 30 Anos do Congresso da Virada. Conselho Federal de Serviço Social (Organizador). ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (9ª Região) (Co-organizadores). – Brasília, 2009.

TATAGIBA, Luciana. **Participação, cultura política e modelos de gestão: A democracia gerencial e suas ambivalências**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais - Programa de Pós-Graduação de Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TEMPORALIS, Revista da ABEPSS, ano VII, nº 14, jul/dez, São Luís: ABEPSS, 2007.



TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Ensino à Distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes.** *In:* Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

VIERA, Evaldo. **Estado e Miséria Social no Brasil de Getúlio a Geisel.** 2 ed. – São Paulo : Cortez, 1987.

YAZBEK, Maria Carmelita. (org.) **Projeto de revisão curricular da faculdade de serviço social.** *In:* Serviço Social e Sociedade. Ano V – nº 14 – Abril de 1984.

\_\_\_\_\_. **Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade.**  
*In:* Capacitação em Serviço Social e política social. Mod. 4, Brasília: Cead, 2000.

XAVIER, Arnaldo. **A construção do conceito de criminoso na sociedade capitalista: um debate para o Serviço Social.** *Revista katálysis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, Dec. 2008 .

## **ANEXOS**

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DO  
ASSISTENTE SOCIAL – GRANDE FLORIANÓPOLIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL  
COLEGIADO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL  
NÚCLEO DE ESTUDO DO ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**PESQUISA MERCADO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

**QUESTIONÁRIO: N° \_\_\_\_\_**

**1. PERFIL**

**1.1 Qual a sua idade?**

- 1- ( ) 20 a 30 anos    2- ( ) 31 a 40 anos  
3- ( ) 41 a 50 anos    4- ( ) acima de 50 anos

**1.2 Qual seu sexo?**

- 1- ( ) masculino    2- ( ) feminino

**1.3 Você tem religião?**

- 1- ( ) Sim    2- ( ) Não

**1.3.1. Qual sua religião?**

- 1- ( ) Católica    2- ( ) Evangélica    3- ( ) Espírita  
4- ( ) Umbanda    5- ( ) Candomblé    6- ( )  
Outra \_\_\_\_\_

**1.3.2. Quem respondeu evangélica**

- 1- ( ) Luterana    2- ( ) Presbiteriana    3- ( ) Metodista  
4- ( ) Outra \_\_\_\_\_.

**1.4 Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_.**

**1.5 Qual o nível de escolaridade de seu pai? \_\_\_\_\_.**

**1.6 Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_.**

**1.7 Qual o nível de escolaridade de sua mãe? \_\_\_\_\_.**

**1.8 Qual sua orientação sexual?**

- 1- ( )    2- ( )    3- ( ) Bissexual    4- ( ) Outras  
Heterossexual    Homossexual

**1.9 Qual seu Estado Civil?**

- 1- ( ) Solteira(o)    2- ( ) Casada(o)    3- ( ) Separada(o)  
4- ( ) Viúva(o)    5- ( ) União Estável    6- ( ) Divorciada(o)

**1.10 Quantos filhos possui?**

- 1- ( ) Nenhum    2- ( ) 1    3- ( ) 2    4- ( ) 3    5- ( ) 4    6- ( ) Mais de 4

**1.11 Qual sua renda familiar?**

- 1- ( ) menos de R\$ 500,00      2- ( ) de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00      3- ( ) de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.250,00      4- ( ) de R\$ 1.251,00 a R\$ 1.500,00  
5- ( ) R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00      6- ( ) R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00      7- ( ) R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00      8- ( ) acima de R\$ 5.000,00

**1.12 Qual o número de componentes de sua família?**

- 1- ( ) 1 pessoa      2- ( ) 2 pessoas      3- ( ) 3 pessoas      4- ( ) 4 pessoas  
5- ( ) 5 pessoas      6- ( ) 6 pessoas      7- ( )  
Outros: \_\_\_\_\_

**1.13 Qual sua cor?**

- 1- ( ) Branca      2- ( ) Parda      3- ( ) Negra      4- ( ) Amarela  
5- ( ) Outra \_\_\_\_\_.

**1.14 Em que município reside?** \_\_\_\_\_.

**1.15 Em que município trabalha?** \_\_\_\_\_.

**2. FORMAÇÃO**

**2.1 Possui outra graduação?**

- 1- ( ) Sim      2- ( ) Não  
Se sim, quais?

\_\_\_\_\_.

**2.2 Instituição em que se graduou em Serviço Social:**

- 1- ( ) UFSC      2- ( ) UNISUL      3- ( ) FURB      4- ( ) UNC  
5- ( ) UNOESC      6- ( ) UNIPLAC      7- ( ) UNOCHAPECÓ      8- ( ) Outras

\_\_\_\_\_.

**2.3 Há quantos anos concluiu a graduação em Serviço Social?**

- 1- ( ) de 0 a 2 anos      2- ( ) de 3 a 4 anos      3- ( ) de 5 a 6 anos      4- ( ) de 7 a 10 anos  
5- ( ) de 11 a 15 anos      6- ( ) de 16 a 20 anos      7- ( ) de 21 a 25 anos      8- ( ) 26 a 30 anos  
9- ( ) de 31 a 35 anos      10- ( ) mais de 36 anos

**2.4 Possui pós-graduação?**

- 1- ( ) não      2- ( ) Especialista      3- ( ) Mestre      4- ( ) Doutor(a)      5- ( ) Pós-Doutor(a)  
Em que área: \_\_\_\_\_.  
Em qual instituição: \_\_\_\_\_.

**2.5 Participou de alguma atividade extra curricular durante a graduação?**

- 1- ( ) Não participou      2- ( ) Bolsa de Iniciação Científica      3- ( ) Extensão      4- ( ) Simpósio, fóruns, seminários, etc.  
5- ( ) Movimento estudantil      6- ( ) PET      7- ( ) Outros

\_\_\_\_\_.

### 2.6 Há quanto tempo atua na área de Serviço Social?

- 1- ( ) de 0 a 2 anos    2- ( ) de 3 a 4 anos    3- ( ) de 5 a 6 anos    4- ( ) de 7 a 10 anos  
5- ( ) de 11 a 15 anos    6- ( ) de 16 a 20 anos    7- ( ) de 21 a 25 anos    8- ( ) 26 a 30 anos  
9- ( ) de 31 a 35 anos    10- ( ) mais de 36 anos

## 3. INSTITUIÇÃO

### 3.1 Quantos vínculos empregatícios você possui na área do Serviço Social?

- 1- ( ) 1    2- ( ) 2    3- ( ) 3    4- ( ) Nenhum

### 3.2 Qual sua situação atual no mercado de trabalho?

- 1- ( ) Aposentado    2- ( ) Autônomo    3- ( ) Cargo    4- ( ) Carteira assinada  
Comissionado    (CLT)  
5- ( ) Concursado /    6- ( ) Contrato    7- ( )    8- ( ) Prestação de Serviço  
RJU    Temporário    Desempregado  
9- ( ) Voluntário    10- ( ) Outros \_\_\_\_\_

### 3.3 Qual a natureza jurídica da instituição empregadora?

- 1- ( ) Associação sem fins    2- ( ) Empresa de Economia    3- ( ) Empresa Privada  
lucrativos    Mista  
4- ( ) Pública Estadual    5- ( ) Pública Federal    6- ( ) Pública Municipal

### 3.4 Qual o tempo de atuação na instituição?

- 1- ( ) menos de 1 ano    2- ( ) de 1 ano a 1 ano e 11    3- ( ) de 2 anos a 4 anos e 11  
meses    meses  
4- ( ) de 5 anos a 8 anos e 11    5- ( ) de 9 anos a 12 anos e 11    6- ( ) de 13 anos a 18 anos e 11  
meses    meses    meses  
7- ( ) de 19 anos a 22 anos e    8- ( ) de 23 anos a 25 anos    9- ( ) acima de 26 anos.  
11 meses

### 3.5 Qual (is) a (as) área (s) de atuação?

- 1- ( ) Ambiental    2- ( ) Assistência    3- ( ) Conselhos de    4- ( ) Cooperativismo  
Direito  
5- ( ) Criança e    6- ( )    7- ( ) Direitos    8- ( ) Docência  
adolescente    Desenvolvimento e    Humanos  
Planejamento Urbano  
9- ( ) Educação    10- ( ) Educação    11- ( ) Idoso    12- ( ) Jurídica  
Superior  
13- ( ) Justiça    14- ( ) Juventude    15- ( ) Movimentos    16- ( ) Pesquisa  
Sociais  
17- ( ) Previdência    18- ( ) Recursos    19- ( ) Saúde    20- ( ) Sistema  
Humanos    Penitenciário  
21- ( ) Outra. Qual?

### 3.6 O seu nível de atuação é?

- 1- ( ) Gestão    2- ( ) Execução    3- ( ) Ambos

3.6.1. Qual o tempo dispensado à  
Execução \_\_\_\_\_  
Gestão \_\_\_\_\_

**3.7 Qual a nomenclatura do cargo que ocupa na instituição?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**3.8 Desenvolve atividades que não competem ao Serviço Social?**

1- ( ) Sim      2- ( ) Não

Se sim, quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**3.9 Você conhece o Código de Ética de (do assistente social) 1993? Se não, pule para a 4.1.**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

3.9.1 As condições de trabalho permitem a atuação profissional tendo por base o Código de Ética de 1993?

1- ( ) Sim

2- ( ) Não

3- ( ) Em partes

Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**4. CONDIÇÕES DE TRABALHO**

**4.1 Qual sua renda bruta em todos os vínculos na área de Serviço Social?**

1- ( ) menos de R\$ 500,00	2- ( ) de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	3- ( ) de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.250,00	4- ( ) de R\$ 1.251,00 a R\$ 1.500,00
5- ( ) R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	6- ( ) R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	7- ( ) R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00	8- ( ) acima de 5.000,00

**4.2 Qual a sua carga horária?**

1- ( ) Até 20h

2- ( ) 30h

3- ( ) 40h

4- ( ) Mais de 40h

**4.3 O(s) outro(s) vínculo(s) exerce(m) alguma influência sobre aquele vínculo principal? (Para quem possui mais vínculos)**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim, Qual(ais)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

---

**4.4 Como desenvolve suas atividades?**

1- ( ) Sozinha(o)                      2- ( ) Em equipe de Serviço Social                      3- ( ) Em equipe multidisciplinar

**4.5 Você utiliza programas de bancos de dados e/ou de geoprocessamento no seu local de trabalho?**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

3.7.1. Se sim, conhece a forma de elaboração e/ou o destino/ tratamento dos dados?

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

**4.6 Seu trabalho repercute sobre sua saúde?**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim, de que maneira?

---

---

---

---

---

---

**4.7 Seu trabalho repercute sobre sua vida social, pessoal ou familiar?**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim, de que maneira?

---

---

---

---

---

---

**4.8 Há problemas que dificultam a realização de seu trabalho?**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim, quais os principais?

---

---

---

---

---

---

**4.9 Você já ficou desempregado(a) na área de Serviço Social? Se não, pule para a 4.10**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim por quantas vezes? \_\_\_\_\_.

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_.

**4.9.1 Você desenvolveu outra atividade nesse período?**



1- ( ) Sim 2- ( ) Não

Se sim, quais?

---

---

---

---

**4.10 A sua instituição passou por algum tipo de reestruturação nos últimos cinco anos?**

1- ( ) Sim 2- ( ) Não

Se sim, qual(ais)?

---

---

---

---

**5. MILITÂNCIA E PARTICIPAÇÃO**

**5.1 Participa de eventos realizados pela categoria?**

1- ( ) Sim 2- ( ) Não

Com que frequência?

Por quê?

---

---

---

---

---

---

**5.2 Participa de algum movimento social:**

1- ( ) Sim 2- ( ) Não

Se sim, quais?

Por quê?

---

---

---

---

---

---

Há quanto tempo está no movimento?

**5.2.1 Qual sua situação junto a esse movimento?**

1- ( ) Dirigente 2- ( ) Militante de base 3- ( ) Apenas filiado

**5.3 Participa de alguma associação civil?**

1- ( ) sim 2- ( ) não

Por

que?

---

Há quanto tempo participa da associação? \_\_\_\_\_

**5.4 Participa de Conselhos de Direitos e/ou de políticas públicas?**

1- ( ) Sim    2- ( ) Não

Se sim, quais?

1- ( ) Direitos Humanos

2- ( ) Educação

3- ( ) Mulher

4- ( ) Assistência

5- ( ) Política Urbana

6- ( ) Criança e adolescente

7- ( ) Saúde

8- ( ) Idoso

9- ( ) Outro \_\_\_\_\_.

**5.5 Qual sua função de representação no conselho?**

1- ( ) Sociedade Civil

2- ( ) Governamental

3- ( ) Usuário

4- ( ) Assessora(r)

5- ( ) Secretária(o)

6- ( ) Outro \_\_\_\_\_.

**6. EXPECTATIVAS E EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

**6.1 O que o(a) levou a escolher o Serviço Social como profissão?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6.2 Como sua formação acadêmica influencia na sua atuação profissional?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6.3 Você utiliza referencial teórico para subsidiar a atuação profissional? Se sim, quais?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6.4 Quais suas expectativas quanto ao futuro da profissão?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO N°: \_\_\_\_\_**

Por meio deste documento você está sendo convidado(a) a responder o questionário que faz parte da pesquisa “O Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina”, que tem como objetivo analisar as formas de inserção dos assistentes sociais no mercado de trabalho do estado. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Programa de Educação Tutorial (PET/SSO) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas (NESPP). A pesquisa propiciará o acesso ao mapeamento das condições de trabalho dos assistentes sociais no estado.

O presente termo assegura os seguintes direitos:

- a) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização;
- b) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- c) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade;
- d) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido.

Você está recebendo uma cópia deste termo em que constará o telefone dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o projeto e sua participação.

*“Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG nº \_\_\_\_\_, declaro que, após conveniente esclarecimento prestado pelos pesquisadores e ter entendido os objetivos da pesquisa, consinto voluntariamente em colaborar para realização desta. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com os pesquisadores do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, responsáveis por esta pesquisa”.*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Declarante

Florianópolis, de de .

**Contatos:**

Departamento de Serviço Social: 3721- 9297 r-24

Programa de Educação Tutorial de Serviço Social: 3721-9453

Email: [pesquisamercadoss@hotmail.com](mailto:pesquisamercadoss@hotmail.com)

Entrevistador (a):

Nome: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

**ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **GRUPO FOCAL**

1 Fale sobre a realidade do seu município, explicando quais as principais formas de organização econômica e política?

1.1 Quais são as demandas sociais do município ou da região?

1.2 Quais são os determinantes dessas demandas?

2. Em qual política atua e quais são as demandas que o Serviço Social recebe?

3. Como você vê as suas condições trabalho (carga horária, salário condizente, como interfere na vida social e familiar)?

4. De que forma você avalia o reconhecimento profissional, tendo em vista as condições de trabalho e as relações interprofissionais e com os gestores?

5. Como é a relação do Serviço Social com as organizações sociais e populares no seu município?

6. Como se dá a mediação entre o exercício profissional e o projeto ético político da categoria?

**ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO  
FOCAL**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO FOCAL

A pesquisa Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina tem como objetivo analisar as formas de inserção dos profissionais de Serviço Social nos espaços sócio-ocupacionais catarinenses. Este trabalho consiste numa pesquisa desenvolvida pelo DSS/UFSC e financiada pelo CNPq. A pesquisa propiciará o acesso ao mapeamento das condições de trabalho dos assistentes sociais para uma intervenção mais qualificada.

No que tange à técnica de coleta de dados, serão realizados grupos focais com profissionais atuantes no município >>NOME DO MUNICÍPIO<<. Esclarecemos que quando da utilização da técnica do grupo focal, as entrevistas serão gravadas e transcritas.

O presente termo assegura os seguintes direitos:

- e) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização;
- f) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- g) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade;
- h) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido.

Você receberá uma cópia deste termo em que constará o telefone dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o projeto e sua participação.

*“Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG nº \_\_\_\_\_, declaro que, após conveniente esclarecimento prestado pelos pesquisadores e ter entendido os objetivos da pesquisa, consinto voluntariamente em colaborar para realização desta. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com os pesquisadores do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina, responsáveis por esta pesquisa”.*

>>NOME DA CIDADE<<, >>DATA<<.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Declarante

Contato do coordenador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vania Maria Manfroi  
Telefones: DSS: (048) 3721 9297 r-24 Cel. (048) 99239928  
Email: [vaniamanfroi@yahoo.com.br](mailto:vaniamanfroi@yahoo.com.br)

**ANEXO V – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES GRUPO FOCAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PESQUISA MERCADO DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS EM SANTA CATARINA  
PET – SERVIÇO SOCIAL

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

**GRUPO FOCAL**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Instituição em que se graduou: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na área de Serviço Social: \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

Instituição em que trabalha: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na instituição \_\_\_\_\_

Já ficou desempregado? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Faixa salarial: \_\_\_\_\_

Município em que reside: \_\_\_\_\_

Município em que trabalha: \_\_\_\_\_