

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Claudete Marlene Fries Bressan

FORMAÇÃO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E O PROJETO
ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

Passo Fundo

2009

Claudete Marlene Fries Bressan

FORMAÇÃO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E O PROJETO
ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo
2009

Ao Antonio Luiz,
Raíssa e Yáskara,
Por tudo e por vocês, sempre.

Muitas das reflexões contidas nesta pesquisa são fruto de diálogos travados ao longo dos anos com inúmeros professores (as) e profissionais da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó. De modo especial, quero agradecer os professores e técnicos vinculados ao curso de Serviço Social e ao projeto de extensão Mediação Familiar, pois nossa trajetória comum, além de partilhar conhecimentos, inclui o compartilhar de alegrias, conquistas, tristezas e dores. Pela oportunidade do aprendizado, pela amizade e pelo carinho, muito obrigada!

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), os agradecimentos são dirigidos à experiência de confrontar conhecimentos que embora oriundos de veios diferentes, desembocam neste difícil e complexo universo que é a prática docente e os desafios da realização da educação em sentido pleno. De modo particular, agradeço ao professor Dr. Cláudio A. Dalbosco o empenho na concretização da visita e vivência ímpar na Universidade de Kassel - Alemanha.

À Universidade de Kassel (UniK) e ao Departamento de Serviço Social da UniK - Fachbereich Sozialwesen, em nome dos professores Dr. Hans Georg Flickinger, Dr. Werner Tolle e de seu assistente Holger Schoneville, registro meu reconhecimento e gratidão pelo tempo e atenção que me foram dispensados durante minha curta permanência naquela universidade.

Aos professores Dr. Cláudio A. Dalbosco, Dr. Jaime Giolo e Dra. Ivonete Boschetti expressei meu agradecimento por transformarem as recomendações em um diálogo rico e comprometido com a qualificação da presente dissertação.

De forma muito especial, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Eldon Henrique Mühl, o respeito com que tratou minhas indagações e me estimulou para que se tornassem reflexões de pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo situar o atual contexto da educação superior, que, seguindo as orientações neoliberais de regressão da esfera pública e ênfase na regulação do mercado, tem afetado os processos formativos, resultando na expansão desmesurada, na flexibilização e redução dos conteúdos ético-filosóficos. Esse movimento é verificado na precarização do ensino de Serviço Social e afeta a consolidação do seu projeto profissional, o projeto ético-político, que se vincula à ética marxista e se pauta em valores como liberdade, democracia e emancipação humana. A pesquisa problematiza, com base nas condições sócio-históricas expostas, a efetivação desse projeto tendo em vista que, no tocante à formação profissional, requisita-se que os espaços formativos garantam uma sólida formação ético-política e superem a transmissão de conhecimentos. Os objetivos da pesquisa consistem em: situar o cenário da educação superior; descrever a constituição do projeto ético-político, destacando as implicações que a política educacional impõe à sua consolidação; elucidar o sentido que a emancipação humana ocupa no projeto profissional; analisar a participação dos processos formativos na formação do sujeito ético, confrontando-a com os determinantes econômico-educacionais que se impõem à formação ética. A pesquisa possui um caráter exploratório e a opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa indicam que a expansão do ensino e o esvaziamento dos seus conteúdos formativos representam um sério obstáculo à consolidação do projeto ético-político; a emancipação humana é uma concepção oriunda de Marx à qual se articulam os valores de liberdade e democracia e que não encontra espaço na sociedade burguesa, na qual tais valores não ultrapassam os limites do formalismo e da individualidade; a formação do sujeito ético requer a capacidade de “elaborar o passado” (Adorno) e o sujeito ético de Gramsci e Lukács atua pela ideologia, enquanto força real e fato ontológico capaz de alterar a vida humana. A conclusão remete aos esforços, entre outros, de garantir que as universidades cumpram o seu papel histórico e finalidade ética de formar sujeitos capazes de pensar e refletir criticamente sobre sua inserção coletiva na sociedade.

Palavras-chave: Formação, Serviço Social, Emancipação humana e Projeto ético-político.

ABSTRACT

The present research aimed to situate the current context of the higher education which, following the neoliberal orientations of regression of the public sphere and emphasis on the market regulation, has affected the formative processes, resulting on an unmeasured expansion, flexibility and reduction of the ethical-philosophical contents. This movement is identified on the quality decrease of the Social Work education and affects the consolidation of its professional project, the ethical-political project. Such project is entailed to the Marxist ethics and it is guided by values like liberty, democracy and human emancipation. This research discusses, based on the exposed social-historical conditions, the effectiveness of the project having in mind that it is required that the formative spaces guarantee a solid ethical-political formation and overcome the knowledge transmission concerning the professional formation. The objectives of this research consist on: situate the scenario of the higher education; describe the constitution of the ethical-political project, bringing out the implications that the educational policy imposes to its consolidation; elucidate what the human emancipation means to the professional project; analyze the participation of formative processes in the education of the ethical subject, confronting it with the economical-educational determinants imposed to the ethical formation. This research has an exploratory character and the methodological option was bibliographic research. The results of this research indicate that the expansion of education and the emptying of the formative contents represent a serious obstacle to the consolidation of the ethical-political project; human emancipation is a conception originated on Marx to which values of liberty and democracy are articulated and its conception does not find space in the bourgeois society because in it such values do not surpass the limits of formalism and individuality; the formation of the ethical subject requires the capacity to “elaborate the past” (Adorno) and the ethical subject of Gramsci and Lukács acts for the ideology, while real strength and ontological fact capable to alter the human life. The conclusion refers to the efforts, among others, to guarantee that universities fulfill their historical role and ethical finality to educate subjects as people able to think and critically reflect about their collective insertion on society.

Key words: Formation, Superior education, Social Service, Human emancipation, Ethical-political project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 UM TEXTO PARA UM CONTEXTO: O CENÁRIO DE INSERÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.....	17
1.1 Para situar interesses em disputa	17
1.2 Reconfigurar o Estado para “modernizá-lo”	19
1.3 A educação na pauta da ‘reforma’ do Estado	25
1.4 A privatização dos direitos sociais e a educação como direito social.....	28
1.5 O desenho do ensino superior: expansão e flexibilização.....	30
2 ROMPER COM O CONSERVADORISMO: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.....	34
2.1 Uma definição inicial do projeto ético-político do Serviço Social	34
2.2 As raízes conservadoras do Serviço Social	37
2.2.1 A influência católica-cristã	37
2.2.2 O conservadorismo oriundo do estrutural-funcionalismo	42
2.3 O movimento de reconceituação como recusa do Serviço Social tradicional.....	45
2.4 A superação do conservadorismo e a constituição do projeto ético-político do Serviço Social.....	47
2.4.1 Os valores emancipatórios no Código de Ética Profissional.....	49
2.4.2 A Lei de Regulamentação da Profissão.....	52
2.4.3 Defesa dos direitos sociais e expansão da cidadania: o novo perfil profissional	53
2.5 A formação profissional no projeto ético-político: diretrizes gerais	55
2.5.1 Os pressupostos da formação profissional	56
2.5.2 Os princípios norteadores	57
2.5.3 As Diretrizes Curriculares	58

2.5.4 A lógica curricular.....	61
2.6 Entre o poder e a capacidade de efetivação das escolhas.....	64
3 EMANCIPAÇÃO HUMANA: O FUNDAMENTO ÉTICO DO PROJETO PROFISSIONAL.....	68
3.1 Uma aproximação inicial ao sentido de emancipação humana	70
3.2 A ética marxista no projeto profissional.....	77
3.2.1 A contribuição de Lukács	78
3.2.2 A contribuição de Gramsci	84
4 O LUGAR DA FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO: UM OLHAR COM BASE EM THEODOR W. ADORNO	90
4.1 A formação e sua finalidade emancipatória	91
4.1.1 Para uma democracia efetiva, uma educação emancipatória.....	94
4.1.2 A formação cultural no pensamento de Adorno	97
4.2 Atando fios e identificando alguns “nós”	100
4.2.1 O cenário da educação superior e o cotidiano docente	101
4.2.2 Uma janela para o possível: a utopia emancipatória nos processos formativos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

Os debates são sempre históricos e contextuais. Assim, o cenário contemporâneo do exercício e da formação profissional do Serviço Social brasileiro aponta um mosaico de questões que demandam deciframento e entendimento para abarcar a dimensão com que as transformações de ordem estrutural e conjuntural, articuladas a uma direção política e econômica, têm impactado na profissão.

O quadro instiga reflexões, pois o tempo histórico sinaliza alterações no campo profissional e nos processos formativos. Nesse sentido, as medidas tomadas na política universitária nas últimas décadas colocam em questão a capacidade dos espaços universitários de consubstanciarem a formação dos indivíduos sociais. A conjuntura atual permite formular indagações quanto à capacidade de cultivarem a razão crítica e colocarem em questão os valores ético-morais produzidos pela sociedade, considerando seu compromisso histórico de promover valores universais, desnaturalizando aquilo que a sociedade tende a naturalizar.

Entretanto, a motivação para o debate a que estamos nos propondo vem acompanhada de outras razões, que, antecipamos, tem a ver com inconformismo. Ao observar a trajetória e o acúmulo teórico produzido ao longo dos setenta anos da profissão no país, a contrastar com a força avassaladora da mercantilização do ensino superior, dúvidas nos assaltam quanto à capacidade de consolidação do projeto profissional, uma vez que sua realização também depende de processos formativos que privilegiem a formação de sujeitos com consciência ético-política universalizadora.

Ao apresentar a temática da formação, tomada em seu sentido amplo e pleno, remetemo-nos às reflexões de Dalbosco e Flickinger (2005) quanto à compreensão originária da *skholé*. Em seu entendimento, *skholé* significa guardião de um espaço sossegado, de “repouso” dedicado à atividade do pensamento para impedir que não haja apenas apreensão de conhecimento, mas irrupção de sentido. Assim definem a *skholé*: “Tal termo vincula-se ao

‘ócio’ no sentido do distanciamento do fluxo natural e massacrante da vida cotidiana, possibilitando abrir ‘frestas’ para o desenvolvimento daquela capacidade que mais dignifica o ser humano: sua capacidade de pensar.” (DALBOSCO; FLICKINGER, 2005, p. 7).

Assegurar um espaço para o pensar é igualmente lembrado por Chauí (2001), quando problematiza a universidade brasileira e avalia que esta tem sido encarregada de instrumentalizar a cultura na medida em que participa da reprodução de sistemas ideológicos e das relações de classe. Destaca que há maneiras mais sutis e perigosas de instrumentalizar a cultura, como a que confunde conhecimento e pensamento, e afirma:

Conhecimento é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na região do instituinte. (CHAUÍ, 2001, p. 59).

O tempo histórico anteriormente referido vem assinalando que os esforços do ensino superior, pelo menos aquele comprometido com o pensar assinalado por Chauí ou com a irrupção de sentido destacada por Dalbosco, vêm sendo duramente disputados por novos paradigmas, assentados em interesses oriundos do capital financeiro.

Soa repetitivo e, por vezes, somos acometidos da sensação de estar debatendo um lugar-comum ao retomar as teses neoliberais e suas inflexões na realidade social, pois a temática vem sendo amplamente debatida. Em particular, a agenda de discussões do Serviço Social nos anos recentes dedicou grande parte das suas discussões críticas ao ideário neoliberal. Contudo, é nesse campo de análise que encontramos os marcos explicativos da lógica em disputa.

O pensamento neoliberal, orientado por organismos internacionais e assumido por diversos países, entre os quais o Brasil, nos seus últimos governos, exorta duas pautas indissociáveis: a reestruturação produtiva e a ‘reforma’ do Estado. Quanto a esta última, Behring (2003); Behring e Boschetti (2006) destacam a apropriação indébita do termo porquanto se trata de uma contra-reforma considerando que, distante e destituída de qualquer conteúdo redistributivo de proteção social, a ‘reforma’ abriga os argumentos da opção político-econômica do Estado brasileiro em transferir suas competências para o mercado, tido como capaz de alocar de forma eficiente os recursos público em detrimento de um Estado veiculado como perdulário e ineficiente. As iniciativas tomadas pelos governos, como o

brasileiro, no atendimento a essas pautas vão conferir um direcionamento político-econômico com desdobramentos indelévels para as políticas sociais, entre elas, a educação.

A difusão da idéia de que o Estado, em razão da sua ineficiência administrativa e da incapacidade de investimento na educação, deveria abrir espaço para o mercado foi amplamente aceita por setores da sociedade brasileira. Em razão disso, a reforma processada no ensino superior efetivou-se sem maiores embates, apesar dos esforços de segmentos sociais como de professores e pesquisadores, os quais anunciavam que o caminho tomado pela reforma privilegiava a iniciativa privada e reduzia a dimensão pública da educação.

Ao se contrapor à lógica em curso e defender o ensino gratuito e de qualidade, os segmentos sociais contrários à reforma explicitaram um confronto entre duas forças marcadamente desiguais. O apoio de organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) em favor da privatização da educação é ilustrativo dessa desigualdade. É importante destacar que o discurso destes organismos internacionais fundamenta-se na noção de equidade, entendida como igualdade de oportunidades ou liberdades individuais, destinadas àqueles com menos recursos e capacidades. No entanto, conforme salienta Iamamoto, ao analisar o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006 do Banco Mundial”, a expansão desse acesso tem como via principal a instância do mercado. (IAMAMOTO, 2007).

O deslocamento do Estado para uma posição minimizada e a centralidade assumida pela iniciativa privada na oferta de serviços educacionais têm implicado o esvaziamento dos processos formativos. A dinâmica é percebida na redução da formação à transmissão de conhecimentos, na flexibilização dos currículos ou, ainda, no enaltecimento do ensino meramente técnico.

Valendo-nos da afirmação de Chauí acima mencionada, podemos concluir que o ensino vem se restringindo ao instituído. Em contrapartida, o desafio mencionado por Dalbosco e Flickinger é de que

para além desse reducionismo profissionalizante que se dobra exclusivamente às demandas do mercado, fechando conscientemente os olhos à idéia de formação integral, as instituições de ensino, entre elas a escola e a universidade, precisam assegurar o ócio, enquanto clareira de pensamento indispensável a projetar luz contra a escuridão sombria imposta à vida das pessoas pela naturalização da cotidianidade, já quase inteiramente mercantilizada e juridificada. (2005, p. 8).

Assegurar o ócio e projetar luz contra a escuridão tem sido a utopia dos que defendem

o ensino público de qualidade, dos que apostam na capacidade do sujeito de transformar informação em conhecimento, ou, ainda, nas palavras de Chauí, ter o *instituinte* como horizonte. A defesa desse paradigma de ensino, lamentavelmente, tem sido representada pelas forças mais fragilizadas da disputa.

O aprofundamento da política educacional de cunho mercantilista vem, sistematicamente, tencionando o projeto de formação profissional, criando um ambiente favorável ao ensino flexibilizado, comprometido unicamente com a reprodução dos valores da sociedade mercantil, num claro movimento de banalização da formação profissional. Nesse sentido, o decreto do presidente Lula de dezembro de 2005¹, que autoriza o funcionamento da modalidade de ensino a distância, é exemplo da facilitação da expansão, ainda que não tenhamos a pretensão de problematizar, especificamente, esta modalidade de ensino. A questão reside no fato da expansão como um todo, e desta modalidade em particular, ocorrer de forma massiva e, num primeiro momento, sem qualquer visibilidade dos critérios de acompanhamento e avaliação por parte dos órgãos oficiais.

Os resultados da investida do capital no mercado educacional são numericamente percebidos, por exemplo, na expansão de novos cursos de Serviço Social. Em relação ao ensino presencial, ao longo dos setenta anos da profissão no Brasil foram criados cerca de 250 cursos, dos quais mais da metade surgiu nos últimos dez anos. (BRAZ, 2007).

Para ilustrar, dados do MEC/Inep de abril de 2007 indicam que o número total de vagas informadas no ensino superior em Serviço Social, incluindo o ensino presencial e o ensino a distância, é de 32.832 vagas, embora 13 instituições de ensino superior (IES), algumas do ensino a distância (EAD), não tivessem as informações disponíveis. Os dados apontam também para o fato de que, dos 253 cursos de Serviço Social inscritos, 207 são privados. Um outro aspecto a ser observado diz respeito à comparação entre o número de assistentes sociais ativos – atualmente 83.000, segundo o Conselho Federal de Serviço Social – e o número de vagas informadas, que é de 32.832 vagas. (IAMAMOTO, 2007). A conclusão imediata, se tomarmos as duas informações, é de que o quadro de profissionais ativos, em curto espaço de tempo, sofrerá um significativo aumento. Contudo, o perfil desse quadro egresso constitui-se numa grande incógnita.

O cenário até aqui delineado emoldura um quadro inquietante para a formação no

¹ O decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Serviço Social. Ainda não estão claros a extensão e o comprometimento que a política educacional de base neoliberal está contabilizando para a profissão. Contudo, é possível avaliar que os esforços de significativa parcela dos profissionais em superar a herança haurida do conservadorismo e as apostas na renovação em novas bases inscrevem-se num contexto extremamente desfavorável.

Superar a herança conservadora e renovar o Serviço Social tornou-se o desafio e pauta de trabalho para um significativo grupo de profissionais da academia e de diversos campos profissionais e traduziu-se num processo de ruptura teórica, política e programática com o referencial conservador. Todavia, sobretudo, os esforços consistiram na projeção ou antecipação de um ideal de profissão – no sentido teleológico – vinculado a um novo projeto societário. Essa renovação foi buscada na tradição marxista e reflete, pelo menos, dois aspectos: o primeiro, relacionado ao contexto da democratização do Estado brasileiro, no qual a sociedade civil protagonizava um importante momento (final da década de 1970 e década de 1980) de revitalização; o segundo, relacionado ao ambiente cultural e intelectual brasileiro, marcado pela difusão do pensamento de Marx e de alguns de seus interlocutores como Gramsci e Lukács.

O momento e os interlocutores mencionados compõem a “fonte inspiradora” para esta renovação do Serviço Social e demarcam a presença teórico-filosófica da denominada “nova ética marxista”, na qual a ontologia do ser social e a dimensão teleológica vinculada a uma nova utopia civilizatória, fundamentada em valores emancipatórios, conformam a base do projeto ético-político do Serviço Social.

O projeto ético-político do Serviço Social consiste no conjunto formado pela instituição de um novo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (1993); na proposição e aprovação da Lei de Regulamentação da Profissão (1993); na aprovação das Diretrizes Curriculares articuladoras da formação profissional (1996); e, também, no desenho de um novo perfil profissional, voltado à defesa dos direitos sociais e políticos e à expansão da cidadania. Esse conjunto, orientado pelos valores mencionados, define o novo *éthos* profissional, associado às adequações no campo legal e na organização da categoria.

A dimensão teleológica supõe a convicção de que os sujeitos são capazes de se transformar e, ao mesmo tempo, de transformar a natureza e as relações sociais. Deste ponto de vista, a finalidade do projeto profissional em sua perspectiva ético-política assinala um campo particular de interesses e de valores, como a liberdade, a emancipação humana e a democracia.

A emancipação humana, como veremos, é uma concepção da sociedade moderna e sua

presença no debate, por intermédio de Marx, desde o princípio, assinala o caráter contraditório que a concepção, assim como a liberdade e a democracia, engendra. Esses valores foram posteriormente retomados e “renovados” por Gramsci e Lukács e passaram a orientar o projeto profissional de ruptura com o tradicionalismo. Contudo, acreditamos que o significado e os fundamentos deste referencial ético necessitam de maiores aproximações; além disso, passamos a problematizar como este referencial ético, do ponto de vista da formação e, inerente a esta, da educação, desafia a formação ético-reflexiva, levando em conta o esvaziamento dos conteúdos formativos na atual tendência atual da educação superior.

Mencionamos Chauí ao afirmar que pensar é desvendar a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado pelo trabalho reflexivo. O argumento da autora nos permite concluir que as implicações das atuais condições sócio-históricas impostas ao projeto ético-político do Serviço Social, embora já apresentem indicativos e certa visibilidade, ainda comportam uma opacidade e que o sentido desta “experiência” ainda demanda trabalho reflexivo. Assim, tomar contato reflexivamente com os valores emancipatórios orientadores do projeto ético político no atual cenário da educação superior no Brasil é a “experiência” da presente dissertação.

A escolha do tema deve-se, entre outras razões, à trajetória pessoal trilhada no Serviço Social, que me permitiu acompanhar a construção – e adensamento – do projeto ético-político do Serviço Social. A inserção na prática profissional possibilitou-me partilhar (e constatar os equívocos também) os esforços da categoria profissional para superar o caráter messiânico da ajuda que, historicamente, vem acompanhando a profissão, bem como as tentativas de dotá-la de novos referenciais, cujos intentos, por vezes, foram frustrados em razão da fragilidade teórica, de ecletismos, simplificações e improvisações.

Por outro lado, constatamos os esforços, sobretudo, dos programas de pós-graduação, que contribuíram para o estabelecimento de novos patamares para o exercício e a formação profissional. Esses esforços desembocaram num novo referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão.

Em nossa caminhada profissional, cruzamos também com a prática docente no curso de Serviço Social da Universidade Comunitária Regional de Chapecó, e é desse espaço que observamos os obstáculos que progressivamente têm se colocado à formação profissional e, dessa maneira, ao projeto ético-político, na medida em que a política educacional no ensino superior “flexibiliza” o ensino da graduação, delineando uma disputa desigual entre projetos de universidade comprometidos com a formação e os daquelas instituições, preocupadas unicamente em vender sua “mercadoria”.

Nosso objetivo é confrontar essas temáticas situando, paralelamente, o momento da educação superior e a constituição do projeto ético-político do Serviço Social para, então, indagar sobre sua consolidação. Delimitamos as seguintes questões de pesquisa:

- Como as atuais condições sócio-históricas têm se colocado à consolidação do projeto ético-político do Serviço Social - compromissado como valores éticos centrais de liberdade e emancipação humana - no âmbito da formação profissional?
- Qual é a capacidade de consolidação do seu projeto profissional se a desnaturalização dos valores ético-morais da sociedade e a promoção de valores universais também está consubstanciada à formação dos indivíduos sociais?
- Quais são as interrogações e os desafios postos às atividades e processos educacionais diante do atual quadro sociohistórico de mercantilização e precarização do ensino? Como este quadro histórico confronta com a finalidade ética da formação em sua perspectiva de potencialização da capacidade crítica dos sujeitos?
- O que compreende a emancipação humana como projeção ética orientadora do projeto profissional? Como articula a noção de liberdade e democracia?

A pesquisa tem caráter exploratório, por tratar-se de uma aproximação inicial à temática e da possibilidade de considerar aspectos variados na abordagem do tema. Também optamos pela pesquisa bibliográfica por considerar que o objetivo da pesquisa só seria alcançável mediante este recurso. A pesquisa bibliográfica apresenta a possibilidade metodológica de reconstruir analiticamente os elementos que estruturam o projeto ético-político do Serviço Social, bem como identificar, sistematizar e relacionar as fontes bibliográficas que elucidam as posições que a concepção “emancipação humana” assume no referido projeto profissional. A pertinência da pesquisa bibliográfica também se dá por viabilizar um exame da literatura acerca das reflexões que Adorno procede sobre educação e formação cultural, como: Adorno ((2006); Maar (2003); (2004) e (2006), também, Zuin, Pucci e Oliveira (2001)).

No percurso desta pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas primárias e secundárias: o neoliberalismo e suas transformações materiais objetivas e subjetivas no campo das políticas sociais, entre as quais a educação, é discutido com base em Boron (1999); Gentili (1998) e Dalbosco (2005); (2007) e (2008); O Serviço Social e a construção do seu projeto profissional é analisado a partir de José Paulo Netto (1989); (1999); (2005) e (2007) e Marilda Iamamoto (1997); (2002); (2006); e (2007). As diretrizes curriculares do Serviço

Social e a reforma do Ensino Superior são analisadas tendo como referência Boschetti (2000) e Yamamoto (2006 e (2007). A emancipação humana como fundamento ético orientador do projeto profissional tem como referências Coutinho (1996); (2006) e (2007); também Iasi (2007) e Luiz (2008).

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro abordamos o cenário da educação superior no Brasil, situando a política neoliberal e suas principais teses, que, apresentadas como resposta à crise dos Estados nacionais, vêm promovendo a regressão da esfera pública, minimizando a participação do Estado na promoção e no acesso aos direitos sociais. Apresentamos a educação como direito social, garantida constitucionalmente, e que vem sofrendo as inflexões dessa tendência. Ainda neste primeiro capítulo situamos a exigência da reconfiguração do Estado brasileiro e a reforma da educação e do ensino superior no sentido de adequar-se a esses determinantes, tendo na acelerada expansão no ensino do Serviço Social um dos seus resultados.

No segundo capítulo objetivamos localizar os conteúdos que, ao longo da trajetória do Serviço Social brasileiro, imprimiram a identidade conservadora à profissão e que, dialeticamente, também gestaram o movimento de contestação e superação. As raízes conservadoras foram retomadas com base nos principais fundamentos de inspiração neotomista, funcional e estrutural-funcionalista. Destinamos, no mesmo capítulo uma descrição da configuração do projeto ético-político, detalhando os elementos que o compõem, destacando sua ênfase na liberdade, emancipação humana e democracia. As Diretrizes Curriculares e a lógica curricular encontram-se neste capítulo, assim como os obstáculos e os tensionamentos que vêm se impondo em consequência do direcionamento da política econômica e educacional.

O terceiro capítulo tem por objetivo elucidar a concepção de emancipação humana, iniciando-se com a ética na tradição marxista. As reflexões originárias da emancipação humana remetem à obra *A questão judaica*, de Marx, e o posicionamento do pensador acerca desses valores, de antemão, expõe os limites da sua realização na sociedade burguesa, porque não ultrapassariam o âmbito formal, individualista e liberal. Buscamos nas interlocuções com Lukács e Gramsci elementos para auxiliar a elucidar o campo ético-valorativo do projeto profissional. O elemento comum desses dois pensadores reside no conteúdo ontológico social da ética, pois, ao rejeitar o marxismo determinista e fatalista, assim como a negação do sujeito na formação da objetividade, reposicionam a potencialidade do sujeito histórico e consciente em protagonizar as mudanças.

O último capítulo foi construído visando compreender a finalidade ética da atividade

formativa. O embasamento para essas reflexões foi extraído do pensamento de T. Adorno, em razão da vinculação que estabelece entre a questão educacional e formativa e a reflexão ético-filosófica e social. Discorreremos sobre alguns conceitos centrais do pensamento de Adorno, atendo-nos ao significado que atribui à educação. Para Adorno só há sentido para a educação quando voltada para o pensamento crítico e auto-reflexivo e quando dirigida à emancipação. Desse entendimento inferimos a dimensão ético-filosófica do autor ao vincular a educação ao desenvolvimento da capacidade de pensar e de ir além do imediato, portanto compreendendo uma necessária articulação entre educação e ética; também a dimensão política do ato educativo é desenvolvida por Adorno, pois compreende como fenômeno social e produto histórico, voltado para a emancipação e capaz de “elaborar o passado”.

Ao final do capítulo realizamos um exercício de confrontação entre as temáticas abordadas, destacando aspectos que suscitaram reflexões, como as implicações do cenário educacional no cotidiano das instituições de ensino e à prática docente, sempre mediados pela finalidade ético-reflexiva da formação e do lugar da utopia emancipatória nos processos formativos. Da mesma forma, as considerações finais, ao contrário de resultados ou reflexões conclusivas, apontam indagações e desafios a serem empreendidos pela continuidade da pesquisa.

1 UM TEXTO PARA UM CONTEXTO: O CENÁRIO DE INSERÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

1.1 Para situar interesses em disputa

A década de 1990 ficará registrada na história do povo brasileiro – e da América Latina – como o período em que profundas alterações no campo econômico, provocadas pela reorganização do capital, impactaram na produção e distribuição da riqueza socialmente produzida, como também na forma de regulação do Estado. Em contrapartida, a década anterior – 1980 – embora em algumas análises figure como “década perdida”, será lembrada, especialmente pelos brasileiros, como extremamente rica em mobilizações que impulsionaram o ressurgimento da sociedade civil, movidas pela esperança da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse movimento, contraditório e antagônico, foi gestado o projeto profissional do Serviço Social.

As mobilizações protagonizadas pela sociedade civil na década de 1980 refletem o desejo da sociedade brasileira em superar o período autocrático vivenciado durante a ditadura militar. Na observação de Dagnino:

A sociedade civil brasileira, profundamente marcada pela experiência autoritária do regime militar instalado em 1964, experimenta, a partir da década de 70, um significativo ressurgimento. Esse ressurgimento, que teve como eixo a oposição ao Estado autoritário, foi tão significativo que é visto, por alguns analistas, como de fato a fundação efetiva da sociedade civil no Brasil, já que sua existência anterior estaria fortemente caracterizada pela falta de autonomia em relação ao Estado. (2002, p. 9).

Combater o Estado autoritário, projetar uma sociedade fundamentada em ideais democráticos e defender um Estado comprometido com os direitos de cidadania embasaram o surgimento de inúmeros movimentos sociais, assim como de outras formas de organização popular. A diversidade das pautas reivindicativas, bem como de sujeitos, setores ou segmentos sociais reivindicantes, demonstrava a heterogeneidade da sociedade civil e, portanto, a pluralidade de projetos políticos em disputa. As mobilizações daquele momento histórico podem ser caracterizadas pela busca de relações mais democráticas entre Estado e sociedade.

O período registra avanços importantes. No Brasil, reconhecidamente, as conquistas logradas com a Constituição Federal de 1988, em especial as relacionadas aos direitos humanos contra a arbitrariedade do Estado, e os direitos de cidadania assumem importância, sinalizando para o protagonismo da sociedade civil, silenciada durante os trinta anos do regime militar.

No outro extremo, a articulação das forças conservadoras impôs presença e determinou limites muito precisos na elaboração da carta constitucional. Para ilustrar, a temática da reforma agrária registrou poucos avanços no que diz respeito à desconcentração de terras em virtude da organização e da pressão exercidas pelos latifundiários. O fato é ilustrativo por mostrar a correlação de forças que permeou todo o processo que se estendeu no decurso da Assembléia Constituinte e que permaneceu após a aprovação da Constituição Federal. Assim, a sociedade brasileira pós-Constituição Cidadã presencia uma situação paradoxal: sem sequer ter fruído muitos dos direitos constitucionais conquistados, passava a conviver com as constantes ameaças de supressão desses direitos, especialmente os direitos sociais.

Em curso, naquele momento histórico, havia o debate pró-enxugamento do Estado, que propalava enfaticamente que a Constituição havia favorecido a emergência de um Estado perdulário e atrasado. Vale lembrar que os *lobbys* para alterar esta carta aconteceram de forma concomitante à sua aprovação; por consequência, muitos direitos constitucionais demoraram a ser regulamentados e aqueles que o foram não tiveram, necessariamente, sua condição de realização objetivada.

Se a arena de disputas que se instalou na transição para a (ainda frágil) democracia foi marcada por interesses antagônicos, não seriam menores as implicações decorrentes da expansão do neoliberalismo e da reestruturação capitalista, que coincidiram com esse período de redemocratização do país.

As transformações no campo econômico integram o conjunto de recomendações propostas pelo ideário neoliberal, cuja tônica interfere nas dinâmicas e no sistema de valores societários. Para abordar minimamente a temática, recorreremos a Antunes (1999) ao destacar que, em nível mundial, o modelo de regulação do Estado, isto é, as relações Estado-sociedade, vem sendo alterado, acompanhado de um amplo processo denominado de “reestruturação produtiva”. Para o autor, trata-se de uma crise do modelo de regulação social democrático que sustentava o modelo de Estado de bem-estar social ou *Welfare State*, questão que retomaremos posteriormente.

A reestruturação produtiva pode ser entendida como respostas ou ajustes do capital. O processo produtivo, até então centrado no modelo *taylorista/fordista* de produção – unidades

produtivas de massa com acentuado controle fabril –, desloca-se para o padrão *toyotista*, fundado na produção flexível, com amplo uso da informatização, automação e microeletrônica. O fordismo caracterizou-se por introduzir mudanças na linha de montagem, na produção e no consumo de massa, mas também se tornou conhecido por pactuar produtividade e acordos coletivos com os trabalhadores. Em contrapartida, o toyotismo ou modelo japonês de produção, centra-se no controle da qualidade e aposta na eliminação de todas as formas de desperdício, especialmente na de tempo.

Essas mudanças na forma de produção são acompanhadas de uma nova sociabilidade ou de uma nova cultura do trabalho, que, com a incorporação da revolução tecnológica e organizacional, dissemina a competitividade entre os trabalhadores. Como resultado imediato, os ambientes laborais são fortemente impregnados pelo individualismo, tendo em vista que os indivíduos são estimulados a disputar entre si os méritos oferecidos pela conquista da produtividade.

No entanto, a mesma flexibilidade exigida nos processos de trabalho manifesta-se no campo da proteção social, e os dos direitos trabalhistas, historicamente conquistados, começam a ser desregulamentados legalmente. Em linhas gerais, são modificações processadas nas relações capital-trabalho, com o que são exigidos novos papéis das forças produtivas, entre os quais a auto-responsabilização pela proteção social. Os ajustamentos necessários para essas novas relações de trabalho requisitam a anuência do Estado, que, para tanto, deve encaminhar as reformas institucionais compatíveis.

A reestruturação produtiva e o desmantelamento do Estado de bem-estar complementam-se como agenda para enfrentar a crise do capital. Interessa, dado o objetivo da presente pesquisa, pontuar o papel do Estado como instância produtora e reguladora de políticas sociais, entre as quais a política educacional.

1.2 Reconfigurar o Estado para “modernizá-lo”

Trazer à discussão o papel do Estado supõe reconhecer, a princípio, que este sempre esteve muito próximo do desenvolvimento do capitalismo, assim como é necessário reconhecer que, contemporaneamente, essa relação vem se complexificando nas esferas econômica, política e ideológica. (CARNOY, 2006).

Em Carnoy (2006) e Abreu (1999) localizamos dois trechos que mostram essa relação:

As teorias do Estado fundamentadas numa análise marxista e de perspectiva de classe diferem essencialmente das teorias liberais no sentido em que postulam que o Estado é uma expressão ou condensação de relações sociais de classe, e estas relações implicam na dominação de um grupo por outro. Em consequência, o Estado é ao mesmo tempo um produto das relações de dominação e o seu modelador. (2006, p. 316).

No entendimento de Abreu:

Referimo-nos aqui a um Estado que tem por finalidade e função o desenvolvimento capitalista de determinada nação, ao mesmo tempo em que intervém nas desigualdades sociais para evitar que estas se traduzam em lutas políticas desestabilizadoras da ordem social e política. (1999, p. 35).

As duas leituras de Estado têm em comum a sinalização de que não estamos tratando de um Estado neutro, mas de um complexo sistema organizativo que se modifica e se movimenta no ritmo dos interesses em jogo. Porém, valemo-nos de outra citação para explicar o movimento processado pelo Estado no capitalismo contemporâneo, tomando a análise de Behring:

Os processos de “reforma” do Estado, contidos nos planos de ajuste estrutural em curso nos vários países, sobretudo na década de 1990, apenas podem ser compreendidos no contexto das transformações mais profundas engendradas no mundo do capital, em especial a partir dos anos 1970. (2003, p. 31).

Expostas essas questões iniciais, passamos a tratar do Estado no neoliberalismo, situando que a emergência da crise capitalista mundial não coloca em questão apenas o desempenho da economia, mas também o modelo de Estado, neste caso, o modelo keynesiano. O Estado interventor é comumente localizado no pensamento de John Maynard Keynes (1883-1946) como resposta à crise de 1929. Segundo Behring e Boschetti, (2006) Keynes localiza-se entre aqueles que, buscando saídas capitalistas para as crises do capital, defendeu uma maior intervenção estatal na economia diante da incapacidade do capitalismo regulamentar sua própria reprodução. A visão de Estado em Keynes - um agente neutro e voltado ao interesse comum - tem, portanto, legitimidade para intervir, criar mecanismos tendo em vista o estabelecimento do equilíbrio. Assim, “o Estado, diga-se o fundo público, na perspectiva keynesiana, passa a ter um papel ativo na administração macroeconômica, ou seja, na produção e regulação das relações econômicas e sociais.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006: 86).

A concepção do desenvolvimento capitalista com geração crescente de emprego e, quando necessário, distribuição de renda e bem-estar atribuída ao Estado o papel de regulador, responsável pelo equilíbrio entre produção, emprego, renda e consumo de massa. Esse conjunto de idéias ficou caracterizado como a “teoria do pleno emprego”, defendida por Keynes. A política keynesiana foi o ferramental teórico que embasou a ordenação econômica que buscava a integração dos trabalhadores à racionalidade do capital. A aceitação da teoria de Keynes é salientada por Singer:

A maioria das constituições redigidas após a Segunda Guerra Mundial incluía entre seus dispositivos a obrigação do governo nacional de manter a economia o mais próxima possível do pleno emprego [...]. Embora não formulado como direito do cidadão, essa obrigação do Estado correspondeu a um direito fundamental do trabalhador: o de obter trabalho condigno com remuneração direta e indireta suficiente para sustentar padrão de vida decente. (2003, p. 243).

A partir da década de 1970, as teses keynesianas de regulação tornam-se insuficientes para se antepor às crises cíclicas do capital, evidenciando, mais uma vez, que as contradições basais do capitalismo são de natureza estrutural e não um fenômeno episódico. Na avaliação de Abreu (1999), uma das causas foi a expansão do capitalismo para além das fronteiras nacionais, tornando-o transnacional. O autor afirma que o movimento ou a esfera de ação nesta forma de movimentação do capital extrapola a jurisdição estatal, como também a capacidade interna de integração social.

O cenário que se desenha a partir de então é de confronto entre o regulacionismo e os pactos democratizadores dos Estados nacionais. Abreu aponta alguns fenômenos que aceleraram esse movimento: a) a incapacidade dos Estados perante os movimentos de capitais, uma vez que estes transcendem a jurisdição nacional dos Estados; b) a recessão econômica e suas conseqüências; c) a terceira Revolução Industrial (microeletrônica, informática, etc.); d) o enfraquecimento dos movimentos dos trabalhadores em conseqüência da reestruturação do capital e dos efeitos da recessão, resultando em certa impotência social e política.; e) o esfacelamento da União Soviética quando deixa de ser uma alternativa ao capitalismo mundial. Para o autor, foram os trabalhadores que, historicamente, impulsionaram o Estado de bem-estar, cujo enfraquecimento torna o cenário ausente de qualquer contraponto ao encaminhamento hegemônico do capital.

Singer (2003), por sua vez, avalia que foram as mudanças na ortodoxia econômica e na ideologia dominante que implicaram a rejeição do keynesianismo e, conseqüentemente, a sua

substituição pelo neoliberalismo. O autor aponta o antagonismo entre as duas posições:

O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categoriais sociais e, que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores. (2003, p. 254).

Moraes acrescenta:

[...] desde logo os neoliberais nomeiam seu inimigo número um: o conjunto institucional composto por estado de bem-estar, planificação, intervenção estatal na economia, a doutrina keynesiana. O outro inimigo [...] os sindicatos e centrais sindicais. Estes últimos particularmente danosos porque sabotam as bases da acumulação privada, através de reivindicações salariais, e também porque empurram o Estado a um crescimento parasitário, pela imposição de despesas sociais e investimentos sem perspectiva de retorno. (2000, p. 16).

Os sinais de esgotamento e estagnação dos “anos de ouro” do capital são acompanhados, como vimos, por pressões para a reconfiguração do Estado e seus argumentos alcançaram hegemonia e, em certa medida, “consenso” de que era a única alternativa, tanto para países europeus quanto para latino-americanos.

Na programática neoliberal, o déficit estatal é entendido como fator negativo para a economia por absorver a poupança nacional e diminuir as taxas de investimento. Outro fator negativo, na avaliação dos neoliberais, é a intervenção estatal na regulação das relações de trabalho, considerado impeditivo do crescimento econômico e da criação de empregos. Também a proteção social e as políticas redistributivas garantidas pelo Estado são avaliadas como perniciosas ao desenvolvimento econômico. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

As políticas neoliberais, de outra parte, centraram suas apostas na lógica competitiva do mercado, isto é, seus esforços foram no sentido de promover a transferência da regulação entre produção, emprego, renda e consumo de massa para o mercado. Destinar ao mercado setores até então restritos ao âmbito de intervenção do Estado tornou-se o argumento central dos neoliberais, cujas teses ganharam espaço na mídia de massa e foram difundidas como sinal de modernidade.

Na prática, a tese do Estado mínimo configurou-se como um discurso e uma prática de (des)responsabilização do Estado em relação ao cidadão, verificada na subtração dos seus direitos sociais e materializada na perda contínua de garantia dos mínimos sociais, tais como a

saúde, educação, entre outros. Na esfera da produção, a livre-negociação substituiu a regulação legal dos contratos de trabalho (trabalho flexível), e os direitos sociais, notadamente as políticas de proteção social, passaram a ser fomentadas no âmbito das organizações particulares.

Para Iamamoto (2006), a difusão da idéia de que o bem-estar social é responsabilidade dos indivíduos, das famílias e, mesmo, das comunidades e da minimização do Estado, com transferência das necessidades sociais para a filantropia e o mercado, tornaram-se a contrapartida oferecida pelo neoliberalismo.

Neste movimento, entra em pauta a necessidade da reforma do Estado brasileiro. Como já apontamos, o termo ‘reforma’ necessita ser precisado visto que, apropriado pelo discurso neoliberal, seu sentido tem sido obscurecido por idéias de mudança, adequações e ajustes do Estado, traduzindo-se, concretamente, como uma contra-reforma na medida em que reduz direitos sociais, obstaculiza o seu acesso e solapa a possibilidade política da reforma mais profunda em direção aos compromissos democráticos estabelecidos na Constituição de 1988. (BERING, 2003) e (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

No caso brasileiro, para viabilizar a ‘reforma’ do Estado em 1995 foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Maré) (1995-1998). Sob a gestão do ministro Bresser Pereira, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Estado, um documento que basicamente redefine o papel do Estado. Entre seus objetivos consta a modernização da gestão por meio da adoção de uma cultura gerencial e a preconização de valores como qualidade e eficiência na prestação dos serviços públicos.

Um dos princípios fundamentais da Reforma de 1995 é o de que o Estado, embora conservando e se possível ampliando sua ação na área social, só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, que envolvem o emprego do poder de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado. Entre as tarefas exclusivas de Estado devem-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas. Todos os demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, mas devem ser contratados com terceiros. Os serviços sociais e científicos, para os quais os respectivos mercados são particularmente imperfeitos, já que neles impera a assimetria de informações, devem ser contratados com organizações públicas não-estatais de serviço, as “organizações sociais”, enquanto que os demais podem ser contratados com empresas privadas. (BRASIL, 2008).

Behring (2003) examina o posicionamento de Bresser Pereira e conclui que, embora

afirme não pretender atingir o Estado mínimo, assume como sendo necessária a crítica neoliberal do Estado. Desse modo, considera “o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas”. (BERING, 2003, p. 123).

Duas grandes exigências – gerais e complementares – nortearam a implementação do programa neoliberal: privatizar empresas estatais e serviços públicos, como também desregular ou criar novas regulamentações visando um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre empreendimentos privados. (MORAES, 2000). Nessa mesma perspectiva, Chauí destaca:

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado. (1999 b, Folha de São Paulo, Caderno Mais)

A orientação de substituição da política pública por organizações da sociedade civil foi contundente no governo de Fernando Henrique Cardoso, razão pela qual as organizações não estatais tomaram tamanho destaque. Nas palavras de Chauí, significa uma maneira de encolher o espaço público. Afirma a autora:

[...] a reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. (1999 b, Folha de São Paulo, Caderno Mais)

A transferência dos direitos sociais, arduamente conquistados na Constituição de 1988 para o mercado altera as relações entre Estado e área social, pois transfere atividades asseguradas constitucionalmente para a esfera privada e, dessa maneira, coloca em questão a legitimidade e a responsabilidade no cumprimento dos compromissos recém-assegurados. De outra parte, os direitos sociais vêm sofrendo reveses na exata proporção em que a idéia da

solidariedade toma impulso. Muito embora a solidariedade e a fraternidade devam ser estimuladas, a questão reside no fato de que – e é isto que deve ser problematizado – a transferência da provisão dos direitos sociais para a sociedade civil é vaga e deixa indeterminado de quem o cidadão deve cobrar a provisão das suas necessidades sociais. Cabe destacar que estas teses ganharam força no interior da sociedade, estimuladas e apoiadas pelos meios de comunicação.

Aliás, a difusão das formulações neoliberais pelos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, rapidamente se tornaram consenso e suas propostas – conhecidas como “Consenso de Washington¹ – foram transformadas em receitas com “capacidade” aplicativa em distintas realidades.

O predomínio do ideário neoliberal já permite inventariar conseqüências. A aplicação das suas recomendações pelos governos Collor, FHC e Lula – cada qual com suas peculiaridades – resultou em reformas institucionais, entre as quais a reforma educacional. Examinar com mais atenção as implicações da reforma educacional, atendo-nos ao ensino superior, será nosso próximo objetivo.

1.3 A educação na pauta da ‘reforma’ do Estado

A ‘reforma’ do Estado neoliberal destacou-se, sobretudo, pela sua minimização diante do agigantamento do mercado, que se tornou o protagonista principal. A retórica emergente no interior do discurso neoliberal foi consubstanciada no Consenso de Washington, e erigida sob a forma de “recomendações” para distintas realidades.

Na avaliação de Gentilli (1998), essas recomendações foram praticadas pelos governos latino-americanos com notável homogeneidade. Tamanha homogeneidade o faz concluir que existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais, tal a regularidade e a semelhança com que as políticas educacionais foram – e são – desenvolvidas nos diferentes países da região. O caráter homogeneizante das reformas educacionais também é destacado por Krawczyk (2000). Em sua visão, a homogeneidade está presente tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas propostas, resultando na padronização das ações e na desconsideração das diferentes culturas políticas e associativas que interferem na

¹ A expressão *Washington Consensus* foi cunhada em novembro de 1989 pelo pesquisador John Williamson do Institute for International Economics para fazer referência às políticas de ajuste e estabilização econômica.

concretização destas mudanças.

Na esteira do argumento de que o Estado tem apresentado uma incapacidade estrutural na administração das políticas sociais, do ponto de vista da sua eficiência, eficácia e de acesso das massas, a reforma educacional proposta pelo Consenso de Washington foi implementada. (GENTILLI, 1998). No entendimento do autor, a reforma neoliberal da educação foi orientada no sentido de despublicizá-la e reduzi-la à condição de mercadoria. Afirma:

Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILLI, 1998, p. 19).

Ao debater a relação trabalho-educação no neoliberalismo, Gentilli (2001) destaca as mudanças na função econômica da escolaridade, derivada das profundas transformações estruturais ocorridas no campo da economia, referenciadas anteriormente. Afirma que tais mudanças marcam o rumo e a natureza das políticas educacionais. A expansão dos sistemas escolares foi, em certo sentido, produto da promessa da escola como entidade integradora. Em sua dimensão econômica, argumenta que o caráter integrador esteve associado ao *Welfare State* de expansão e universalização dos direitos sociais e econômicos. Avalia que a crise do capital da década de 1970 expressa a desarticulação dessa promessa integradora num contexto de revalorização do papel econômico da educação, dos discursos que enfatizam a importância produtiva dos conhecimentos e os aportes à competitividade que as instituições de ensino devem promover.

Entre os autores pesquisados identificamos a recorrente menção ao consenso ou pacto como condição para a obtenção da sustentabilidade e consolidação das reformas em curso. Krawczyk menciona o termo *concertacion*² para explicar a estratégia de governabilidade e sustentação social que, em geral, apela para a subjetividade dos indivíduos e privilegia os pontos consensuais entre os diferentes autores envolvidos. Observa que a pretensão é de que “[...] os conflitos sociais sejam processados na dinâmica do mercado e/ou através da ‘cidadania responsável’” e desconsidera ou diminui significativamente a importância do dissenso na construção das políticas. (KRAWCZYK, 2000, p. 7).

Gentilli corrobora com a análise e sua publicação de 1998 – *A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo* – é ilustrativa.

² Termo espanhol cuja tradução aproximada é “pacto”.

Para o autor, a idéia de “pacto” promove a implementação dos mecanismos de flexibilização e desregulação das relações laborais no setor educacional. Classifica de jogo fraudulento o estabelecimento de “acordos educacionais” realizados entre os diversos atores sociais, estes chamados a consensuar. Ao mesmo tempo chama atenção para o fato do “consensuar” dissimular a democracia e as dinâmicas participativas.

Entretanto, a estratégia do consenso não é privilégio do campo educacional. Netto³, ao analisar a questão social na América Latina e, nesta, o quadro político-econômico e social brasileiro, aponta como fundamental desmistificar o consenso ou “desmistificar a esfinge” ao referir-se às políticas neoliberais e ao discurso governamental. Sugere como um dos caminhos para essa desmistificação a significação dos conceitos e a cuidadosa vigilância para que as tradições teóricas não sejam vulgarizadas.

Da mesma forma, Boron analisa a democracia na história recente da América Latina destacando-a como “[...] o senso comum do nosso tempo”. (1999, p. 8). Para o pesquisador, a vitória ideológico-cultural do neoliberalismo está assentada, entre outros fatores, na

[...] criação de um “senso comum” neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos, isto não foi obra do acaso, mas o resultado de um projeto que tendia a “manufaturar um consenso” [...]. (BORON, 1999, p. 10).

Boron destaca que o convencimento de amplos setores da sociedade e da quase totalidade das elites políticas de que não existe alternativa é exemplo dessa estratégia. Em sua avaliação, os processos de ajustes foram “naturalizados” e concebidos como resultados espontâneos e naturais de uma ordem econômica subjacente. Assinala que “[...] é rejeitado como ilusórias fantasias todo o discurso que se atreva a dizer que a sociedade pode se organizar de outra maneira”. (1999, p. 12).

Para além do conteúdo ideológico-cultural dos preceitos do Consenso de Washington, no Brasil, a reforma educacional foi assumida pelo governo FHC e aprofundada no governo Lula. Na segunda metade da década de 1990, a reforma educacional registra uma quantidade significativa de medidas jurídico-administrativas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação (nível técnico, médio, graduação e seqüenciais), entre outras.

³ Conferência de abertura do XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado de 28/10/07 a 02/11/07 na cidade de Foz do Iguaçu/PR

A concretização dessas mudanças trouxe conseqüências para a educação, notadamente na conquista da hegemonia do setor privado.

1.4 A privatização dos direitos sociais e a educação como direito social

A educação é apresentada na Constituição Federal brasileira como direito social de todo cidadão (art. 6º) e como dever de Estado e da família (art. 205). De antemão, podemos concluir que sua localização no patamar dos direitos sociais configura uma contradição de difícil superação diante da opção política tomada pelo governo brasileiro.

Em relação aos direitos sociais vale lembrar que estes passaram a integrar a constituição de diversos países após a Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, foram incorporados na Constituição de 1988, como já mencionamos. Ao lado dos direitos civis e políticos, os direitos sociais encontram seu fundamento no liberalismo de T. H. Marshall, no conceito de cidadania, razão pela qual as lutas em defesa da cidadania confundem-se com as lutas pelos direitos sociais.

A noção de cidadania foi desenvolvida à luz dos direitos humanos, das revoluções francesa e americana. Seu reconhecimento representa conquistas históricas que emergiram das condições e circunstâncias concretas de desigualdade no acesso aos direitos civis e políticos. Deste ponto de vista, a cidadania é expressão do exercício da democracia e os direitos sociais representam a garantia da participação do indivíduo na riqueza coletiva, como, por exemplo, o direito à educação. Entretanto, desde sua gênese, a concepção de cidadania engendra a contradição que reside no reconhecimento da desigualdade, mesmo porque, segundo Mondaini, “[...] os direitos são criados sobre um terreno marcado pela produção e reprodução, incessantes de contradições sociais, constituindo-se, dessa forma, num autêntico campo de conflito”. (2006, p. 14).

Coutinho (2005) aponta que os direitos são fenômenos sociais, resultado da história e desta perspectiva é possível observar que os direitos civis, entre os quais o direito a propriedade, surgiram como demanda da burguesia em ascensão. Tal entendimento o leva a inferir que a idéia de cidadão está relacionada a algo que se refere à vida privada, portanto, de conteúdo liberal. A natureza privada dos direitos é problematizada na obra de Marx *A questão Judaica* ao analisar que os direitos do indivíduo privado não são suficientes para alcançar a cidadania plena, isto é, a emancipação humana. Retomaremos este ponto mais adiante quando, também, buscaremos discutir a interface da cidadania com a democracia e a

liberdade.

Por ora, cabe assinalar a complexidade da fruição da cidadania, cuja síntese pode ser observada nas palavras do sociólogo Francisco de Oliveira⁴: “No fundo, a cidadania, a meu modo de ver, pode ser definida em forma sintética como o estado pleno de autonomia, quer dizer, *saber escolher, poder escolher e efetivar as escolhas*.” No mesmo sentido, afirma Sader “[...] não há democracia sem direitos universalmente garantidos”. (2004, p. 6 - grifo nosso).

De outra parte, pensar o cidadão em condição plena de exercer sua autonomia remete ao aparato institucional e universo jurídico que materializam os direitos de cidadania. Nesse sentido, vale recorrer a Bobbio (1992), que problematiza os direitos do homem e a democracia, afirmando sobre o termo “direito”:

‘Direito’ é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala em normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. (1992, p. 79-80).

O difícil trânsito do terreno da normatividade e da obrigatoriedade para o terreno efetivo de realização de direitos denuncia as limitações das sociedades capitalistas em conciliar seus interesses com os princípios democráticos e de cidadania. No caso da educação, essas limitações são evidenciadas na dinâmica que mercantiliza o acesso ao sistema educacional em detrimento ao direito de acesso de todo cidadão. Dito de outro modo, o direito constitucional à educação dilui-se na lógica mercantil, transformando em mercadoria de acesso individual aquilo que, em determinado momento da história, definimos como um direito social. Sem dúvida, é uma grande contradição.

A temática da reforma educacional, em grande parte, amparou-se no argumento da reforma do Estado como alternativa de solução para os problemas de eficiência e qualidade dos serviços públicos. Tedesco (1992) localiza alguns desses argumentos: o primeiro destaca o desafio de melhorar a qualidade da educação em contextos de restrição orçamentária, ótica na qual o ensino privado compensaria as dificuldades do setor público em absorver a demanda, particularmente a do ensino superior; um segundo, amplamente difundido, aponta a necessidade de dinamizar o funcionamento das instituições e afirma que o sistema privado teria a capacidade de estimular a eficiência e o dinamismo das instituições; um terceiro

⁴ Em entrevista concedida a Silvio Caccia Bava, diretor da Abong, em dezembro de 1999.

argumento indica que o interesse do setor privado na educação se dá em virtude da revalorização do conhecimento relacionado ao aumento da competitividade econômica, a mudanças na capacitação de recursos humanos e à produção de conhecimentos para o setor privado.

1.5 O desenho do ensino superior: expansão e flexibilização

A cruzada empreendida para ‘reformatar o Estado’ concedeu ao ensino superior um capítulo especial. A retração dos investimentos públicos, associado ao estímulo político e econômico da iniciativa privada, levou a que a expansão alcançasse números expressivos neste nível de ensino, alçando o setor privado a um lugar de destaque nessa expansão.

Os marcos legais da reforma do ensino superior estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 394, de 20/12/1996. A LDB aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais e referencia a organização do sistema educacional brasileiro, mas podemos reconhecê-la também como o arcabouço legal que possibilitou as alterações da educação no país, com destaque ao sistema universitário.

Entre as diversas iniciativas e instrumentos jurídicos que possibilitaram a reforma, consta o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, no qual foram incluídas as metas da expansão do ensino superior, tendo como horizonte de cumprimento o ano de 2011. A realização dessas metas foi assumida pelos governos FHC e Lula. Em termos numéricos, Giolo⁵ informa que a pretensão era ofertar educação superior, até o final da década, para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. De acordo com os estudos do autor⁶, tomando como referência o período de 1996-2004, o sistema de educação superior mais que duplicou tanto em número de instituições (118,3%) quanto de cursos (180,6%) ou, ainda, em matrículas (122,8%). O dado indicativo da política educacional adotada mostra que as instituições cresceram muito mais na rede privada (151,5%) contra os 6,2% da rede pública.

⁵ Extraído do texto “Educação superior brasileira: a expansão trôpega” de autoria de Jaime Giolo. Os textos (sem data) subsidiaram o debate da disciplina de Políticas Educacionais do mestrado em Educação - UPF, ministrada pelo professor Telmo Marcon, em 2007/01. O Professor Giolo integra o corpo docente da UPF e, na oportunidade, era coordenador geral de Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁶ Extraído do texto “A educação brasileira: panorama geral e principais desafios”.

Boschetti (2004), ao analisar a aceleração da expansão do ensino superior, faz uma comparação entre as aprovações de abertura de novos cursos, mostrando que entre 1996 a 1998 o Ministério da Educação recebeu 5.257 solicitações, mas autorizou a abertura de apenas 647 cursos, correspondendo a 12% dos pedidos. No entanto, em 1998 quando as regulamentações começaram a ser publicadas, o MEC recebeu 760 solicitações de abertura de novos cursos, dos quais aprovou 334, o que corresponde a 50% dos pedidos realizados.

Abreu e Lopes (2007) informam, a partir do senso do INEP/MEC de 1994 e 2006, um aumento de 201% dos cursos de graduação presenciais na área do Serviço Social, destes, apenas 20% localizam-se em instituições públicas. Nestes dados ainda não constam as graduações a distância.

Os dados relativos ao Censo da Educação Superior 2008 ainda não foram publicados, considerando que o MEC ainda se encontra em fase de recebimento dos dados a serem fornecidos pelas instituições de ensino. É certo que o movimento da expansão do ensino superior presencial cresceu em índices elevadíssimos no Brasil, razão pela qual, tomando a análise de Giolo (2008), não se justifica a presença da educação a distância como oferta de cursos de graduação. Em sua análise, a educação a distância somente se tornou opção por parte da iniciativa privada quando a modalidade presencial entrou em retração decorrente da diminuição da demanda com possibilidade de financiar os custos do ensino presencial. Afirma:

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem. (2008, 1217/1218)

Para além da expansão de instituições e de cursos, há um outro aspecto presente na reforma do ensino superior, que é a transformação das instituições públicas existentes em organizações sociais. Na análise de Chauí:

Transformar uma instituição social em organização administrada significa despojá-la de especificidade interna e externa ou retirar-lhe a identidade de seu modo de inserção social e funcionamento, suas referências históricas, os objetivos que deu a si mesma, as normas e valores que orientam sua ação interna e externa. O esvaziamento institucional e o preenchimento organizacional significam a passagem de uma dimensão da vida social à condição instrumental, ou seja, a um conjunto de ações tidas como meios particulares para atingir a eficácia e sucessos também particulares - atitude que, como se sabe, define a técnica (1999, p. 121).

A ampliação de tipos de instituições, como a criação dos centros universitários; a diversificação de cursos, como os seqüenciais, que são de curta duração e tidos como superiores; a educação a distância e os mestrados profissionais integram o elenco de iniciativas possibilitadas – ou facilitadas – pela LDB, orientada no sentido de “flexibilizar” o ensino.

O movimento de reconfiguração do Estado e de redesenho das políticas educacionais implica a diluição do sentido do “público” na medida em que a educação deixa de ser um direito social e torna-se um serviço que pode ser terceirizado ou privatizado. A desobrigação do Estado para com uma atividade que se caracteriza como eminentemente política, como é o caso da educação, desfaz uma articulação democrática entre poder e direito. (CHAUÍ, 2001). Em sentido amplo, a privatização da educação delega a responsabilidade e o financiamento do seu funcionamento aos indivíduos, às famílias e, dessa forma, ao mercado educacional. Mas um outro “produto” deste movimento é justamente a veiculação da cultura privatista na qual a apropriação do público pelo privado é “justificada”, obscurecendo a discussão da esfera pública e, ao mesmo tempo, despolitizando o conceito de público.

A complexidade do fenômeno da privatização vivenciado pelo sistema universitário brasileiro a partir da década de 1990 é analisada por Calderón (2000) do ponto de vista da emergência de empresas educacionais que oferecem produtos e serviços para o cidadão, neste caso, um cliente-consumidor. Destaca o autor que essa realidade traz desafios teóricos para as ciências sociais, mesmo porque, nessa perspectiva, não há como falar em “universidade brasileira” como sinônimo de “universidade pública”. Em seu entendimento,

a institucionalização do mercado deixa explícita uma diversificação de produtos e serviços educacionais sem precedentes, bem como uma acentuada diferenciação entre as universidades que interagem no mercado de ensino. É precisamente essa grande diferenciação de produtos e serviços, colocados no mercado por universidades com os mais variados perfis e missões institucionais, que caracteriza o chamado “mercado de oferta” em contraposição ao “mercado de demanda” (CALDERÓN, 2000 [s/p])

Tratadas como negócio, as universidades mercantis caracterizam-se pela predominância da lógica empresarial, da procura do lucro, de modo que há investimento onde há demanda por produtos educacionais. Deste ponto de vista, avalia o autor, apesar das sérias críticas que podem ser feitas às universidades mercantis de massa, elas têm o mérito de atender à demanda por ensino superior que o Estado não consegue prover. E conclui: “Foram as universidades mercantis que possibilitaram a democratização do ensino superior e foi a

partir da presença delas que um maior número de pessoas pôde ter acesso a uma universidade.” (CALDERÓN, 2000 [s/p]). No entanto a questão é mais ampla e complexa do que a mera ampliação de oferta de cursos e de instituições de ensino. Se tomarmos as observações de Mühl (2008) quanto à mercantilização do ensino superior e a cultura empresarial que permeia a gestão de grande parte das universidades, a temática do acesso às universidades assume indagações inquietantes se consideramos que este aluno – ora disputado pelo mercado educacional – é tratado e, via de regra, responde como cliente.

A reforma da educação e, dentro dela, do ensino superior compreende aspectos complexos de várias interfaces. No embate entre a formação integral *versus* ensino-mercadoria voltado para o mercado de trabalho, é oportuna a análise de Koike (1999), a qual destaca que as transformações societárias empreendidas pela reorganização do capital exigem um conjunto de novas racionalidades e competências, configurando uma nova cultura do trabalho, o que, por sua vez, reflete-se nos processos educativo-formativos, que são justamente atravessados pela redefinição no campo das necessidades sociais. Afirma:

Para moldar o perfil profissional à nova sociabilidade requerida pelo capital é preciso algo mais do que competências intelectuais, cognitivas e técnicas. Requer o desenvolvimento de competências comportamentais no âmbito das capacidades organizativas ou metódicas, comunicativas e sociais, acionando a subjetividade do indivíduo como parte do processo de trabalho. (KOIKE, 1999, p. 105).

Dessa observação se conclui que as transformações societárias, ao operar no campo objetivo e também na subjetividade, impactam nos espaços de formação na medida em que a própria sociedade passa a reclamar por novas competências intelectuais, cognitivas e técnicas.

A formação profissional do Serviço Social é atravessada, entre outros, pelos determinantes até aqui expostos. São implicações, obstáculos e desdobramentos que se colocam à categoria profissional em meio ao caminho e na contramão da consolidação do seu projeto ético-político, configurando uma agenda de desafios que continuam a ser inventariados. Por ora, nosso propósito é conhecer as recusas conservadoras sobre as quais o referido projeto foi sendo construído, bem como seus fundamentos éticos inspiradores.

2 ROMPER COM O CONSERVADORISMO: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

2.1 Uma definição inicial do projeto ético-político do Serviço Social

Ao final da década de 1960, instaurou-se na profissão um amplo questionamento ao chamado Serviço Social “tradicional” ou “conservador”. No cerne deste movimento estavam a recusa ao conservadorismo e a proposta de um novo referencial teórico-prático, pautado no compromisso com os valores emancipatórios e na construção de uma nova ordem social. O movimento inspirou e ofereceu o sustentáculo para a construção de uma nova direção social para o exercício e para a formação dos assistentes sociais. É importante esclarecer que essa direção não se deu de forma homogênea, visto que interesses heterogêneos e opções políticas antagônicas polarizaram – como ainda continuam a polarizar – o projeto profissional. Portanto, trata-se de uma opção que se tornou hegemônica em determinado momento histórico.

As décadas seguintes, notadamente as de 1980 e 1990, foram de esforços no sentido de criar uma nova identidade profissional, capaz de romper com os fundamentos teórico-filosóficos de base conservadora e neoconservadora originários da doutrina social da Igreja Católica e do ideário positivista. A instituição de um novo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993)¹ e a aprovação das Diretrizes Curriculares articuladoras da formação profissional pela ABEPSS (1996)² são resultados de um processo que demarca uma escolha ético-política e teórico-metodológica do perfil profissional desejado.

O Código de ética de 1993 foi elaborado essencialmente com vistas a superar os valores ahistóricos e acrítricos norteadores dos códigos anteriores, exceto o código de 1986, que conferiam um caráter neutro à leitura da realidade social e, conseqüentemente, à intervenção profissional. O conservadorismo do elenco valorativo dos códigos antigos desconsiderava as manifestações da desigualdade social na vida cotidiana dos sujeitos e no

¹ Estes documentos foram publicados na forma de Coletâneas de Leis por diversos Conselhos Regionais de Serviço Social existentes no país; também estão publicados nos sites do CFESS e da ABEPSS. Nesta pesquisa utilizamos a publicação do CRESS - 12ª Região de Santa Catarina.

² As Diretrizes Curriculares também se encontram publicadas em algumas Coletâneas de Leis, nos *sites* da ABEPSS e do CFESS. Aqui utilizamos a publicação da ABEPSS-CEDEPSS, intitulada *Cadernos ABEPSS nº 7*.

movimento da sociedade, imprimindo à ética um sentido abstrato.

Em relação ao Código de Ética de 1986, cabe esclarecer, este é representativo para a categoria profissional considerando que supera valores abstratos e neutros de base neotomista que historicamente orientaram a profissão, como também, demarca o compromisso da categoria profissional com a classe trabalhadora. Assim, o Código de 1993 deve ser entendido como um adensamento e reafirmação dos valores – liberdade e justiça social - firmados em 1986.

O Código de Ética de 1993 surge com a pretensão de preconizar valores emancipatórios, articulados histórica e concretamente à vida dos sujeitos em sociedade, incorporando uma dimensão política ao projetar uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

A nova lei de regulamentação da profissão do assistente social, Lei nº 8.662/93, substituiu uma lei vigente de 1957, Lei nº 3.252. Foi elaborada com o objetivo de assegurar as competências e atribuições privativas do assistente social e sua formulação está articulada ao movimento de renovação experimentado pela profissão naquele período. A lei alterou também a denominação dos órgãos de fiscalização do exercício profissional – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS's) – constituindo-os em entidades com personalidade jurídica e forma federativa, tendo como objetivo precípuo a defesa do exercício profissional. Mais do que a alteração da denominação, as modificações tinham por objetivo superar o caráter corporativo e burocrático que tradicionalmente marcava os conselhos profissionais.

As Diretrizes Curriculares são resultado de debates da categoria profissional (docentes, alunos, profissionais e supervisores de estágio) visando traçar um projeto para a formação no Serviço Social segundo determinada direção social. Em termos gerais, propõem a formação de profissionais com capacidade de apreensão e inserção crítica da e na sociedade. As diretrizes pautam-se na leitura da realidade enquanto totalidade histórica e contraditória e tomam os princípios e valores emancipatórios dispostos no Código de Ética do Assistente Social como referência. Esse conjunto normativo compõe o projeto ético-político do Serviço Social.

Embora inexista uma bibliografia que incorpore essa denominação, como adverte Netto (1999), o projeto ético-político do Serviço Social tem sua raiz na recusa ao conservadorismo e ao cerceamento dos processos emancipatórios, propondo a construção de uma direção social para a profissão alicerçada num conjunto de valores éticos emancipatórios de liberdade, democracia e cidadania. Para antecipar e com base em Coutinho (2005), democracia e cidadania são acepções que se articulam e se definem como presença efetiva nas

condições sociais e institucionais que permitem, ao conjunto de cidadãos, a participação efetiva na construção coletiva do espaço público, bem como, na capacidade dos indivíduos se apropriarem dos bens socialmente conquistados. Democracia e cidadania expressam a idéia da reabsorção dos bens sociais conquistados pelo conjunto dos cidadãos, com vistas a plena realização humana.

Retomando o projeto ético-político, Braz (2007) cita três dimensões que o integram:

[...] uma dimensão teórica que envolve o conjunto da produção de conhecimentos no Serviço Social; [...] uma dimensão jurídico-política, identificada no âmbito dos construtos legais da profissão tanto as leis estritamente profissionais, quanto a legislação social mais ampla; [...] uma dimensão político-organizativa, ancorada nos fóruns coletivos das entidades representativas do Serviço Social (2007, p. 6).

No entendimento de Azevedo e Sarmiento (2007), além das premissas teórico-práticas e ético-políticas assentadas no atual Código de Ética profissional, na lei de Regulamentação da Profissão e nas Diretrizes Curriculares da Formação profissional, este projeto profissional envolve também avanços teórico-práticos que resultaram no novo perfil profissional, voltado para a defesa dos direitos sociais e políticos e à expansão da cidadania. Para Abramides,

o projeto profissional se vincula ao projeto societário emancipatório ancorado em instrumentos jurídicos, expressão das referências teórico-metodológicas e ético-políticas, que sustentam a direção sociopolítica do projeto de formação e exercício profissional que se encontra alicerçado nas determinações sócio-históricas (2007, p. 36).

Yazbek (2008) lembra que, na passagem da década de 1980 para a de 1990, o que se observa é a maturação do Serviço Social, expressa na ruptura que processou em relação ao seu tradicional conservadorismo.

Ao afirmarmos que o movimento engendrou a intenção de ruptura com o conservadorismo e pautou-se na busca pelo “novo”, torna-se fundamental compreender em que consistia esse “velho” e o que o “novo” anunciava porque ambos (o velho conservadorismo e o novo em construção) coexistem e se reproduzem no movimento contraditório da realidade.

2.2 As raízes conservadoras do Serviço Social

A gênese da profissão, atrelada à prática assistencialista, calcou-se em preceitos morais de vocação ao ofício cristão, aos quais foram sendo incorporados valores relacionados à qualificação técnica da prática assistencial. Assim, a profissão, no decorrer de sua história, assumiu valores oriundos da filosofia tomista e neotomista difundidos pela Igreja Católica, presentes notadamente nas Encíclicas Papais *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno* e, posteriormente, agregou a este viés moralizador a ênfase no tecnicismo e no cientificismo, esta última inspirada na tradição positivista, tendo como principal via de acesso a leitura estrutural-funcionalista da realidade. Com o objetivo de caracterizar o conservadorismo presente nos fundamentos do Serviço Social, vamos nos ater de forma sintética, em cada uma destas presenças.

2.2.1 A influência católica-cristã

A criação das primeiras escolas de Serviço Social no país aconteceu na década de 1930, sob a iniciativa da burguesia respaldada pela Igreja Católica³, tendo como referencial o Serviço Social europeu⁴. A influência européia, todavia, não significa mera transposição, pois o contexto sociopolítico do período peculiarizava a conjuntura brasileira e, portanto, o conjunto de fatores que direcionaram o Serviço Social no país.

No campo econômico, a transição da economia agroexportadora para a industrialização e a vinculação ao mercado mundial anunciavam a reorganização do quadro político, e a emergência da organização operária sugeria, tanto à Igreja quanto ao Estado, iniciativas disciplinadoras e desmobilizadoras. A participação da Igreja e do Estado é analisada de forma

³ Em 1932, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo – CEAS pela Igreja Católica. Seu objetivo, “[...] promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais e [...] tornar mais eficiente a atuação das trabalhadoras sociais”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1990, p.173). A criação do CEAS e a realização do Curso Intensivo para Moças promovido pelas cónegas de Santo Agostinho, com a participação de MII. Adèle Loneaux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas são consideradas as primeiras manifestações do Serviço Social no Brasil.

⁴ Embora a influência européia seja comumente apresentada como sendo da Igreja Católica, há outras experiências naquele continente que contribuíram na definição da identidade profissional, a exemplo da Igreja Luterana na Alemanha por intermédio da chamada Diaconia. Contudo, não há informações sistematizadas sobre esta influência no Brasil.

aprofundada por Yamamoto e Carvalho (1990) na segunda parte da obra *Relações sociais e serviço social no Brasil*, ao dedicarem atenção às suas relações de aproximação e distanciamento, examinando seus interesses e disputas. De todo modo, importa destacar que as iniciativas tomadas pela Igreja e os interesses do Estado na emergência da questão social⁵ no final da Primeira República compõem o cenário multifacetado do surgimento do Serviço Social no país.

No período da emergência do Serviço Social no Brasil, a Igreja vivia um momento de especial preocupação com o avanço do protestantismo e com a perda de fiéis; para reverter esse quadro, concentrou seus esforços num plano de reação. O plano, portando um discurso universalizante de base européia, pregava uma atuação igualmente universal, em que o laicato era chamado a participar. Emergiu daí o movimento católico leigo, que se instalou, de um lado, como reação à contra-reforma e à conseqüente perda do monopólio e, de outro, como tentativa de recuperar os privilégios perdidos com o fim do Império. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1990).

Para “recatolicizar a nação”, a intelectualidade católica foi acionada. A fundação do Centro Dom Vital e a criação da revista *A Ordem*, sob a direção de Jackson Figueiredo e, depois, de Alceu Amoroso Lima, transformaram-se no principal aparato de mobilização do laicato, tendo como pauta principal o combate ao anticlericalismo, ao positivismo e ao laicismo das instituições republicanas. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1990). A base filosófica da doutrina social da Igreja orientadora da prática e da incipiente formação do Serviço Social filiava-se ao neotomismo. A concepção metafísica do homem e da existência humana, compreendida nas instâncias temporal e atemporal, exigia do cristão a prática do bem comum; tratava-se, afinal, do homem temporal que busca a vida eterna.

As encíclicas papais *Rerum Novarum*, de Leão XIII (maio de 1891), e *Quadragesimo Anno*, do papa Pio XI (maio de 1931), constituíram-se nos discursos doutrinários e programas de ação inspiradoras para a criação dos centros de formação dedicadas à eficiência do trabalho social e do exercício da fé católica. Desse modo, o trabalho social converteu-se em profissão que exigia determinada formação, manuseio de técnicas, além da manifestação da fé católica. (MANRIQUE CASTRO, 1984).

⁵ A concepção de “questão social” que tem orientado as reflexões da autora pode ser sintetizada nesta afirmação: “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 à sua realização, assim como de seus frutos. Assim, a *questão social* condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais [...]” (IAMAMOTO, 2007, p. 156).

No campo político-econômico e cultural, o Brasil da década de 1930 ainda estava sob a ressaca do fim da Primeira República (1889-1930) e vivia um período de intensas transformações: impactos da crise de 1929, a secularização da cultura, a fundação do Partido Comunista, o início da era Vargas, com destaque para a alteração do quadro geoeconômico decorrente da industrialização e a urbanização.

No aspecto econômico, o período caracterizou-se pela indefinição do bloco hegemônico, com o surgimento de novas oligarquias e organizações representativas não vinculadas à cafeicultura. A política de apoio à burguesia industrial, especialmente após o Estado Novo (1937-1945), oscilava entre aceitar a legislação social e a discussão com o patronato em aceitá-las. Para Iamamoto e Carvalho (1990) a crise de hegemonia iria estabelecer o “Estado de compromisso”, cuja função seria arbitrar e aplainar o caminho para industrialização. O Estado transformava-se, então, num mecanismo autoritário de subordinação e controle da sociedade, canalizando interesses divergentes em nome da harmonia social por meio da repolitização e disciplinamento.

Nesse quadro, a política social foi implementada por meio da legislação sindical e trabalhista. Embora a implementação dessa legislação representasse e fosse resultado de lutas históricas dos trabalhadores, em sua incorporação a noção de direito foi obscurecida e fetichizada, e o Estado era apresentado como benfeitor e representativo dos interesses gerais da sociedade, além de simbolizar uma imagem de modernização e justiça social, delineando o mito do Estado benfeitor. Da mesma forma, a criação de instituições assistenciais ocorreu na perspectiva do controle social e político, uma maneira de fetichizar direitos e benefícios em benesses do Estado. Para Iamamoto e Carvalho (1990), essa prática possui um outro componente: ao transformar direitos e reivindicações dos sujeitos em benesses do Estado, ocorrem o obscurecimento e a falsificação das lutas e reivindicações históricas.

O pós-Segunda Guerra Mundial representou um momento de novas interlocuções do Serviço Social. A crescente hegemonia norte-americana sobre a América Latina, que começou a se forjar no âmbito político e econômico, trouxe repercussões no campo teórico-cultural. O Serviço Social não ficaria imune ao influxo desses novos “insumos”, e a perspectiva estrutural-funcionalista é a legítima representante deste novo referencial.

Antes de adentrar nessa questão, é importante lembrar que, nos Estados Unidos, iniciativas de profissionalização da caridade já vinham acontecendo desde a primeira década do século XX, tendo como idéia motriz atribuir um caráter mais racional à prática da assistência social.

Nos Estados Unidos e sob a liderança de Mary Richmond (1861-1928)⁶, voluntários⁷ – especialmente aqueles vinculados à Charity Organization Society (COS), Sociedade para Organização da Caridade – começaram a ser capacitados para atuar na caridade, originando a primeira Escola de Filantropia no país. Havia também um outro movimento, o Settlement House Movement (Fundação Movimento de Moradia), organização liderada por Jane Addams que motivava jovens universitários a se engajarem em trabalhos voluntários nas periferias das grandes cidades. Estas duas experiências americanas foram decisivas para a origem das escolas de Serviço Social naquele país. (SIMÕES NETO, 2004).

A ênfase americana pode ser resumida no interesse em atribuir um ‘caráter científico’ à prática da caridade, uma espécie de filantropia científica. Esta determinação motivou M. Richmond a sistematizar as experiências de instituições de caridade em relação aos seus procedimentos na investigação social, tendo em vista a criação de procedimento comum para a elaboração do “diagnóstico social”.

O diagnóstico social deveria exprimir um conhecimento tanto quanto possível exato da situação social e da personalidade do necessitado, visando à solução de suas dificuldades. Richmond sugeria uma investigação ou coleta de dados da realidade, um exame crítico comparativo das realidades averiguadas para alcançar a interpretação e esclarecimento da dificuldade social. Influenciada pelas idéias de John Dewey (1859-1952), acreditava que o conhecimento – assim como as crenças – não eram resultado de um somatório de “verdades fixas”. Ainda, com a pretensão de superar o inquérito social, cuja lógica e prática tinham como estratégia para chegar ao “conhecimento da verdade” como formulação de enunciados de viés moral, tinha por objetivo substituir os juízos morais acerca da pobreza pela investigação racional. Portanto, seu propósito era substituir a convicção moral pela investigação racional, o que somente poderia trazer a “verdade”.

Além dessa pretensão científica, havia o interesse em atribuir um caráter profissional à intervenção dos agentes da caridade; por isso a ênfase no desenvolvimento da competência técnica na provisão de serviços sociais. Richmond privilegiava a prática como fonte de conhecimento, e sua ênfase pragmatista – influência de J. Dewey – resultou num certo detrimento da formação acadêmica dos assistentes sociais norte-americanos; no entanto, sua

⁶ M. Richmond atuou na “formação da opinião pública” da necessidade de profissionalizar a prática da caridade. Em 1889, quando foi criada a Escola de Filantropia Aplicada de Nova York – Training School in Applied Philantropy –, foi incorporada como docente. Em 1918, a escola passou a chamar-se Escola de Trabalho Social ao ser incorporada à Universidade de Nova York. Em 1921, MR recebeu o *Master of Arts*, conferido pelo Colégio Smith por ter estabelecido as bases científicas de uma nova profissão.

⁷ Tradução livre “trabalhadores voluntários”, embora a tradução literal seja “Trabalhadores de Caridade” (SIMÕES NETO, 2004, p. 137).

participação foi decisiva para o emergente campo profissional, que seria chamado *socialwork*.

Após a morte de M. Richmond, houve um deslocamento do diagnóstico social para a psicanálise. A intervenção do assistente social, fundamentada em Freud e em seu discípulo Otto Rank, foi denominada “escola psicossocial”, que teve entre suas principais representantes Gordon Hamilton⁸ e Florence Hollis. As características desta tendência mostram acento para a prática clínico-terapêutica, tendo como referência a compreensão da dinâmica e estrutura da personalidade. O relacionamento terapeuta-paciente é um dos componentes principais no processo de tratamento, visto que a intervenção profissional, como processo terapêutico, pretende oportunizar um aprendizado de novas formas de relações entre indivíduos. Este enfoque seria conhecido na literatura profissional como “Serviço Social de casos” ou *casework*.

Ainda resultante da influência americana, encontramos as experiências que herdaram do funcionalismo a compreensão do comportamento humano, de grupos e comunidades. As práticas privilegiam essencialmente a restauração das relações sociais, tendo em vista um adequado funcionamento social. As experiências com grupos, o chamado “Serviço Social de grupo”, é exemplar nesta modalidade de intervenção, porque tem a pretensão de proporcionar, por meio da vivência grupal, a interação entre o indivíduo e seu ambiente tendo em vista seu adequado funcionamento social. Portanto, a ação do assistente social tinha por objetivo ajudar os participantes a resolver seus problemas, considerados de natureza psicossocial, corrigindo as ‘disfunções’, que eventualmente estivessem impedindo seu funcionamento social. Para atingir essa finalidade, uma seqüência de etapas, fases e técnicas de grupo constituía-se na referência teórica.

O Serviço Social brasileiro, ao herdar essa influência teórica, herdou também a ênfase no uso de técnicas, de maneira que a própria competência no manejo de recursos técnicos no trato com a população usuária se sobrepunha a qualquer outro critério de eficiência ou efetividade e principalmente, de direção política. De um modo geral, esses referenciais não estabeleciam qualquer relação entre as necessidades concretas dos sujeitos e os determinantes socioeconômicos e culturais implicados nessas necessidades.

⁸ Em 1940, publicou o livro *Teoria e prática do serviço social de casos*, traduzido e publicado no Brasil pela Editora Agir.

2.2.2 O conservadorismo oriundo do estrutural-funcionalismo

Ao tratarmos da perspectiva funcional no Serviço Social, é importante localizar a sociologia de Émile Durkheim (1858-1917) e seus estudos sobre os fatos sociais. Apoiado no método positivista de Comte e no empirismo de Bacon, Durkheim teve como preocupação a superação do senso comum e, como objetivo, o conhecimento da vida social de maneira científica. O caminho proposto pelo autor para chegar a este conhecimento é explicitado nas *Regras do método sociológico* (1895).

O método de estudo da sociologia proposto por Durkheim buscava a objetividade, assemelhada àquela adotada nas ciências naturais, ainda que assinalasse as peculiaridades existentes em cada uma destas ciências. Para tanto, propunha que a objetividade (sujeito pesquisador é colocado numa posição de exterioridade em relação ao objeto pesquisado), a observação da regularidade dos fenômenos como também as causas-efeito dos fenômenos, resultem na descoberta de “leis” que regem esses fenômenos. Porém, seus escritos sobre coesão e anomia social assinalam sua aposta no reformismo e na convivência pacífica de indivíduos. (QUINTANEIRO, 2001).

O pensamento de Durkheim sofreu desdobramentos, e a interpretação de Talcott Parsons (1902-1979) resultou numa vertente voltada para o estudo do consenso, a integração do sistema social, a desintegração de padrões tradicionais, além de pesquisas sobre família e processos de socialização, conforme destaca Quintaneiro. (2001). Foi justamente a sociologia de Parsons que chegou ao Serviço Social. Inspirado em Spencer e Comte, Parsons analisa a sociedade e seus componentes comparando-a a um organismo vivo, no qual as diferentes partes exercem determinado papel tendo em vista o equilíbrio do conjunto. O estrutural-funcionalismo de Parsons pretende explicar o funcionamento da sociedade pela compreensão do comportamento humano, de grupos, de comunidades ou fatos reais. O núcleo de estudo parsoniano é o estudo do papel que os fatores sociais e culturais desempenham na manutenção e equilíbrio da sociedade.

Para Leonard (1971), a análise da sociedade de T. Parsons privilegia as funções; para tanto, ocupa-se em como a vida social se mantém, apesar das mudanças. Focaliza o modo como o sistema social é mantido e continuado, não privilegiando portanto, em sua análise, a mudança. Atribui ênfase à manutenção, à continuidade e ao equilíbrio, pois que, tal como a *homeostasis humana*, a sociedade funciona por meio de mecanismos auto-ajustáveis; dito de

outro modo, a sociedade continua porque dispõe de uma estrutura por meio da qual suas funções ou necessidades são satisfeitas. A família, como instituição, ocupa papel de destaque na socialização pela cultura, pois é um meio pelo qual a sociedade se mantém e, ao mesmo tempo, mantém o *status quo*, tanto pela reprodução sexual quanto pela reprodução de valores, crenças, conhecimento, etc. (LEONARD, 1971).

Parsons desenvolve a teoria do sistema de ação, que em seu entendimento é constituído pelo sistema de personalidade (orientação, motivação de um ator individual), pelo sistema social (ação de uma pluralidade de atores individuais num processo de interação) pelo sistema cultural (padronização e ordenação de símbolos de acordo com o significado que o indivíduo dá à ação segundo seus interesses, valores, idéias, crenças). Em relação ao sistema social, explica que é composto por quatro tipos de componentes, que são os valores, normas, coletividade e papel. Cabe lembrar que esses quatro componentes terão presença significativa no vocabulário e na atuação profissional dos assistentes sociais. Os valores determinam os objetivos para o sistema social em seu conjunto e têm em primazia o funcionamento e a manutenção do padrão de sistemas sociais, pois são concepções de tipos desejáveis que regulam os compromissos das unidades sociais. As normas dizem respeito aos modelos mais gerais da ação institucionalizada; atuam basicamente para integrar os sistemas sociais; são específicas para determinar as funções sociais e orientação de cada ação sob condições funcionais e situacionais de determinados papéis e coletividade. As coletividades são constituídas pela institucionalização de determinados objetos culturais (família, clube, partido político); definem o *status*, ou seja, distinguem participantes e não participantes; diferenciam o *status* e funções dentro da coletividade que determinadas categorias de participantes devem fazer e esperar que outras não façam. Por fim, o papel é a ação desenvolvida pelo ator em correspondência a um setor de sua personalidade pelo qual participa no sistema social; o papel tem primazia na função adaptativa, pois define como o segmento ou grupo de indivíduos deve participar, segundo as expectativas.

Desse referencial emerge um fazer do Serviço Social que intenciona o equilíbrio e a adaptação. Indivíduos, grupos e comunidades serão alvo de práticas em que o imperativo é o ajustamento do sistema de personalidade dos atores, assim como do meio social, segundo as expectativas de equilíbrio. Desse ponto de vista, as pressões (internas ou externas) disfuncionais a esse equilíbrio deverão ser submetidas a mecanismos de ajuste e controle, tendo em vista a manutenção funcional e a integridade do sistema de valores institucionalizados.

A ação e a leitura de realidade do assistente social embasadas no referencial

funcionalista tendem a responsabilizar indivíduos, famílias e, mesmo, as comunidades pelas suas problemáticas. Valendo-nos da linguagem funcional, os problemas psicossociais, por exemplo, são disfunções e, como tal, devem ser submetidas a “tratamentos”, no sentido da manutenção e do equilíbrio. A expressão deste pensamento no Serviço Social é caracterizada pela leitura focalizada, destituída de análises que remetam à compreensão do sujeito imerso no conjunto das relações sociais.

Entretanto, o estrutural funcionalismo reserva outra presença marcante no Serviço Social brasileiro ao oferecer o arcabouço teórico-ideológico de engajamento dos profissionais nos ideais desenvolvimentistas, tendo em vista que o desenvolvimento integrou o conjunto de propostas formuladas pelos Estados Unidos pós-Segunda Guerra Mundial para as regiões consideradas “pobres”, a exemplo da América Latina. No Brasil, os governos de Juscelino Kubitschek e o período da ditadura militar são identificados pela sua adesão ao desenvolvimentismo, cujas promessas eram veiculadas ou associadas à idéia de modernização. Na realidade, tratava-se de uma nova fase de expansão do capitalismo.

A ideologia necessária, segundo os pensadores americanos, era de que os próprios países adotassem como objetivo a idéia de desenvolvimento, apresentado como único caminho para a superação do atraso em que se encontravam; representava também a garantia à segurança nacional. Iamamoto e Carvalho (1990), embasados no trabalho de Limoeiro Cardoso⁹, afirmam:

A ideologia desenvolvimentista em seu aspecto mais aparente e geral envolve a proposta de crescimento econômico acelerado, continuado, auto-sustentado. O problema central a resolver constitui-se em superar o estágio transitório do subdesenvolvimento e do atraso. [...] A ideologia desenvolvimentista se define, assim, através da busca da expansão econômica, no sentido da prosperidade, riqueza, grandeza material, soberania, em ambiente de paz política e social [...]. (1990, p. 347).

O Serviço Social, em princípio alheio aos debates do desenvolvimento e da modernização, assumiu nas décadas de 1960 e 1970 seu discurso, incorporando-o de maneira entusiasta ao seu acervo técnico, convencido da modernização de sua prática. A atuação dos assistentes sociais em experiências de desenvolvimento de comunidade são exemplos dessa adesão. O desenvolvimento de comunidade foi amplamente difundido pela ONU, tendo entre seus argumentos a convicção de que tais experiências levariam ao desenvolvimento global.

⁹ Tese de Douramento de Miriam Limoeiro Cardoso, intitulada *Ideologia do desenvolvimento – Brasil JK – JQ*. USP/1972.

Além disso, a premissa da “susceptibilidade” das populações pobres às teses socialistas era considerada motivo suficiente para sua promoção.

Em linhas gerais, os propósitos do desenvolvimento de comunidade visavam unir esforços da população e do governo para a melhoria econômica, social e cultural, o que se daria mediante a promoção, incorporação e harmonização com as forças locais, por meio de mecanismos de participação. Essas convicções derivam de acordos com governos internacionais, como a educação rural (Comissão Brasileiro–Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR). Similarmente, foram firmados acordos para a educação industrial, além da criação de programas de extensão rural, os quais serviram de embrião para desenvolvimento de experiências em comunidade. (AMMANN, 1980).

Inserido no âmbito contraditório da realidade, o período registra no Serviço Social, de um lado, a adesão a esta perspectiva desenvolvimentista envolta na imagem de modernização¹⁰ – inclusive da sua prática profissional – e, de outro, o nascimento de uma perspectiva crítica ao chamado Serviço Social tradicional, configurando o chamado Movimento de Reconceituação.

2.3 O movimento de reconceituação como recusa do Serviço Social tradicional

Em meados da década de 1960, mais precisamente em 1965, na cidade de Porto Alegre, iniciou-se um movimento de renovação e questionamento do Serviço Social brasileiro, conhecido como “Movimento de Reconceituação do Serviço Social”.

Movido pelos ideais nacionalistas e defendendo a integração da profissão à problemática do homem latino-americano, o movimento representou o processo de desconstrução de um paradigma dominante na formulação teórica e prática do Serviço Social, em que são problematizadas a ausência de teorização articulada e a inadequação metodológica. (FALEIROS, 2005).

Em que pese aos limites impostos pela conjuntura da ditadura militar, o movimento teve abrangência internacional, sobretudo na América Latina, influenciando a erosão do Serviço Social tradicional, predominantemente pautado em práticas empiristas, reiterativas, paliativas de orientação liberal-burguesa. (NETTO, 2005).

Para Silva e Silva (1995), o movimento alicerçou-se em algumas pautas que

¹⁰ Netto (1991) denomina esta direção assumida pela profissão como de *perspectiva modernizadora*.

sumariamos a seguir: a) a superação do Serviço Social tradicional: o movimento visa romper com o referencial teórico-metodológico oriundo do estrutural-funcionalismo, a exemplo daquele que referencia a intervenção segundo os ideais desenvolvimentistas; b) o desvelamento da dimensão político-ideológica: o movimento explicita o vínculo político-ideológico que permeia a prática profissional, situando-a na correlação antagônica de forças da sociedade, desmistificando sua neutralidade. Estes questionamentos passam a desvelar o caráter contraditório da prática profissional, sobretudo nos espaços institucionais; c) a redefinição do trabalho institucional: o movimento problematiza os interesses de classe que se expressam nos espaços institucionais e vincula ação profissional com as classes populares, expressando o compromisso com suas lutas; d) o resgate da assistência social como espaço de exercício profissional: a negação de práticas assistencialistas presentes no interior da profissão confundiu-se com a negação da assistência social¹¹.

Não será demasiado salientar que a ruptura com o Serviço Social tradicional não aconteceria como um todo. Para Netto (2005), a princípio houve uma grande união de grupos, espécie de “frente ampla” contra o Serviço Social tradicional, mas que de fato compunha-se de dois grandes segmentos: o grupo modernizador vinculado aos projetos desenvolvimentistas e o grupo de ruptura, mais radical, que visava ultrapassar as estruturas de dominação e exploração. Este segundo grupo buscava sua fonte de interlocução na tradição marxista e alcançaria hegemonia nas décadas seguintes.

Por fim, em comemoração aos quarenta anos do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, a Revista *Serviço Social e Sociedade*¹² publicou um conjunto de artigos que realizavam um balanço das conquistas e dos descaminhos tomados pelo movimento de reconceituação. O balanço oferecido por Netto (2005) assinala que entre as conquistas constam uma nova concepção da unidade latino-americana, a explicitação da dimensão política da ação profissional, a interlocução crítica com as ciências sociais e a inauguração do pluralismo profissional.

Todavia, a grande conquista da reconceituação, na avaliação de Netto, situa-se na recusa do Serviço Social meramente técnico, executivo. Os limites e os descaminhos ficam por conta da confusão entre a militância e o exercício profissional; da recusa de teorias

¹¹ A retomada da assistência social ingressaria com vigor na pauta profissional, subsidiando os debates na Assembléia Constituinte de 1988, discutindo-a no âmbito dos direitos sociais. As profícuas discussões promovidas pela sociedade em que o Serviço Social teve significativa participação determinaram a inclusão da assistência social no tripé da seguridade social, ao lado da saúde e da previdência social. Vista como direito de cidadania, a assistência social é hoje definida como direito à proteção social na cobertura de riscos e vulnerabilidades sociais.

¹² Referimo-nos à publicação nº 84 de novembro de 2005.

importadas e da valorização da produção autóctone, deixando de valorizar produções de outros países; a confusão ideológica e seus desdobramentos em ecletismos e sintetizações equivocadas.

É impossível, nos limites desta pesquisa, abordar os inúmeros desdobramentos (como é o caso da vertente fenomenológica) e a abrangência que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social suscitou no Brasil e mesmo no exterior; o fato central é que o movimento permitiu explicitar que, em seus fundamentos éticos, teóricos e metodológicos, havia distintos e antagônicos projetos de sociedade em jogo. De outra parte, é importante esclarecer que este longo sobrevôo sobre os fundamentos do Serviço Social foi necessário para demarcar o conservadorismo ao qual estamos nos referindo e, por conseguinte, em quais recusas o projeto-ético político se assenta.

2.4 A superação do conservadorismo e a constituição do projeto ético-político do Serviço Social

A trajetória da profissão em superar o conservadorismo demandou a compreensão do significado social de sua emergência e institucionalização como profissão, em outras palavras, como atividade socialmente determinada. Destaca-se a obra de Yamamoto e Carvalho, a qual, inspirada em Marx, situa o Serviço Social como instituição inserida na sociedade e participante da produção e reprodução social.

Cabe destacar, entretanto, que a aproximação do Serviço Social com o marxismo iria se confrontar, em princípio, com a multiplicidade de vias de acesso ao seu pensamento. Nesse aspecto, Netto (1989) analisa a aproximação do Serviço Social à tradição marxista como uma “aproximação enviesada” em razão de interlocuções não necessariamente marxistas e da ocorrência de sínteses e ecletismos em detrimento das interpretações derivadas das fontes originais. Para exemplificar, a interlocução com Louis Althusser tornou-se “moda” no marxismo acadêmico da década de 1960.

Nessa caminhada em direção à ruptura com o conservadorismo, para Yamamoto (2007), no campo do conhecimento, exigiu-se superar a leitura da sociedade burguesa, tida como regida por leis naturais, invariáveis, por isso insuscetível a ser alterada. O confronto com esta leitura tirou do obscurecimento a possibilidade transformadora da ação dos homens na produção e ultrapassagem do ordenamento social instituído. No campo valorativo, por sua vez, a autora destaca que a reflexão ética permitiu questionar os valores estabelecidos, os

quais, impregnados de indignação moralizante e de denúncias da desigualdade extrema, redundavam em uma maneira de espiritualizar ou transformar as necessidades materiais em dificuldades subjetivas dos indivíduos.

A interlocução do Serviço Social com a teoria social crítica foi vital para este seu auto-entendimento como profissão e, ao mesmo tempo, decisiva para alicerçar os fundamentos da reflexão ética e crítica do real. Paralelamente, o contexto de democratização do Estado brasileiro e a revitalização da sociedade civil e do sujeito político da década de 1980 foram profundamente inspiradores para a renovação no Serviço Social, tanto na sua dimensão organizativa quanto na dimensão teórica e ideopolítica.

É possível afirmar que, nas duas últimas décadas do século passado, houve um importante amadurecimento e adensamento dos fundamentos teórico-filosóficos que configuraram a direção social da formação. O acúmulo teórico produzido, especialmente com o desenvolvimento da pós-graduação em Serviço Social, foi fundamental para a reflexão crítica sobre o fazer e o dizer da profissão.

Portanto, superar o conservadorismo em sua dimensão teórico-política e ideológica mediante a apropriação das fontes clássicas e contemporâneas da tradição marxista foi a pauta de inúmeros pesquisadores. Gramsci e Lukács figuram entre os pensadores dos quais foram extraídas alternativas para pensar e explicar a profissão, notadamente na dimensão teleológica do projeto ético-político do Serviço Social.

A direção social assumida pela profissão e, conseqüentemente, a direção da formação profissional determinaram rupturas radicais com os conhecimentos que vinham fundamentando o discurso, o exercício profissional e a organização da categoria. Entre outros componentes, implicaram a definição de um novo referencial teórico-metodológico, a opção por novos compromissos ético-políticos e, em conseqüência, um conjunto de leis e regulamentações que atribuem o estatuto legal e institucional à profissão. Podemos dizer que se trata de um novo *ethos* profissional, associado a um conjunto de adequações no campo legal, que passou a designar o projeto ético-político do Serviço Social.

Para retomar, o projeto ético-político consiste na direção social assumida pela profissão e que encontra expressão no conjunto formado pela instituição de um novo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (1993), na proposição e aprovação da Lei de Regulamentação da Profissão (1993), na aprovação das Diretrizes Curriculares articuladoras da formação profissional (1996) e no desenho de um novo perfil profissional, voltado para a defesa dos direitos sociais e políticos e na expansão da cidadania. O objetivo a seguir é detalhar um pouco esses componentes do projeto ético-político.

2.4.1 Os valores emancipatórios no Código de Ética Profissional

A exigência de códigos éticos regulamentadores do exercício profissional envolve (ou esconde) uma questão de fundo, apontada por Censi¹³, de que há uma diferença entre ser um profissional competente e ser um profissional ético, embora, destaca o autor, não possam figurar como elementos disjuntos.

A menção às observações de Censi, antes de entrarmos na particularidade da revisão ética no Serviço Social, deve-se ao fato de que a ênfase na competência técnica e no atendimento às demandas do mercado, em tempos de competitividade e produtividade, obscurece o caráter ideológico das práticas e se distancia das finalidades profissionais. Censi argumenta que é justamente a ambigüidade que o termo “profissionalismo” abarca que pode encobrir o afastamento dos profissionais de seus compromissos éticos em relação às práticas legitimamente esperadas pela sociedade da categoria profissional. Com essas observações, fica evidente que tratar da legislação profissional é muito mais amplo do que definir um elenco de exigências relativas ao exercício profissional.

Colocada essa questão inicial, temos que ao lado das demais “frentes de trabalho” em direção à renovação do Serviço Social e as discussões em torno da construção de um novo Código de Ética movimentaram a categoria profissional a partir de 1991. Os códigos de ética, desde a sua primeira formulação, em 1947, refletem os estatutos teórico-metodológicos orientadores da profissão, de forma que expressam o estrato conservador presente em seus enunciados abstratos e atemporais, denotando a presença da filosofia tomista e neotomista, isto é, uma clara influência da moral cristã. Assim como o Código de 1947, os códigos de 1965 e 1975 são exemplos desta orientação.

O Código de 1986 interrompeu a trajetória de reiteração da “prática do bem comum” como referencial ético. Acompanhando os movimentos de mudanças sociopolíticas vivenciadas pela sociedade brasileira no sentido da sua democratização, aliada à recusa do tradicionalismo, especialmente o questionamento da neutralidade ética, entre outros, traduziu-se em importantes avanços no campo ideopolítico. Contudo, lacunas significativas moveram os debates, justificando que o conteúdo fosse novamente revisado.

O texto introdutório que institui o atual código (1993) demonstra sobre quais bases foi construído:

¹³ Texto ainda não publicado. Angelo V. Censi é professor do curso de Filosofia da UPF.

A revisão do texto de 1986 processou-se em dois níveis. Reafirmando os seus valores fundantes - a liberdade e a justiça social -, articulou-os a partir da exigência democrática: a democracia é tomada como valor ético-político central, na medida em que é o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade. É ela, ademais, que favorece a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social. Em segundo lugar, cuidou-se de precisar a normatização do exercício profissional de modo a permitir que aqueles valores sejam retraduzidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições /organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais, a qualidade dos serviços e a responsabilidade diante do usuário. (CFESS, 1993).

Vale destacar que, além da normatização do exercício a que a resolução se refere, os valores fundantes do novo Código de Ética projetam um ideal de sociedade, isto é, o código abarca um projeto profissional implicado e vinculado a um novo patamar civilizatório. A relação projeto profissional e projeto societário pode ser observada no texto introdutório do Código de 1993:

De fato, construía-se um projeto profissional que, vinculado a um projeto social radicalmente democrático, redimensionava a inserção do Serviço Social na vida brasileira, compromissando-o com os interesses históricos da massa da população trabalhadora. O amadurecimento deste projeto profissional, mais as alterações ocorrentes na sociedade brasileira (com destaque para a ordenação jurídica consagrada na Constituição de 1988), passou a exigir uma melhor explicitação do sentido imanente do Código de 1986. Tratava-se de objetivar com mais rigor as implicações dos princípios conquistados e plasmados naquele documento, tanto para fundar mais adequadamente os seus parâmetros éticos quanto para permitir uma melhor instrumentalização deles na prática cotidiana do exercício profissional. (CFESS, 1993).

O atual Código de Ética, portanto, contempla a normatização do exercício profissional, descrevendo direitos e deveres, compromissos com a população usuária e, ao mesmo tempo, extrapola os limites da profissão ao inscrever os fins éticos que lhe atribuem legitimidade. Esta observação é destaca por Netto:

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas [...]. (1999, p. 95)

Os fins éticos e políticos e a prescrição do exercício profissional sugerem a delimitação

de onze princípios fundamentais, indissociáveis e articulados entre si, ao saber:

- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação / exploração de classe, etnia e gênero;
- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (Código de Ética Profissional de 1993).

Embora esses princípios, como afirmamos, tenham sentido e coerência se entendidos articuladamente, destacamos o princípio que reconhece a liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. Este princípio, conforme destacam Paiva e Sales (1996), obedece à ordem do geral ao particular, espécie de princípio que articula os demais que se seguem.

A relação intrínseca entre o caráter ético das profissões e o projeto de sociedade ou ideal de sociedade sugere retomar Censi, quando afirma que as práticas profissionais devem ser situadas tendo como pressuposto que vivemos numa sociedade pluralista onde convivem, ao mesmo tempo, diferentes códigos morais. Esses pressupostos, afirma, exigem princípios e valores universais e posicionados para além dos códigos morais particulares. Exemplifica dizendo que a ética das profissões tem de reconhecer e colocar em sua base valores como igualdade, justiça, liberdade, solidariedade, democracia e respeito mútuo. Esse entendimento, conclui, define que as práticas profissionais não podem ser legitimadas apenas a partir do âmbito interno de cada profissão, mas implicam interesses mais amplos da sociedade.

O Código de Ética do Serviço Social vigente, segundo Paiva e Sales (1996), pretende

essa coerência entre a dimensão profissional e a vida social, uma forma de expressar seu compromisso e sua opção ético-política com a sociedade, definindo a plena realização da liberdade de cada um e a realização plena da liberdade de todos.

2.4.2 A Lei de Regulamentação da Profissão

A Lei de Regulamentação Profissão do assistente social, lei nº 8.662/1993, que dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências, foi aprovada em junho de 1993, assinada pelo então presidente Itamar Franco. A nova lei substituiu a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, vigente por 36 anos.

Coerente com o movimento de renovação que a profissão experimentava no período, a nova lei trouxe profundas modificações no tocante às competências e atribuições privativas do assistente social. Alterou a denominação dos órgãos de fiscalização e defesa do exercício profissional que passaram a denominar-se Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Em seu conjunto, CFESS/CRESS constituíram uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, tendo como objetivo precípuo disciplinar e defender o exercício da profissão do assistente social.

A categoria profissional, liderada pelo conjunto CFESS-CRESS, viabilizou diversos espaços de discussões buscando adensar as reflexões sobre as competências e atribuições privativas do assistente social. Iamamoto¹⁴ ao participar destas reflexões, pontuou que as competências indicam a capacidade de apreciar, decidir ou fazer algo, enquanto que as atribuições privativas do assistente social dizem respeito as prerrogativa, ou direito e poder de realizar algo. Para ilustrar, entre as competências constam àquelas relacionadas à elaboração, implementação, execução e avaliação de políticas sociais junto ao setor público, privado e organizações populares. Define os encaminhamentos, a prestação de orientação social a indivíduos, grupos e populações; o planejamento, execução e avaliação de pesquisas, a assessoria e consultoria e a realização de estudos sócio econômicos, entre outros como competências do assistente social.

Por sua vez, nas atribuições privativas constam, por exemplo, a elaboração, implementação, execução, supervisão e avaliação de estudos, pesquisas, planos programas e

¹⁴ Em palestra intitulada *Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade*, proferida em 3 de setembro de 2001 no XXX Encontro Nacional do CFESS-CRESS na cidade de Belo Horizonte/MG

projetos na área de Serviço Social; Assessoria e consultoria a órgãos públicos, privados e organizações da sociedade civil em matéria de Serviço Social. Também, o magistério de Serviço Social (graduação e pós-graduação), supervisão direta de estágio direção e coordenação de unidades de ensino e cursos de Serviço Social. Cabe salientar que o sancionamento da lei, instrumentou as entidades responsáveis (CFESS-CRESS) em sua tarefa de disciplinamento e fiscalização do exercício profissional.

2.4.3 Defesa dos direitos sociais e expansão da cidadania: o novo perfil profissional

Como já tivemos oportunidade de destacar, os debates são sempre históricos e situados no espaço-tempo. O novo perfil profissional que foi sendo desenhado no movimento de ruptura com o tradicionalismo é exemplar nesse aspecto, visto que é profundamente influenciado pelas mobilizações da sociedade brasileira em torno da nova constituição, a Constituição Federal de 1988.

O protagonismo da sociedade civil em torno da incorporação da cultura dos direitos sociais e o embate com as forças políticas conservadoras tiveram como espaço formal a Assembléia Nacional Constituinte instalada na década de 1980.

Cabe uma observação: a definição de cidadania tradicionalmente veiculada é aquela que situa os direitos sociais ao lado dos direitos civis e políticos, compondo a ‘tríade da cidadania’. Porém, a definição é demasiada superficial se observarmos a indagação que Boschetti e Bering (2006) realizam sobre a concepção de direitos e cidadania. A reflexão provocada pelas autoras indica que a instituição e a expansão dos direitos civis, políticos, sociais econômicos e culturais nos países capitalistas desenvolvidos são decorrentes da organização e pressão das classes trabalhadoras e da instituição do padrão fordista-keynesiano nos governos democráticos, resultando na redução da pobreza e da desigualdade, no entanto, conforme advertem, esta expansão não permitiu a extinção destes fenômenos. Neste sentido, os direitos sociais refletem o terreno contraditório do qual emergem, indicando não se tratar de direitos naturais, mas de conquistas resultantes das lutas sociais travadas ao longo da história. A análise permite resituar a noção de cidadania e remeter a Coutinho (2005) quando afirma que o conceito de cidadania, a cidadania plena, expressa uma contradição basal, considerando que a universalização da cidadania é incompatível com a existência da sociedade de classe.

No Brasil, a incorporação dos direitos sociais na Constituição Federal é considerada

tardia¹⁵ (SPOSATI, 2002), ao mesmo tempo em que se processa num cenário conflituoso em razão do avanço da tese neoliberal do Estado mínimo. A descaracterização da noção de universalização dos direitos sociais é contra-argumentada pela idéia do anacronismo e atraso do Estado e justificada como sinal de modernidade, na qual o mercado, com o argumento de sua eficiência e agilidade, é considerado um representante legítimo desta modernidade. Como consequência desse embate, os direitos sociais permanecem muito mais no patamar da retórica do que da sua consolidação. O perfil profissional do assistente social ganhou contornos marcantes desse cenário e desses embates.

A promulgação da Constituição de 1988 representou uma conquista no campo da cidadania e, por extensão, na afirmação dos direitos sociais. A assistência social, ao compor o tripé da seguridade social¹⁶, principia a superação de barreiras e preconceitos históricos em relação à prática da assistência, exigindo do assistente social uma redefinição do fazer profissional, no qual o direito à assistência social pautará (e amparará) suas propostas interventivas. Além disso, os instrumentos de descentralização¹⁷ do poder federal para o poder estadual e municipal, estabelecidos na Constituição Federal, geraram um ferramental que oportuniza formas de controle da sociedade civil para dentro do Estado, a exemplo dos fóruns e conselhos municipais. As relações mais democráticas e participativas entre população, Estado e assistente social originaram relações de novos atores no processo, com potencial para a democratização do poder local. Colocar essas novas dinâmicas e relações em curso demandou a reorganização da prática do assistente social.

Enfim, o perfil profissional esboçado à luz da expansão da cidadania, pauta-se na expansão e garantia de políticas sociais destinadas àquela parcela da população empobrecida e subalternizada, ainda que políticas sociais não possam, somente elas, reverter o profundo quadro da desigualdade social. De outra parte, o exercício profissional da cultura dos direitos movimenta-se numa complexa correlação de forças situadas entre as garantias de proteção social estabelecidas no plano legal (constitucional) e a materialização efetiva dos direitos sociais.

¹⁵ A autora define: “Caracterizo como *regulação social tardia* os países nos quais os direitos sociais foram legalmente reconhecidos no último quartel do século XX e cujo reconhecimento legal não significa que estejam sendo efetivados, isto é, podem continuar a ser direitos de papel que não passam nem pelas institucionalidades, nem pelos orçamentos públicos. Portanto, não cessa a luta dos movimentos pela inclusão de necessidades de maioria e de minorias na agenda pública. Embora estejam inscritos em lei, seu caráter difuso não os torna auto aplicáveis ou reclamáveis nos tribunais.” (SPOSATI, 2002, p. 2).

¹⁶ A seguridade social, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser considerada direito de cidadania e é constituída pela: saúde – universal a todos os brasileiros; previdência social – destinada aos cidadãos contributivos, e pela assistência social – aos que dela necessitarem.

¹⁷ A descentralização é concretizada pela municipalização, processo em que o município passa a ser reconhecido como esfera autônoma de gestão da política de assistência social.

Não é demais lembrar que, se, de um lado, a Constituição Federal de 1988 marca um novo momento para a assistência social brasileira na ótica dos direitos sociais, de outro, e contraditoriamente, os anos subseqüentes à aprovação desta carta, configuram um período marcado pela intensa erosão das garantias públicas de proteção social. Quanto a este último, o quadro é desencadeado, na perspectiva de Behring (2003), no movimento de contra-reforma do Estado brasileiro impactando de maneira regressiva e destrutiva exatamente naquelas conquistas alcançadas democraticamente pela mobilização social e pelas garantias constitucionais.

2.5 A formação profissional no projeto ético-político: diretrizes gerais

O processo de revisão curricular, instaurado na década de 1990, constituiu-se num amplo espaço de discussão coletiva que culminou com a aprovação, em 1996, pela então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)¹⁸ do currículo mínimo para o curso de Serviço Social.

Gestado coletivamente, o movimento foi liderado pela ABEPSS, envolvendo um significativo número de unidades de ensino do país, além de contar com o apoio da entidade representativa dos profissionais de Serviço Social – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – e da organização dos estudantes, a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (Enesso). A nova lógica curricular apresenta uma intencionalidade teórica e política definidora do perfil profissional e, conseqüentemente, orienta o processo formativo. Por sua vez, a concretização desta intencionalidade toma forma nos projetos político-pedagógicos dos cursos das diferentes instituições de ensino superior.

Embora as Diretrizes Curriculares atualmente vigentes não expressem integralmente o resultado alcançado no processo de revisão, como veremos posteriormente, entendemos necessário nos determos na compreensão da lógica que preside a proposta elaborada sob a liderança da ABEPSS¹⁹.

¹⁸ A ABESS e o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), em 1998, vieram a constituir a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), sigla que adotaremos nesta pesquisa. Trata-se de uma entidade nacional, representativa das instituições de ensino superior no âmbito do Serviço Social, cujo objetivo principal é promover o debate da formação profissional. A filiação dos cursos à entidade não é obrigatória.

¹⁹ O documento, intitulado “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social”, elaborado com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral em novembro de 1996, foi publicado na edição especial do *Cadernos ABESS* n. 7, de novembro de 1997.

As Diretrizes Curriculares – que sustentam os currículos plenos – assinalam a direção social da formação e do exercício profissional do assistente social, sendo orientadas por pressupostos e princípios. Destacadas as ressalvas e dificuldades de uma proposta curricular única para todo o país diante das especificidades e particularidades regionais, institucionais e docentes, esses pressupostos e princípios visam estabelecer uma base comum em nível nacional para a formação profissional.

2.5.1 Os pressupostos da formação profissional

De acordo com Japiassú e Marcondes (2006), pressupostos dizem respeito a algo que se toma como previamente estabelecido, como base ou ponto de partida para um raciocínio ou argumento. Deste ponto de vista, o projeto de formação profissional do Serviço Social demarcou como ponto de partida a compreensão do “[...] significado social da profissão, enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho.” (ABESS, 1997, p. 60).

A compreensão do significado social da profissão supõe desvendar sua inserção na sociedade e as implicações políticas desta inserção; supõe, ainda, situá-la (a profissão) no contexto das relações mais amplas, ultrapassando as análises endógenas que a explicam com base em suas atribuições e características socialmente determinadas. (YASBEK, 1999).

Foram assim definidos:

1. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista;
2. A relação do Serviço Social com a questão social – fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho;
3. O agravamento da questão social em face das particularidades de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social [...] requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento, de organização das classes trabalhadoras [...];
4. O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfraquecimento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABESS, 1997, p. 60-61).

Os pressupostos, em síntese, particularizam o Serviço Social nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como profissão interventiva no âmbito da questão social.

2.5.2 Os princípios norteadores

Os princípios atuam como espécie de lei geral que informa o funcionamento das leis mais específicas. Recorrendo novamente a Japiassú e Marcondes (2006), os princípios fundamentam a própria racionalidade e permitem estruturar uma lógica.

O documento anteriormente citado, “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social”, informa uma base comum, em nível nacional, para os cursos de graduação em Serviço Social, com base na qual as IES devem elaborar seus currículos plenos. Um elenco de onze princípios fundamenta a organização curricular, os quais são:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS, 1997, p. 61-62).

Para destacar alguns aspectos desses princípios no que concerne aos currículos plenos é preciso entendê-los como conhecimentos organizados e sistematizados que expressam as intenções e informam antecipadamente os conteúdos a ensinar. Sua realização aponta para o caráter dinâmico e flexível, permitindo uma contínua reconstrução, considerando o movimento entre a realidade concreta e as intenções definidas. Todavia, esse caráter não “flexibiliza” a direção social do curso e, portanto, não altera a necessidade de dotar a formação de fundamentos teóricos, históricos e metodológicos capazes de apreender de forma crítica da realidade social. Em outras palavras, a formação não pode prescindir daqueles conteúdos que possibilitam retirar os fenômenos da sua imediaticidade para explicitá-los à luz dos determinantes sociais e da suas particularidades.

Nessa perspectiva está implicada a necessidade de superar a “histórica” separação entre teoria e prática, herdeira do pensamento que divorcia o trabalho intelectual do manual e, dessa forma, define a sala de aula como espaço do “teórico” e campo profissional, como espaço do “fazer”. Nessa leitura está contemplado o estágio curricular, compreendido como parte integrante do processo formativo e considerado um espaço privilegiado e essencial para a realização das mediações teóricas para reconstruir os fenômenos imersos no aparente.

Diretamente relacionada à questão anterior, localizamos a dimensão investigativa no processo formativo, uma que vez sua importância também está relacionada à superação da dicotomia teoria-prática e daquilo que se convencionou chamar de “sacralização” da prática, conforme observamos em Setúbal:

Ao se atribuir importância à ação investigativa, longe de se negar a importância da dimensão interventiva, pretende-se mostrar a íntima relação existente entre teoria e prática e a condição de centralidade que esses processos devem ocupar na formação e na vida profissional. (2007, p. 67).

Embora tenhamos nos referido apenas a alguns dos princípios elencados, o que podemos concluir é que a formação em sentido pleno não pode prescindir de as instituições de ensino garantirem a sempre lembrada, mas absolutamente necessária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2.5.3 As Diretrizes Curriculares

O debate travado no interior do Serviço Social, notadamente nas décadas de 1980 e

1990 como destacam Iamamoto (1998), Netto (1999) e Yazbek (2000), acerca das Diretrizes Curriculares evidenciam a necessidade de a profissão sinalizar as competências requeridas dos assistentes sociais no exercício profissional e, assim, a direção da formação profissional.

As Diretrizes Curriculares apontam para três dimensões ou capacidades exigidas dos profissionais: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Essas três dimensões, complementares e organicamente articuladas entre si, são reconhecidas como pilares fundamentais de sustentação do exercício profissional.

As razões que mobilizaram o estabelecimento dessas três dimensões no exercício do Serviço Social foram apontadas por Iamamoto (1998) ao ponderar que a avaliação da trajetória da profissão indicava a necessidade de superar o “teoricismo”, o “politicismo” e o “tecnicismo”. Em publicação anterior, a autora havia definido o teoricismo como perspectiva teórico-metodológica sem a devida mediação com a realidade social; o politicismo, como inserção ou engajamento político desvinculado de fundamentação teórico-metodológica e de instrumental operativo, e o tecnicismo, como a ênfase na eficiência técnica, em detrimento dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos. (IAMAMOTO, 1997). Portanto, os caminhos tomados pela profissão contabilizavam uma distância entre a fundamentação teórica e a prática, “[...] entre o trabalho intelectual, de cunho teórico-metodológico, e o exercício da prática profissional cotidiana”. (IAMAMOTO, 1998, p. 52).

Essas três dimensões originaram-se balizadas pela necessidade de estabelecer novos pilares para o exercício profissional, alicerçados numa rigorosa apropriação teórico-metodológica, no reconhecimento da dimensão política da profissão e no reconhecimento da necessidade do aperfeiçoamento técnico-operativo. Articuladas, devem possibilitar a apreensão crítica do processo histórico como totalidade; a investigação sobre a formação histórica e processos sociais contemporâneos da sociedade brasileira; a apreensão das particularidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, do significado social da profissão e das demandas, visando à formulação de respostas profissionais competentes e consoantes aos princípios éticos da profissão (ABESS, 1997, p. 62).

A dimensão teórico-metodológica centra-se na apropriação das grandes matrizes do pensamento social como caminho para a compreensão dos processos sociais, cujas sucessivas mediações explicam a particularidade dos fenômenos com os quais o assistente social se defronta no seu cotidiano. Esta dimensão se efetiva por meio da pesquisa rigorosa e contínua sobre os fenômenos sociais, superando a fragmentação e o senso comum. Para complementar, a dimensão teórico-metodológica possibilita superar a imediaticidade com a qual a demanda se apresenta ao Serviço Social, visto que chega despida de mediações teóricas, requisitando

do assistente social a superação do aparente mediante o estabelecimento de nexos e articulações, para apreender o fenômeno social em seu movimento.

Podemos dizer que a dimensão teórico-metodológica implica responder fundamentadamente a um conjunto de interrogações, capazes de apreender a situação posta ao assistente social, como também para identificar demandas e alternativas de intervenção em seu exercício profissional. Como já mencionamos, o movimento teórico deve levar em conta a totalidade dos processos sociais, e a superação da aparência e é este movimento que contribuirá para a superação de práticas focalizadas e residuais, alimentadas ou explicadas pelo senso comum. Nas palavras de Yamamoto:

O domínio teórico-metodológico só se completa e se atualiza ao ser frutificado pela história, através da pesquisa rigorosa das condições e relações sociais particulares em que se vive. Requer, o acompanhamento da dinâmica dos processos sociais, como condição, inclusive, para a apreensão das problemáticas cotidianas que circunscrevem o exercício profissional. (1997, p. 35).

A dimensão ético-política posiciona o campo valorativo do Serviço Social e desafia a realização dos compromissos ético-políticos definidos no Código de Ética Profissional. Para retomar, a liberdade é apresentada como valor ético central ao qual os demais princípios se reportam. Além disso, os princípios apontam para a construção de um novo projeto societário, uma nova utopia de sociedade a ser buscada, qual seja, um modelo fundado em valores democráticos, de justiça social e de cidadania, voltados para a emancipação humana. Desse modo, reconhece Yamamoto (1997) que a intervenção profissional não pode ser pensada à margem dos movimentos que a sociedade processa. Cabe destacar, no entanto, que tais princípios não podem ser entendidos como enunciados abstratos, desvinculados do real; ao contrário, seu potencial indagador e reflexivo deve comportar o cotidiano da ação profissional.

A dimensão técnico-operativa, por sua vez, é compreendida como condição necessária para a inserção qualificada do assistente social no campo profissional, abrangendo o conjunto de estratégias e /ou instrumentais dos quais lança mão para viabilizar suas propostas de ação. A peculiaridade da profissão está justamente no seu caráter interventivo, que, ao desconsiderar as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas da intervenção, reduz a prática profissional à mera aplicação de técnicas (tecnicismo), esvaziando seu potencial transformador.

Segundo Guerra (2000), as respostas profissionais engendram uma intencionalidade.

Portanto, o “como fazer” denota um posicionamento ético-político sustentado por referencial teórico-metodológico. Dito de outro modo, no uso do instrumental técnico na intervenção, tais como observação, entrevistas, uso da linguagem, entre outros, está implícita a realização dos compromissos ético-políticos, de acordo com o trato teórico-metodológico exigido nesta inserção.

2.5.4 A lógica curricular

Antes de prosseguir na descrição das diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, julgamos importante destinar um pouco da nossa atenção às reflexões sobre a organização curricular nos projetos político-pedagógicos. Transitar pela temática dos projetos político-pedagógicos revela alguns aspectos que, recorrentemente, têm se colocado em suas problematizações: a intencionalidade, a construção coletiva e a superação de construtos meramente técnicos.

Nessa ótica, Silva (1998) observa que o projeto político-pedagógico é expressão concreta da identidade, intencionalidade e compromissos de um curso. Sua construção supõe uma prática social coletiva e, como tal, tensa e complexa por refletir disputas e olhares de um espaço plural como a universidade, mas adverte que sua legitimidade depende, fundamentalmente, dessa construção coletiva.

Para Veiga, os projetos político-pedagógicos são instrumentos de ação política e o que lhes atribui clareza é sua intencionalidade, tendo em vista que “[...] o projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico”. (2000, p. 16).

A superação da concepção tecnicista nos projetos pedagógicos é salientada por Pimenta e Anastasiou:

Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. (2002, p. 171).

Na mesma direção, Veiga (2003) assinala que os projetos político-pedagógicos podem

ser vistos por duas perspectivas distintas: como uma ação regulatória ou técnica ou como uma ação emancipatória ou edificante. Na primeira perspectiva, as bases epistemológicas estão assentadas em bases normativas e reguladoras das ciências conservadoras; privilegia a burocracia e uniformidade, não leva em conta a fragmentação, a construção coletiva e a diversidade; ainda, visa à eficácia e à aplicação técnica do conhecimento. Assinala a autora:

O projeto político-pedagógico e a avaliação nos moldes inovadores das estratégias reformistas da educação são, portanto, ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional orientada por princípios de racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas. Este é o desafio a ser enfrentado: compreender a educação básica e superior no interior das políticas governamentais voltadas para a inovação regulatória e técnica para buscar novas trilhas. (VEIGA, 2003, p. 272).

Em contrapartida à visão tecnicista, a perspectiva emancipatória dos projetos político-pedagógicos é analisada por Veiga como “de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética”. (2003, p. 275). Argumenta que projetos político-pedagógicos gestados e geridos segundo a ótica emancipatória e edificante abrem a possibilidade aos diferentes atores, como alunos, professores técnico-administrativos, de vivências mais democráticas no processo de construção e no engajamento coletivo, privilegiando a mobilização dos protagonistas na explicitação de objetivos comuns.

O projeto político-pedagógico de um curso, como ação intencional e organizada, abarca uma concepção de formação, de formação universitária e uma idéia de currículo. Veiga destaca:

Ao construir um projeto político-pedagógico próprio e providenciar meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição educativa legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistências de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e de condições de trabalho. (2000, p. 22).

O currículo representa o cumprimento das intenções previstas, isto é, sua elaboração, em essência, traduz-se numa atividade de planejamento, visto que esboça uma proposta de futuro, uma intencionalidade que abarca metodologias e instrumentos que visam alcançar o propósito estabelecido.

Nesse sentido, e já retomando as propostas desenvolvidas para o curso de Serviço

Social, a lógica curricular é apresentada supondo “uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional”. (ABESS, 1997, p. 62). A preocupação com o caráter contínuo na organização dos conteúdos é reiterada, levando em conta a dinâmica dos processos sociais, tendo em vista a qualidade da formação do assistente social. O conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis são apresentados em três núcleos de fundamentação, a saber:

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

O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social objetiva abordar a compreensão do ser social enquanto totalidade histórica; aborda a constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa com suas especificidades: a divisão social do trabalho, a propriedade privada, a divisão de classes e do saber. O trabalho é tratado como eixo central do processo de reprodução da vida social.

No segundo núcleo, de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, é abordada a constituição da economia, da política e da cultura da sociedade brasileira. Centra-se nos padrões de desenvolvimento adotados, em sua configuração urbano-industrial e na questão agrária como particularidade histórica, destacando suas desigualdades sociais; também a constituição do Estado brasileiro, seu caráter e configuração assumida no decorrer dos distintos momentos conjunturais são abordados neste núcleo.

Apreende as relações Estado-sociedade, com destaque para análise das políticas sociais e dos processos sociais em curso, geradoras das manifestações da questão social. O significado do Serviço Social e sua inserção nas dinâmicas organizacionais e institucionais, nas esferas estatais e privadas, são tratados neste núcleo.

O terceiro, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, trata da profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho; aborda as dimensões do fazer profissional, com suas implicações materiais, ideológicas e econômicas. Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são estudados como forma de apreender a formação cultural do trabalho profissional, bem como as estratégias que peculiarizam o trabalho do assistente social (ABESS, 1997).

As matérias básicas²⁰ que conformam os núcleos de fundamentação são desdobradas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas e atividades complementares. São destacadas como atividade indispensável e integradora do currículo, com o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso, e definido como exigência curricular obrigatória para colação de grau. Em sentido geral, o trabalho de conclusão de curso visa à elaboração de uma síntese da formação e sistematização do conhecimento, como resultante de um processo de investigação.

Em relação ao estágio supervisionado, é definido como atividade curricular obrigatória realizada com a inserção dos acadêmicos nos espaços socioinstitucionais regularmente conveniados pela IES para esse fim. A prática do estágio é executada mediante o acompanhamento do supervisor acadêmico (docente responsável pela realização do estágio) e do supervisor de campo (profissional que atua no campo de estágio). Por essa razão, um dos requisitos para a abertura do campo de estágio por parte da IES, entre outros, é a presença de um assistente social nesse espaço.

Do supervisor acadêmico é exigido, sinteticamente, o acompanhamento teórico-metodológico e técnico-operativo, visando à apreensão da particularidade das atribuições e competências profissionais. Do supervisor de campo, igualmente de forma sintética, são requisitados a aproximação, o estímulo à reflexão e sistematização por parte do acadêmico às atividades profissionais.

Os estágios curriculares tornaram-se, recentemente, assunto polêmico exigindo posicionamentos dos órgãos de fiscalização do exercício profissional – conselhos regionais e Conselho Federal de Serviço Social, bem como da ABEPSS. A centralidade dessa polêmica encontra suas causas nas pressões das diversas IES no sentido de flexibilizar a normatização relativa aos estágios curriculares, assunto que retomaremos mais adiante.

2.6 Entre o poder e a capacidade de efetivação das escolhas

Transcorrida mais de uma década desde a manifestação oficial da intencionalidade na formação profissional, contabilizamos muitas conquistas, mas também já podemos inventariar

²⁰ As matérias básicas propostas foram: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional.

obstáculos e novos desafios. Em publicação recente, Yazbek, Martinelli e Raichelis (2008) mostraram que, em relação ao projeto ético-político, há novos e persistentes desafios; logo, há novas questões para a agenda profissional.

Iamamoto (2006) afirma que um projeto profissional supõe, de um lado, a articulação entre as condições macrosociais que exercem os limites e as possibilidades independentemente da vontade do sujeito individual e, de outro, as respostas de caráter ético-político e técnico-operativo apoiadas em fundamentos teórico-metodológicos por parte dos seus agentes profissionais.

O título que atribuímos a este subitem faz alusão à afirmação, já mencionada, do sociólogo Francisco de Oliveira de que a cidadania pode ser definida, “de forma sintética, como o estado pleno de autonomia, quer dizer, saber escolher, poder escolher e efetivar as escolhas”²¹. Essa definição sugere uma interessante analogia se considerarmos a ausência de autonomia da categoria profissional para protagonizar suas escolhas ao observarmos o teor da aprovação das Diretrizes Curriculares pela ABEPSS (1996) e do texto final aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001. Um sinal objetivo dos problemas postos à formação profissional está, justamente, na dificuldade de efetivar as intenções democraticamente decididas pela categoria.

O texto final das Diretrizes Curriculares homologado pelo Ministério da Educação e Desporto sofreu uma forte descaracterização e desconfiguração no que diz respeito à direção social e aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais à formação profissional, conforme destaca Iamamoto:

Assim, consta no projeto original encaminhado ao CNE 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 na sua totalidade: análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Tais objetivos supra citados foram simplesmente eliminados do texto legal. E os tópicos de estudo foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. (2002, p. 22).

Na prática, segundo a autora, este corte praticamente impossibilita a garantia de um conteúdo básico comum à formação profissional no país, submetendo-o à livre-iniciativa das unidades de ensino; em outras palavras, significa que a formação acadêmica e os seus conteúdos encontram-se expostos à lógica do mercado.

²¹ Em entrevista concedida a Silvio Caccia Bava diretor da Abong em dezembro de 1999.

Na mesma perspectiva, Boschetti (2004), examinando o processo de implementação das diretrizes curriculares, destaca a mercantilização da educação, denunciando a desconfiguração das diretrizes curriculares pelo CNE. Em sua avaliação, houve uma redução drástica do projeto pedagógico formulado pela ABEPSS daquele aprovado pelo CNE. Entre outras conseqüências, chama atenção para a redução da carga horária mínima, que resultou “[...] numa concepção de formação aligeirada, estruturada apenas em conteúdos básicos, o que esvazia a formação de sua potencialidade mais profunda e crítica”. (BOSQUETTI, 2004, p. 23).

As implicações da política econômica, objetivada na interferência da política educacional, vêm afetando a direção sociopolítica do projeto profissional na medida em que reduzem, fragmentam e pulverizam a formação. A política vigente de massificação e flexibilização dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais à formação profissional compromete o perfil do profissional que se pretende formar, qual seja,

um profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Um profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética dos assistentes sociais. (BOSQUETTI, 2000, p. 92).

A propósito, o “compromisso com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do assistente social foi retirado do texto original e substituído pelo CNE como ‘utilização dos recursos da informática’”. (IAMAMOTO, 2007, p. 445). A substituição grotesca (ou providencial?) dispensa comentários adicionais; apenas auxilia a desenhar o retrato cruel da banalização do ensino superior no tocante ao seu compromisso com a formação do cidadão.

Desse ponto de vista, a interferência precisa do CNE na formulação final das Diretrizes Curriculares explicita limites postos à consolidação do projeto ético-político do Serviço Social. Numa linguagem mais coerente com o título, explicita o tolhimento da autonomia da categoria profissional em efetivar suas escolhas construídas democraticamente. Porém, trata-se de um tolhimento que se localiza muito além dos limites e interesses da profissão, porque se situa na arena de disputas movidas pela racionalidade técnica do mercado em confronto com a opção pela formação dos sujeitos numa dimensão crítico-reflexiva.

A análise da lógica curricular e dos seus entraves, inevitavelmente, recoloca a problemática da universidade e o seu compromisso no cultivo da razão crítica. A lógica

competitiva e mercadológica tem colocado em questão a heterogeneidade do significado de universidade, evidenciando disputas por projetos distintos; tem provocado a dinamização da “oferta-demanda”, invadido os sistemas organizativos, incorporando terminologias, afetando relações, práticas e rotinas institucionais. Sobretudo, a lógica tem afetado e obscurecido o sentido da formação.

Diante desse quadro, uma questão de proporções imensuráveis se coloca ao projeto ético-político do Serviço Social: se o sentido da formação e, por conseguinte, a formação do sujeito ético nos espaços formais de educação vêm sendo, sistematicamente, secundarizados e se, de outra parte, a formação profissional no Serviço Social não pode prescindir de uma sólida formação ético-política, que possibilite aos seus agentes indagar criticamente a experiência humana, posicionando-se em defesa dos valores emancipatórios, estamos diante de uma problemática, se não insolúvel, inquietante o suficiente para nos desafiar a um exercício inicial de desvelamento. Começaremos com a própria concepção de emancipação humana. O que exprime? Para qual horizonte ético aponta?

3 EMANCIPAÇÃO HUMANA: O FUNDAMENTO ÉTICO DO PROJETO PROFISSIONAL

*Reconhecimento da **liberdade** como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, **emancipação** e plena expansão dos indivíduos sociais
Defesa e aprofundamento da **democracia**, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
(Código de Ética – 1993 - grifos nossos)*

A emancipação humana começou a ser referenciada de forma mais acentuada no Serviço Social a partir da década de 1990 e seu ingresso vem ancorando as discussões sobre as escolhas valorativas do seu projeto profissional. As novas bases éticas que fundamentam essas escolhas apresentam a liberdade como valor ético central e, diretamente relacionada a ela, a defesa e o aprofundamento da democracia, conforme ilustra a epígrafe acima.

Abrimos a questão buscando elucidar seus significados: O que, efetivamente, esses valores emancipatórios abarcam? Qual é o sentido da emancipação humana? Como se realizam? Como vinculam a noção de liberdade e democracia? Com a pretensão de examinar com mais vagar este referencial ético, introduzimos este terceiro capítulo.

O sentido da ética na vida humana, como bem aponta Oliveira (1998), trabalha para o dever ser, isto é, a ética interroga a condição humana. Afirma o autor:

Ora, essa é a pergunta da ética. A ética é, portanto, apenas uma revisão radical da vida humana pessoal e coletiva. A pergunta se aquilo que estamos empreendendo, nas milhões de ações que fazemos no dia-a-dia, nos conduz ou não para nossa realização como ser humano. (OLIVEIRA, 1998, p. 29).

Prossegue argumentando que o processo de conquista da humanização do homem passa pelo reconhecimento da dignidade do ser humano, o que torna, em nossa sociedade e no tempo presente, o reconhecimento recíproco da liberdade do outro, a alteridade das classes oprimidas e a eliminação de qualquer tipo de opressão exigências básicas da ética. Desse ponto de vista, conclui Oliveira, o desafio ético para a sociedade brasileira apresenta uma exigência básica que compreende a construção de uma sociedade de reconhecimento mútuo.

O esforço da ética, como ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, é desvelar a realidade indagando sobre as relações do gênero humano nos âmbitos individual e social. Retomando Oliveira (1998), não se trata de indagar sobre as relações ou a alteridade intersubjetiva ou interpessoal, mas sobre a alteridade relacionada ao contexto estrutural.

Nessa análise está implícita uma reordenação racional dos fins da sociedade, supondo a realização de um espaço de mútuo reconhecimento das liberdades que se concretizam no reconhecimento da dignidade daqueles que estão excluídos da sociedade. Em outras palavras, segundo Oliveira, trata-se de elaborar um novo projeto de sociedade, no qual o reconhecimento do oprimido e do excluído torna-se condição indispensável para realização da existência ética, compreendendo, dessa forma, a elevação de uma consciência individual para uma consciência universal.

As ações humanas, coletivas ou individuais, de acordo com Netto (1999), contemplam uma antecipação ideal da finalidade dessas suas ações e é o caráter consciente que atribui uma intencionalidade à atividade humana, permitindo antecipar idealmente os resultados que se pretende atingir. Trata-se, portanto, da dimensão teleológica da ação humana na qual uma consciência – sujeito consciente – estabelece um fim idealmente e age em busca deste fim, dito de outro modo, busca o fim teleologicamente posto.

O caráter teleológico da ação humana é apontado por Barroco:

Projetar as ações, orientando-se para a objetivação de valores e finalidades, é parte da práxis. Afirmar que essa projeção é ética e política significa considerar que a teleologia implica valores e que sua objetivação supõe a política como espaço de luta entre projetos diferentes. (2001, p. 65).

Os projetos profissionais, afirma Netto (1999), são construídos por sujeitos coletivos que são dotados desta natureza teleológica e, como tal, pressupõem valores éticos e opções políticas que se objetivam pelos meios escolhidos para atingir os resultados definidos idealmente.

Dessa reflexão podemos extrair que o projeto ético-político do Serviço Social, por intermédio dos sujeitos coletivos que o configuram, compreende uma dimensão teleológica na qual os valores éticos e as opções políticas constituem uma unidade que reconhece a liberdade e a emancipação humana como valor central. E este campo valorativo, por sua vez, define uma escolha política que aponta para uma nova ordem social, mais equitativa e democrática, socialmente justa e compromissada com a ampliação e consolidação da cidadania.

Barroco (2001) assinala que os valores emancipatórios alcançam expressão pela interlocução com a ética marxista, notadamente, por intermédio de Lukács e Gramsci. De acordo com a autora, a ampliação do recurso à filosofia e de autores como Sartre, Heller, Arendt, Habermas, Lukács, Marx, entre outros, trouxe para o interior da profissão temas como o método crítico-dialético, cultura, alienação, práxis, trabalho, além da discussão sobre a

ontologia social.

As razões dessa aproximação são explicadas pelo ambiente intelectual no Brasil na década de 1970, marcado pela discussão teórico-filosófico que incorporou a crítica ao marxismo determinista e mecanicista ao lado da difusão do pensamento de Gramsci e de Lukács. Aos dois pensadores é atribuída à renovação do marxismo e o estabelecimento do diálogo com novas abordagens, ampliando o debate filosófico. Na avaliação de Barroco, o movimento marxista renovador retoma as fontes do pensamento marxiano e “repõe em novos patamares a discussão filosófica”. (2001, p. 186).

3.1 Uma aproximação inicial ao sentido de emancipação humana

A interlocução com os fundamentos éticos da tradição marxista abre, antecipadamente, alguns questionamentos em razão de não haver consenso de que haja lugar para a ética e para a moral no marxismo, conforme aponta o filósofo marxista Vázquez (2007). Porém, assegura o autor, não obstante a falta de sistematicidade das idéias sobre a temática na obra de Marx, “[...] a moral não deixa de estar presente nela como objeto de conhecimento e com suficiente altura teórica para inspirar a ética.” (s/p).

A ética de inspiração marxista vincula-se à crítica ao existente, de acordo com Vázquez, ao modo de produção capitalista e às conseqüências sociais que engendra. Ao mesmo tempo, o exercício da crítica pressupõe o estabelecimento de valores e bens sociais que são negados por este modo de produção.

A função da ética, para Vázquez, é definida como sendo de “explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes”. (2006, p. 20). Desse ponto de vista, a ética apresenta a possibilidade de colocar em questão a moral estabelecida, não podendo ser reduzida a uma disciplina normativa nem, muito menos, a um conjunto abstrato de valores, pois seu fundamento teórico permite-lhe indagar, investigar ou explicar um tipo de experiência humana: a forma de comportamento dos homens em sociedade, ou seja, analisar os fundamentos da moral. (VÁZQUEZ, 2006).

Portanto, sua função explicativa – não normativa – da moral dos atos dos indivíduos que afetam outros indivíduos confere-lhe o atributo de estudar e esclarecer determinadas práticas em determinados tempos históricos. Para o autor, as doutrinas nascem e se desenvolvem carregando as marcas dos seus períodos históricos; também podem ser entendidas como respostas aos problemas apresentados pelas relações entre os homens e, de

modo particular, pelo comportamento moral dos indivíduos.

A reciprocidade e a dialeticidade entre ética e história explicam a defesa – ou o questionamento – de determinadas agendas políticas, valores, princípios, conceitos, normas ou práticas que se gestam no tecido social. Ética e história estabelecem uma indissociável relação entre a vida social e a moral concreta, o que, no entendimento de Lessa (2007), possibilita à ética explicitar o conflito e buscar a superação da relação dicotômica entre indivíduo e sociedade, sendo ela um complexo valorativo que permite superar a antinomia entre o indivíduo e sociedade.

Em relação à indagação sobre o lugar da ética no marxismo, Vázquez conclui que há lugar, sim, para a ética no marxismo, seja na forma explicativa da moral existente, seja na postulação de uma nova moral, tendo em vista a construção de uma nova utopia de sociedade. E é deste referencial ético-político que as reflexões de base marxista extraem a utopia transformadora do mundo, assentada numa direção emancipadora. A utopia, como veremos adiante, é por muitos criticada por localizar-se no âmbito do irrealizável, do inexistente; neste caso, é entendida como a antecipação de uma vida melhor, desejável. Vale-se da crítica e repúdio ao presente, cujos valores repele para projetar uma imagem de futuro, ao que deve ser. (VÁZQUEZ, 2001).

Valendo-nos da afirmação de Vázquez de que, “[...] assim como o presente é o tempo do real, o futuro é o tempo da utopia” (2001, p. 361), podemos inferir que a emancipação humana é o tempo futuro, que, no entanto, está sendo antecipado no tempo real, inspirando práticas no tempo presente. Relacionando com o projeto ético-político do Serviço Social, os ideais emancipatórios são a aspiração de sociedade futura e inspiradores da prática profissional. Contudo, em que efetivamente consiste este ideal? O que a emancipação humana abarca como aspiração de sociedade? São respostas que pretendemos buscar.

Na interpretação de Vázquez, a emancipação humana e social é um dos aspectos essenciais do próprio marxismo. Destaca:

[...] o marxismo é um projeto, idéia ou utopia de emancipação social, humana, ou de nova sociedade como alternativa social na qual desaparecem os males sociais criticados. Trata-se de um projeto de nova sociedade (socialista-comunista), na qual os homens livres da opressão e da exploração, em condições de liberdade, igualdade e dignidade humana, dominem suas condições de existência; um projeto por sua vez, desejável, possível e realizável, mas não inevitável sua realização. (VÁZQUEZ, 2008).

Vázquez esclarece que o projeto marxista é desejável pela superioridade de seus

valores em relação aos que regem o capitalismo e por responder aos interesses e necessidades de toda sociedade; afirma que é um projeto possível se as condições históricas e sociais necessárias para sua realização estão colocadas, e é também realizável “[...] se, dadas essas condições, os homens tomam consciência da necessidade e possibilidade da nova sociedade e se organizam e atuam para instaurá-la.” (VÁZQUEZ, 2008). Nesse sentido, nem o capitalismo é eterno nem o socialismo é inevitável.

Em publicação recente, ao constatar a recorrência da temática da emancipação humana¹ no Serviço Social, Luiz (2008) mostra que a emancipação é uma expressão vinculada à sociedade moderna e que ganhou função com o iluminismo e a Revolução Francesa. Afirma a autora que Marx já em 1848² mostrava o caráter contraditório da emancipação humana no interior da sociedade de classe, um antagonismo que não fora rompido em relação à sociedade feudal. No entanto, a atualidade da reflexão marxista sobre o conceito de emancipação humana é salientada por Iasi (2007) ao defender que não se trata de um exercício de ortodoxia, mas de uma ferramenta importante para se compreender o tempo presente e seus desafios.

Tanto para Iasi (2007) como para Luiz (2008), as reflexões sobre emancipação humana remetem à obra *A questão judaica* do jovem Marx. Neste ensaio, Marx tece críticas ao teólogo Bruno Bauer³, que defendia o ateísmo como pré-condição para a emancipação política dos judeus no Estado prussiano. Para este teólogo, a emancipação política dos judeus seria alcançada mediante a renúncia religiosa, pois acreditava na idéia de um Estado secular. Marx, ao valer-se do posicionamento de Bauer acerca da idéia do Estado secular, coloca em questão: A que tipo de emancipação os judeus aspiram? A questão central não estaria, de acordo com Marx, em quem deveria ser emancipado, mas em que espécie de emancipação estaria em jogo. (IASI, 2007).

As críticas desenvolvidas por Marx amparam-se no fato de Bauer converter a questão da emancipação dos judeus numa questão puramente religiosa e, ao mesmo tempo, de natureza formal e liberal-individualista. O questionamento de Marx é de que não se trata de uma emancipação especial para os judeus, mas de uma emancipação política que resultará numa emancipação humana efetiva. Afirma que não seria a emancipação para com a religião que eliminaria a relação contraditória com o Estado, mas “[...] que o homem se emancipa

¹ A autora utiliza o termo “emancipação social”.

² O ano de 1848 é representativo, porque marca as insurreições operárias e a repressão da burguesia, que, associada à nobreza, coloca a nu o caráter opressor da organização social derivada do mundo burguês na Europa ocidental (NETTO, 2006).

³ Teólogo e filósofo idealista alemão (1809-1882).

politicamente da religião ao bani-la do direito público para o direito privado”. (LUIZ, 2008, p. 118).

Dessas considerações iniciais, destacamos dois aspectos que parecem envolver a noção de emancipação humana em Marx: uma diferenciação entre emancipação humana e emancipação política e o que diz respeito ao sentido individual e liberal que a emancipação pode encetar. O primeiro deles, a emancipação política, é resultante dos questionamentos, anteriormente mencionados, de Marx a Bauer acerca da relação entre religião e Estado. A emancipação política, na perspectiva de Marx, reduz o homem a membro da sociedade burguesa e a cidadão do Estado; pondera que é justamente na forma do Estado que encontramos o limite da emancipação política.

No ensaio *A questão judaica* Marx expõe seu entendimento sobre emancipação humana como uma fase superior à emancipação política. Em suas palavras:

Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa as emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, a emancipação prática. (MARX *apud* LUIZ, 2008, p. 117).

Ao questionar os argumentos de Bauer, Marx conclui que, quando o homem se emancipa politicamente, emancipa-se de modo desviado, por meio de um intermediário, pois “[...] o Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana”. (MARX *apud* IASI, 2007, p. 51).

A emancipação mediada pelo Estado, de acordo com Iasi (2007), produz uma cisão ou duplicidade pela qual o ser humano – a partir do argumento de Bauer em relação ao indivíduo religioso – negaria a religião para se tornar cidadão de um Estado na esfera pública e afirmaria suas crenças privadamente. Esta dupla existência do indivíduo, segundo Marx, torna-lo-ia um ser comunitário na esfera política e, na sociedade civil (*bürgerliche gesellschaft*), um indivíduo privado. Essa contraposição entre o Estado político e a sociedade civil “[...] faz com que o indivíduo, além de se reconhecer no Estado como ser genérico, cai na ilusão de que se torna genérico graças ao Estado,” ou, então, como “[...] membro imaginário de uma soberania imaginária”. (IASI, 2007, p. 51).

Logicamente, essa cisão não se restringe ao indivíduo religioso, como aponta Iasi, mas se trata da dualidade dos indivíduos, que, como membros particulares da sociedade civil (*bourgeois*) e como indivíduos com direitos políticos (*citoyen*), tornam-se genéricos por meio

do Estado. No entanto, vivem relações de intercâmbio (*verkeer*) no interior dessa igualdade genérica que os diferencia em virtude das posições que ocupam: como compradores da força de trabalho e proprietários dos meios de produção, ou como vendedores da força de trabalho. Essa diferença, do ponto de vista de Marx, não é equalizada pelo Estado.

O segundo aspecto, o caráter individual e liberal da emancipação, questionado por Marx parte dos direitos humanos instituídos pela Revolução Francesa, que resultaram em momentos contraditórios: “por um lado, revolucionaram as relações feudais; por outro, cercam o indivíduo em seu egoísmo, na sua propriedade, na sua liberdade, perdendo a dimensão da totalidade onde está inserido”. (LUIZ, 2008, p. 119).

Marx condena a emancipação que se caracteriza pelo indivíduo fechado em seus interesses privados, ou, como já mencionamos, no âmbito formal e liberal-individual, conforme destaca Luiz:

[...] a emancipação humana se realiza no processo que extrapola o círculo do indivíduo independente mente as sociedade, para converter suas relações individuais numa dimensão social, como força social organizada na construção democrática de outro tipo de sociedade. (2008, p. 119).

Ao tratar das relações entre os interesses individuais e coletivos, o sentido da emancipação humana na perspectiva marxista evidencia que não há como vislumbrar qualquer possibilidade de sua realização nos limites da sociedade burguesa. A conclusão de Marx é radical: “A emancipação humana só poderá ser alcançada fora da sociedade burguesa, com a superação dos interesses individuais, da dominação e da falta de liberdade”. (LUIZ, 2008, p. 118).

Essa concepção começa ser desenvolvida por Marx na *Introdução da crítica da filosofia do direito de Hegel*, ao tratar da economia política. No seguinte fragmento Luiz ilustra sua posição:

[...] emancipação é a redução do mundo humano, das relações, ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado sus “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX *apud* LUIZ, 2008, p. 119).

É importante lembrar que as idéias liberais, nascidas no movimento de oposição à ordem feudal, foram sendo construídas no desenvolvimento do capitalismo, caracterizando-se pela valorização do indivíduo e pela conotação individualizante dos direitos do ser humano, como, por exemplo, o direito à propriedade e à liberdade. Assim, na perspectiva liberal burguesa, a realização humana centra-se no indivíduo particular, nas suas percepções e necessidades, e a crítica de Marx é justamente por se tratar de uma forma de emancipação arbitrária e dissociada do interesse coletivo.

A emancipação humana em Marx apresenta uma relação direta com a democracia, que, por sua vez, aparece vinculada à concepção de liberdade. Essa relação pode ser vista nas discussões – polêmicas⁴ – de Marx sobre o Estado ao defender que a verdadeira emancipação humana só é possível superando-se o Estado, convertendo-o acima da sociedade e subordinado a ela (IASI, 2007). A posição é partilhada por Luiz ao mostrar que, para Marx,

enquanto existir o Estado, à parte ou acima da sociedade civil, a liberdade não poderá existir. [...] o Estado deverá ser um órgão complementar e subordinado à sociedade civil, e no desenvolvimento desta relação democrática o Estado será extinto e serão criadas instituições democráticas. (2008, p. 120).

Para Luiz (2008), a noção marxista de democracia pode ser encontrada nas críticas que Marx faz ao que denomina de “democracia burguesa” ou “representativa”. Nesta forma de democracia, argumenta, há uma incapacidade em abranger o bem geral, porque não há superação dos interesses de classe. Dito de outro modo, no referencial marxista rejeita-se a idéia de que o Estado é o agente capaz de atender aos interesses coletivos, uma vez que representa os interesses dominantes e atua na perspectiva de consolidar e legalizar a relação de dominação existente na sociedade capitalista.

Dessa ótica, a democracia no capitalismo ou a democracia burguesa é formal e limitada, aceita pelo capital enquanto atender aos seus interesses de reprodução das condições de produção, ou, então, por força das lutas populares. Porém, o compromisso do capital com a democracia cessa quando seus interesses estiverem ameaçados. (VÁZQUEZ, 2001). Nesta análise deve ser considerado e ponderado, segundo o próprio autor, que a democracia fez e faz parte da supra-estrutura política no capitalismo e que não se podem ignorar as matizes e diferentes de experiências democráticas. Nesse sentido, temos a experiência do Estado de

⁴ Para Norberto Bobbio, por exemplo, a teoria marxista apresenta lacunas em virtude da inexistência de uma verdadeira teoria política (IASI, 2007; CARNOY, 1988).

bem-estar (*Welfare State*) das sociedades capitalistas desenvolvidas, que, na prática, expressam o compromisso entre capitalismo e democracia.

Afirmamos anteriormente que a democracia em Marx está intrinsecamente vinculada a liberdade e, coerentemente com esta sua posição, considera que numa sociedade em que o Estado está à parte ou acima da sociedade civil a liberdade não existe. Este posicionamento pode ser visto na afirmação de Vázquez:

Ao traçar-se o objetivo final da desapareção do Estado, Marx imprime, na verdade, uma marca libertária a seu pensamento. Portanto, o caminho que concebe para chegar a ela - ou seja a democratização cada vez mais profunda do novo poder e o correspondente processo de devolução cada vez maior das funções usurpadas pelo Estado da própria sociedade - afasta-o do anarquismo caso se imagine que, em termos marxianos, esse processo de extinção do poder como meio ou instrumento de dominação passa necessariamente pelo poder. O poder estatal só pode desaparecer se tiver a si mesmo como o motor da sua própria extinção. (2001, p. 52).

A tese da extinção do Estado ou de todo o poder estatal atribuída à Marx é respondida por Vázquez (2001) ao pontuar que se trata do desaparecimento do poder político como instrumento de dominação, ou seja, com o desaparecimento das diferenças e antagonismos de classe e seu poder de dominação de classe, “[...] esse poder perderá seu caráter político”. (p. 53).

Retomando a concepção de emancipação humana, cabe ressaltar que a forma de ver a organização humana não é, para Marx, definitiva, pois a define como a “pré-história da humanidade”. Nesse sentido, a emancipação humana representa o fim da pré-história na medida em que exige superar mediações que se interpõem entre o humano e seu mundo, ou seja, a possibilidade de a emancipação humana alterar o rumo da sua existência (IASI, 2007).

Os contornos assumidos pela concepção de emancipação humana em Marx indicam a necessidade da superação da mercadoria, do capital e do Estado; ainda, a necessidade de os seres humanos assumirem o controle consciente de sua existência, possibilitando-lhes a percepção sua história como fruto da ação humana em que o sujeito histórico é capaz de uma teleologia, isto é, capaz de projetar antecipadamente aquilo que será objetivado.

A história na concepção marxista é uma sucessão de gerações que atuam sobre as condições deixadas pelas gerações precedentes, e os fundamentos da emancipação humana, afirma Iasi (2007), residem na possibilidade de os seres humanos obterem o controle da história de maneira consciente e planejada. Neste aspecto, analisa o autor, o sujeito histórico de Marx não é um homem iluminista, nem o indivíduo do liberalismo, mas um ser humano

concreto que molda o mundo. Todavia, fundamentalmente, conclui que a emancipação humana ocorrerá se os homens concretos estiverem dispostos a fazê-lo.

3.2 A ética marxista no projeto profissional

Ao lado de Gramsci, encontramos na literatura do Serviço Social as contribuições de Lukács. Embora nenhum deles tenha sistematizado uma reflexão sobre a ética, como avalia Barroco (2001), ambos fundamentam as novas bases ético-políticas da profissão. A autora esclarece que o ponto de convergência destes dois pensadores acerca do tema reside nas discussões sobre a ética das classes, a filosofia da práxis e a ontologia do ser social. Em relação a Lukács, afirma que a indagação ético-moral percorre sua trajetória política e filosófica. As reflexões de Lukács e Gramsci, ainda que falem e devam ser entendidas do lugar social desses pensadores, contemplam um ferramental ético e teórico que possibilita pensar a emancipação humana.

A pesquisa realizada por Luiz (2008) procede a uma revisão de literatura a partir de Marx e Gramsci. Na sistematização daí resultante, assinala que Gramsci oferece recursos teórico-metodológicos para se compreenderem os processos histórico-sociais e culturais contemporâneos, assim como os subsídios valorativos que fundamentam a intervenção profissional de conteúdo emancipatório.

Em relação ao lugar social desses pensadores, temos que, em linhas gerais, Gramsci (1891 -1937) presenciou a realidade italiana do início do século XX, na qual os contrastes e as disparidades internas entre a região industrializada (norte) e a massa camponesa (sul) se acentuavam e, ao mesmo tempo, observava-se o favorecimento do Estado à burguesia. Apoiado na teoria social de Marx, Gramsci formula uma teoria política, pois acreditava que era fundamental uma análise da política para a compreensão das relações entre sociedade civil e Estado; portanto, oferece um enfoque marxista alternativo de Estado. É importante registrar que sua ênfase deve-se a sua participação como líder intelectual no movimento proletário de massa de Turim (Primeira Guerra Mundial e anos posteriores), em que a Itália foi palco de importantes lutas entre os partidos políticos de esquerda e direita, mas, sobretudo ao fracasso do movimento dos trabalhadores e ao início do fascismo. (CARNOY, 1988).

Coutinho (1996) considera que a maior contribuição de Gramsci para a ciência política está na formulação de uma teoria ampliada de Estado. Nesta concepção, o conceito de aparelhos repressivos e coercitivos não esgota a concepção de Estado, pois está difundido na

noção de sociedade civil. Tal posição é partilhada por Carnoy ao afirmar que a maior contribuição de Gramsci ao marxismo foi desenvolver uma ciência marxista da ação política. Gramsci entendia que a política era a atividade humana central, meio pelo qual a consciência individual era colocada em contato com o mundo social e material.

Por sua vez, Georg Lukács (1885-1971), oriundo de família de nobres e banqueiros de Budapeste (Hungria), ainda jovem se aproximou de Marx e aderiu ao leninismo, debruçando-se sobre a estética, a ontologia e a ética. O pensamento e a evolução intelectual de Lukács são comumente “agrupados” em fases: a do jovem Lukács e a de último ou maduro Lukács. Na apresentação do livro *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*, Netto e Coutinho (2007) o definem como um pensador de radical coerência, o que, no entanto, não pode ser confundido com apego a posições fechadas, pois em sua trajetória nutriu-se da realidade de vida, da história e das limitações políticas.

Para Barroco (2001), a partir da década de 1990 a presença de Lukács tornou-se marcante no debate profissional do Serviço Social, evidenciando os esforços na direção do resgate da herança filosófica de Marx e ampliando, conseqüentemente, o recurso filosófico voltado para a discussão ética no sentido da emancipação humana. Em relação a Gramsci, ainda na década anterior suas análises político-culturais e suas críticas ao direcionamento político-ideológico da prática educativa, o conceito de hegemonia e de intelectual orgânico contribuíram para a ruptura ética com o conservadorismo, influenciando na revisão curricular e no Código de Ética de 1986 (anterior ao atual vigente).

Não exclusivamente, mas de modo especial, foi nas trajetórias pessoais e intelectuais de Gramsci e Lukács que o Serviço Social buscou sua fundamentação ético-política. Tentaremos destacar um pouco do pensamento de cada um destes intelectuais, priorizando suas contribuições acerca da liberdade e democracia, pois, articuladas à noção de emancipação humana, explicitam-se como valores éticos centrais do projeto profissional.

3.2.1 A contribuição de Lukács

Ao introduzir o pensamento de Lukács, optamos por fazer uma breve referência à categoria totalidade, por ser central em sua obra e, por essa razão, está presente no esforço do autor em reconstruir a filosofia de Marx como uma “ontologia do ser social”. (COUTINHO, 1996).

Sinteticamente, a categoria ontologia do ser social⁵ exprime o modo de ser e reproduzir-se do ser social, isto é, um ser real que se constrói na totalidade concreta. Lukács recorre à categoria totalidade na análise da vida humana, por entender que possibilita “[...] mediatizar os fatos empíricos, de retirar deles a aparência de fetiches isolados ou ‘coisas’ naturais”. (COUTINHO, 1996, p. 148).

Detalhando esse entendimento, temos que a totalidade lukcatiana permite o desocultamento ou a ultrapassagem dos fatos que aparecem isolados e imersos na imediatividade, tendo em vista o conhecimento do modo de ser do ser social. Para Pontes (2000), a totalidade de Lukács representa o concreto, a síntese de determinações que são mais do que soma de partes, mas grandes complexos constituídos de complexos menores e subordinados que, articulados em múltiplos níveis e sistemas de mediações, permitem capturar a totalidade concreta.⁶

A totalidade discutida por Lukács não se coloca de maneira fechada ou definitiva, mas como processo em vias de totalização, o que significa dizer que sua concepção abarca o devir. O caráter dinâmico que empresta à totalidade pode ser observado na definição do próprio Lukács:

A totalidade do materialismo dialético [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais lato, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades, subordinadas [...] Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas e determinadas. (2007, p. 59).

Ainda em relação à categoria totalidade, em razão da sua característica na reflexão marxista sobre o social e sua importância para Lukács, Coutinho menciona a célebre afirmação do então jovem Lukács de que a distinção básica entre o marxismo e a ciência burguesa não é o predomínio de motivos econômicos na explicação do social, mas, sim, o princípio da totalidade. (COUTINHO, 1996).

⁵ “Ontologia do ser social – concepção de Lukács sobre a teoria social de Marx, na qual reconhece ser Marx o autor de uma verdadeira ontologia materialista da sociedade capitalista, já que todas as suas análises e proposições se colocam em face de um determinado ser social (um ser real) e não de enunciados filosóficos e epistemológicos. E o centro desta ontologia são as relações econômicas historicamente construídas pelos homens.” (PONTES, 2000, p. 38).

⁶ Lukács desenvolve a categoria “mediação”, na qual busca mostrar a dialética relação entre o universal e o singular como forma de desvendar a gênese e o modo de ser dos complexos e fenômenos sociais. (PONTES, 2000).

Consideradas essas posições – ainda que breves – que ilustram a posição teórica do autor, enfocamos seu entendimento acerca da ética. Basicamente, este conteúdo foi extraído da conferência proferida em 1947 num congresso de filósofos marxistas realizado em Milão, na Itália, intitulada “As tarefas da filosofia marxista na nova democracia”; cujo texto, assim como os demais da coletânea, foi coligido por Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto e publicado no Brasil em 2007 sob o título *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*.

Na apresentação da obra, Coutinho e Netto definem o texto em questão como de projeção de um novo caminho para o socialismo, refletindo o período de otimismo de Lukács quanto ao futuro. Lukács acreditava “[...] na possibilidade de uma grande aliança antifascista em escala mundial e na alternativa da construção do ‘socialismo’ a partir da ‘nova democracia’”. (2007, p. 8). Logo na introdução do texto, afirma que pretende detalhar os principais problemas da filosofia, assim como indicar uma espécie de agenda para enfrentar esses problemas. Argumenta que a Segunda Guerra Mundial – que denomina de “imperialista” –, a derrota do fascismo e a emergência da nova democracia trouxeram algo substancialmente novo. Levando em conta esses determinantes e contexto histórico específico, Lukács indaga:

Ainda é possível fazer uma escolha? Uma tomada de decisão – individual e social – é possível? E em caso afirmativo, até que ponto esta decisão pode vincular-se ao reconhecimento da necessidade histórica? O comportamento moral do indivíduo tem alguma influência sobre os eventos históricos? (2007, p. 72).

Com essas indagações, Lukács coloca em questão se há espaço para a ética no marxismo⁷. O autor responde: “Cremos que é preciso responder a esta questão do ponto de vista do método marxista, afirmando que a ética é uma parte, um momento da práxis humana em seu conjunto”. (2007, p. 72). E com este argumento imediatamente pontua sua crítica à filosofia burguesa, que isola a ética do conjunto da práxis humana, assim como do conhecimento humano e da história, limitando-a a interioridade da decisão individual e abstrata, ou seja, ele a reduz ao âmbito privado e lhe atribui uma autonomia que não é real. Em seu ponto de vista, todos os problemas aparentes da ética burguesa “[...] são reflexo da estrutura e do desenvolvimento da sociedade burguesa sobre a concepção da práxis”. (2007, p. 73).

⁷ Questão já problematizada no início deste capítulo.

Lukács reconhece que os problemas éticos possuem uma dimensão particular, pois a complexidade da conjuntura histórico-mundial e os próprios atos individuais colocam o ser humano diante de escolhas. Contudo, afirma:

A sociedade burguesa separa o homem público do homem privado, o “cidadão” do “burguês”. O desenvolvimento desta sociedade provoca, compulsoriamente, a atrofia da dimensão cidadã do homem [...] é preciso contatar que a limitação do homem unicamente à dimensão privada da sua personalidade equivale a mutilar o homem inteiro e real [...]. (LUKÁCS, 2007, p. 73).

O questionamento do autor acerca da separação entre a dimensão privada e pública dos indivíduos apresenta uma interessante ponte de ligação para o outro ponto discutido na ética marxista – e de interesse nesta pesquisa –, que aborda a relação entre liberdade e democracia. É na mesma fonte (*As tarefas da filosofia marxista na nova democracia*) que encontramos as questões que Lukács levanta em relação à nova democracia.

O autor analisa a nova democracia alcançada em muitos países europeus dizendo que é uma democracia que desconcentra os privilégios das “duzentas famílias” como diz, mas lembra que foram provocadas pela queda do fascismo, não do capitalismo, ou seja, trata-se de uma democracia burguesa, formal, que, no limite, corresponde a uma quase restauração gradual do fascismo. A problemática em questão exige, na avaliação de Lukács, o exame filosófico das bases metodológicas desta crítica. (LUKÁCS, 2007).

O autor defende a importância da filosofia marxista no esclarecimento dessa questão política: “Há que ver claramente que *nada* do que uma democracia – qualquer que seja ela – pode apresentar formalmente possui valor *intrínseco*.” (LUKÁCS, 2007, p. 57 - grifo do autor). Caberia à filosofia marxista, portanto, esclarecer a superioridade do conteúdo sobre a forma, isto é, a prioridade do conteúdo político-social em relação à forma jurídica. Conclui daí que uma clara concepção filosófica entre forma e conteúdo poderia se converter em importância prática de primeira ordem, mesmo porque, acredita, para subverter a influência ideológica burguesa de uma democracia formal e velha requisita-se a subversão de uma concepção de mundo. Enfim, trata-se de uma luta contra a democracia formal e sua ideologia.

A democracia, ou melhor, a verdadeira democracia, como também Lukács refere, deve criar as conjunções efetivas e dialéticas entre a vida pública e a vida privada pelas quais o indivíduo se transforma em sujeito ativo à medida que supera a visão clássica de que o bem-estar geral é produzido naturalmente. Afirma Lukács:

A democracia formal do liberalismo privatiza o homem. O desaparecimento do cidadão não apenas corresponde a um empobrecimento e a uma desmoralização da vida pública [...] mas também significa uma mutilação do homem como indivíduo e como personalidade. (LUKÁCS, 2007, p. 30).

A liberdade analisada por Lukács foi extraída do texto *Concepção aristocrática e concepção democrática do mundo*, no qual manifesta sua preocupação com as bases ideológicas do fascismo. Afirma que o fascismo “[...] como concepção de mundo, é, antes de mais nada, o apogeu qualitativo de teorias irracionistas no domínio da epistemologia e aristocráticas no plano social e moral [...]”. (2007, p. 25). A liquidação da ideologia fascista, isto é, a erradicação das suas raízes morais e espirituais, só será possível somente quando houver clareza sobre o *quando* e o *como* surgiu a crise da qual o fascismo nasceu como solução bárbara e desumana.

Para Lukács, a análise da crise supõe quatro grandes complexos: a crise da democracia, a crise da idéia de progresso, a crise de confiança na razão e a crise do humanismo. Tratando desses complexos separadamente, adverte sobre sua essência comum, contudo a discussão sobre a liberdade está contemplada no primeiro dos quatro complexos, ao qual denominou de “A crise da filosofia burguesa”.

De início já atribui à crise social e intelectual da democracia como originária na contradição entre a liberdade e a igualdade política e a liberdade e a igualdade reais dos homens. Ilustra essa contradição com a ironia de Anatole France⁸ ao afirmar que “a lei profbe, com a mesma solenidade, que ricos e pobres durmam debaixo da ponte” (LUKÁCS, 2007, p. 27). Em sua perspectiva, no liberalismo os conceitos de liberdade e igualdade são abstratos e formais – vinculados a esperanças utópicas e nos limites do formalismo. Tal qual Marx, avalia que na Revolução Francesa a liberdade e a igualdade não excederam a dimensão jurídico-formal e argumenta que as esperanças liberais residem na idéia da ação livre do *homo economicus*, como já foi dito, limitando a liberdade e a igualdade ao âmbito jurídico-formal. (LUKÁCS, 2007).

Para Lukács, “foi preciso que a liberdade e a igualdade formais se instaurassem na vida social para que seu caráter contraditório se convertesse no ponto de cristalização de todas as agrupações político-sociais – e, por isso, ideológicas – do século XIX.” (2007, p. 27). Nesse sentido, problematiza a tomada de posição em relação à crise da democracia moderna identificando três vias:

⁸ Pseudônimo do escritor francês Anatole François Thimbaut (1844-1924).

Tentativas para alcançar a liberdade e a igualdade concreta dos homens ou, pelo menos, para aproximar-se (jacobinos, democratas radicais, socialistas); esforços para fixar legalmente e idealizar intelectualmente os resultados político-sociais da Revolução Francesa (liberalismo); tendência a converter a desigualdade e a ausência de liberdade concretas entre os homens em “fato natural”, em “lei da natureza”, enfim, em dado metafísico [...] para a constituição de uma concepção de mundo (correntes reacionárias de vários tipos, até o fascismo). (LUKÁCS, 2007, p. 28).

Com esse inventário, Lukács conclui que se esgota a possibilidade de uma tomada de posição em face da crise da democracia moderna. Entretanto, a idéia que une democratas radicais e o socialismo em relação à concepção de democracia é de que sua formulação não poderia prescindir do desaparecimento de todas as formas de dependência do homem frente ao homem, do desaparecimento da exploração e opressão da desigualdade social e, por fim da eliminação da falta liberdade e de uma igualdade econômica, racial, sexual.

Com essa reflexão Lukács acredita que, do ponto de vista filosófico, a reinterpretarão do materialismo e o seu desenvolvimento no pensamento marxista trazem uma nova concepção de liberdade e igualdade, que pode ser observada no seguinte trecho:

[...] a liberdade e a igualdade não são simples ideais, mas formas concretas da vida dos homens, relações concretas entre eles, ou seja, relações concretas com a sociedade e, mediadas por esta, com a natureza; a realização da liberdade e da igualdade exige, portanto, a necessária transformação das condições sociais das relações humanas. (2007, p. 28).

O entendimento que o autor traz acerca da liberdade e da igualdade também é apresentado em outro momento da obra, afirmar que “a realização da liberdade e da igualdade, torna-se a exigência de uma liberdade e uma igualdade concretas para os homens realmente concretos numa sociedade real e concreta.” (2007, p. 44). Essa concepção permite retomar a crítica à ética burguesa, pois, segundo seus princípios, a liberdade de um é fator de limite da liberdade de outro. Nessa perspectiva, para o autor, a função da ética é a salvaguarda da pureza moral do ato ético. Em oposição a este entendimento, Lukács propõe:

A nova ética, ao contrário, afirma em primeiro lugar que o homem social (o *Mitmensch*) não constitui um limite para os outros, mas, ao contrário, um fator essencial da sua liberdade. O indivíduo só pode ser verdadeiramente livre numa sociedade livre. (2007, p. 75).

A liberdade, posicionada em equivalência com a igualdade, é compreendida, portanto, para além da noção liberal que a reduz ao livre-arbítrio do individualismo. A concepção de

liberdade, organicamente articulada a emancipação humana, define-se como plena realização de cada um, que, no entanto, não pode prescindir da plena realização de todos.

3.2.2 A contribuição de Gramsci

A interlocução do Serviço Social com o pensamento gramsciano intensificou-se na década de 1980 e sua influência mais direta pode ser observada, segundo Barroco (2001), no estabelecimento do compromisso ético-político com as classes subalternas e na explicitação da direção social da formação e da prática profissional. A autora complementa dizendo que esses compromissos não são problematizados eticamente na perspectiva de uma nova moralidade profissional, o que, no entanto, não é impedimento para considerar sua dimensão axiológica, tendo em vista que seu conteúdo fundamenta a análise intelectual e política da função do assistente social. Em outras palavras, os compromissos estabelecidos explicitam a dimensão político-ideológica da ação profissional e, dessa forma, as implicações ético-políticas da prática profissional.

Para compreender o caminho de aproximação a esse pensador, encontramos em Secco (2002) o percurso que a obra de Gramsci teve no Brasil no tocante a sua publicação e difusão. O autor situa o ambiente cultural da década de 1970, quando o pensamento de Gramsci encontrou espaços significativos até mesmo além das universidades, uma vez que suas teses tiveram eco nas lutas populares da década, que, engajadas na superação do Estado ditatorial, buscavam a liberdade democrática. Para exemplificar, a teologia da libertação na América Latina foi profundamente influenciada por Gramsci, de acordo com Coutinho (2007).

Entretanto, delimitando o pensamento à ênfase no projeto ético-político, é relevante situar alguns dos seus entendimentos que se tornaram centrais para o Serviço Social, o que fazemos com auxílio de Coutinho (1996). Para o autor, a obra de Gramsci é, sobretudo, marcada pela idéia da política, de modo que a própria categoria totalidade assume uma dimensão claramente política. Este posicionamento teórico de Gramsci é esclarecido por Simionatto (2008):

Desde já é importante lembrar que, embora não haja em Gramsci uma densa tematização das determinações econômicas do capital, ele não entende a política como simples reflexo da economia, mas como esfera mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana. Não é, assim, o predomínio das questões políticas, econômicas ou culturais que explica a realidade social, mas antes o princípio da totalidade, que leva em conta as especificidades e determinações desses momentos parciais e seus encadeamentos recíprocos.

O conceito de “política” em Gramsci, informa Coutinho, são dois: um “amplo” e outro “restrito”. O conceito “amplo” da política é o que Gramsci define por “catarse”: “Pode-se empregar o termo *catarse* para indicar a passagem do momento meramente econômico, ou egoístico passional, para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura em consciência dos homens.” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1996, p. 106 - grifo do autor).

Em sua filosofia da práxis, Gramsci define a catarse ou momento catártico como quando, por meio do processo de subjetivação e constituição dos sujeitos sociais, ocorre a elevação da consciência ético-política, ou seja, quando as classes subalternas e os sujeitos conscientes e ativos conseguem construir ou reivindicar seu projeto hegemônico. Apresentamos abaixo, respectivamente, as interpretações de Semenaro (2008) e de Coutinho (1996) sobre o conceito de catarse. Para Semenaro:

A “catarse” como processo de transformação efetivo da realidade individual e social, não apenas impede que a filosofia se torne dogmática e especulativa, mas é o modo pelo qual, nesta passagem da estrutura à superestrutura, da necessidade à liberdade, o indivíduo se transforma em ser socialmente relacionado capaz de construir o sentido unitário da sociedade e de formar o “bloco histórico” que permite integrar dialeticamente as forças da esfera econômica com as expressões culturais e a participação política das massas excluídas.

Por sua vez, para Coutinho:

O conceito de catarse tem assim, para Gramsci, uma dimensão claramente política: o momento “catártico” é aquele em que o homem afirma sua liberdade em face das estruturas sociais, revelando que – embora condicionado pelas estruturas sociais e, em particular, pelas estruturas econômicas – é capaz, ao mesmo tempo, de utilizar o conhecimento dessas estruturas como fundamento para uma práxis autônoma, para a criação de novas estruturas, ou como ele diz, para “gerar novas iniciativas”. (COUTINHO, 1996, p. 106).

Com as duas citações pretendemos destacar a vinculação do conceito de catarse à liberdade do sujeito em relação à estrutura social, ou seja, o sujeito, embora imerso e condicionado pela estrutura social, é capaz de transformar-se como também de transformar as estruturas existentes. Assim, o conceito amplo de política presente em Gramsci é, para Coutinho, como o momento em que “[...] o homem se transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, [...] afirma o momento da teleologia (da liberdade) como momento ineliminável da ação humana”. (1996, p. 106).

Em relação a esse aspecto, Duriguetto (2007) considera que o movimento catártico de Gramsci consiste na superação do interesse particular e imediato de diferentes grupos sociais pela formação de uma consciência ético-política universalizadora, mesmo porque o autor compreende a cultura como espaço de preparação e elevação da consciência crítica das massas e, portanto, de criação de uma nova sociabilidade.

Quanto ao sentido “restrito” de política, Gramsci situa-o na esfera social, onde se manifesta a existência de governantes e governados; é a sociedade política o objeto da ciência política. Argumenta, no entanto, que este objeto deve ser submetido à crítica marxiana, pois “não é um fato natural ou eterno, não é uma situação que caracterize qualquer ordem social, já que nem sempre existiram (e nada garante que sempre existirão) governantes e governados”. (COUTINHO, 1996, p. 109). Essas reflexões nos aproximam a uma das mais expressivas contribuições de Gramsci, que é sua teoria de Estado, enriquecida com o conceito de sociedade civil. Para Coutinho (2006), é uma das mais importantes e originais criações da filosofia política do autor.

Filiado à tradição marxista, Gramsci reconhece a explicação ontológica da história a partir do conceito de produção e reprodução da vida material, mas amplia o seu conceito de sociedade civil. Em suma, examina a gênese e a existência do Estado em Marx, relacionando-a à divisão da sociedade em classes. Analisa as relações sociais daí derivadas, mostrando a função do Estado na manutenção e preservação desta divisão, assegurando os interesses particulares de uma das classes. Outro aspecto que examina (e supera) na teoria de Marx é o caráter repressivo do Estado. (COUTINHO, 2006).

As análises de Gramsci também são datadas, o que sempre é necessário pontuar. De acordo com Coutinho, suas análises são de um período em que o fenômeno estatal já havia se generalizado em vários países “ocidentais” com a formação de sindicatos fortes, partidos de massa e ampliação do direito ao sufrágio. Desse modo, passa-se a observar a emergência “[...] de uma esfera nova do ser social, dotada de leis e funções relativamente autônomas e específicas, tanto em relação ao mundo da economia como em face dos aparelhos repressivos de Estado”. (COUTINHO, 2006, p. 33).

Entretanto, esse fato não compromete a atualidade das reflexões gramscianas, segundo Coutinho (2007), o que não se dá por ser um pensador “clássico”, mas porque suas reflexões sobre o socialismo permitem compreender as razões do fracasso dos modelos de socialismo nos países que se intitularam “comunistas”. Além disso, oferece um novo conceito de socialismo, mais adequado às condições e demandas de nosso tempo. Diz o autor que sua atualidade também está na elaboração de uma teoria de democracia, tendo em vista que no

interior do marxismo foram as reflexões críticas, criativas e originais de Gramsci que forneceram “as pistas” para superar os muitos impasses existentes na teoria democrática.

A superação em relação à teoria do Estado em Marx pelo pensamento gramsciano passa pela inclusão dos aparelhos próprios da sociedade civil, que Coutinho destaca como “aparelhos privados de hegemonia”. Vale dizer, então, que a noção de Estado em Gramsci possui a esfera da *sociedade política*, que também denomina de “Estado em sentido estrito” ou “Estado-coerção”, formado pelo conjunto de mecanismos segundo os quais obtém o monopólio legal. A outra esfera, a sociedade civil, é aquela formada pelas organizações capazes de elaborar e difundir ideologias, entre as quais a escola, por exemplo, se situa. (COUTINHO, 2006).

A forma original de analisar o Estado é destacada por Semenaro (2008) como sendo para além do economicismo e do estatismo, pois,

quando por toda parte se pensava que a saída para a grave crise histórica iria surgir da afirmação de um estado forte, [...] Gramsci, rejeitando as soluções do fascismo e criticando as tendências à centralização do poder, sustentava que uma nova civilização só poderia vir à luz pelo ingresso na história das massas livres e democraticamente organizadas. Diversamente da maioria dos seus contemporâneos, o pensador italiano estava convencido de que somente por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica da realidade e de uma ação política voltada a elevar a condição “intelectual e moral” das massas se poderia chegar a uma sociedade realmente “civil” capaz de humanizar-se plenamente e de autogovernar-se.

A leitura de sociedade civil oferecida por Gramsci apresenta ao Serviço Social um novo e importante referencial, que é o de pensar o espaço dos sujeitos no interior do Estado e, principalmente, a possibilidade de realização dos seus valores ético-políticos, tendo em vista que o sujeito, não sendo exclusivamente determinado pela estrutura, é um ator político capaz de protagonizar a história⁹.

Um aspecto a destacar no pensamento do autor é o que Duriguetto (2007) aponta em relação à percepção de Gramsci sobre as diferenças entre as sociedades orientais e ocidentais. Essas observações o levarão a concluir que a transição para o socialismo no Ocidente dar-se-á por meio de rupturas cumulativas, uma vez que a sociedade civil apresentava uma articulação mais complexa. Desse ponto de vista, a conquista da direção ético-política aconteceria “[...] por meio de um processo progressivo de democratização e conquista de espaços políticos e de

⁹ Sempre é importante lembrar que a interlocução de Gramsci no Serviço Social foi precedida pela influência de L. Althusser, para o qual o peso da análise mecanicista e determinista ‘engessou’ as propostas interventivas que pretendiam um rompimento com o tradicionalismo.

participação popular crítica e organizada nos espaços da sociedade civil”. (DURIGUETTO, 2007, p. 61).

Cabe ressaltar que a subjetividade, a cultura e a dimensão educativa cumprem um importante papel no pensamento de Gramsci, o que, para Semenaro (2008), consiste na refundação da filosofia:

[...] é preciso levar em consideração a importância que Gramsci atribui aos elementos da liberdade e da vontade, a insistência sobre a "reforma intelectual e moral", a importância da escola e da cultura, a formação da consciência e a participação ativa das classes subalternas nas novas organizações sociais, a função positiva das ideologias, a construção de uma nova concepção de mundo superior à da classe dominante burguesa e, acima de tudo, a procura dos fundamentos ético-políticos e do consenso na construção da hegemonia.

O pensamento do autor configura, portanto, uma dimensão formativa enquanto processo que aspira construir sujeitos historicamente ativos, que buscam formas de romper com a submissão e subalternidade e que participem da construção de novos consensos. A formação da consciência crítica e a participação ativa são os alicerces de uma ação política que possibilita aos sujeitos construir sua “eticidade” e sua própria história. (DURIGUETTO, 2007).

Esse posicionamento evidencia que a luta pela emancipação política, como afirma Simionatto (2008), não se esgota no terreno econômico, pois, conforme aponta,

[...] dadas as condições de subalternidade intelectual às quais sempre estiveram submetidas as classes trabalhadoras, torna-se necessário o encaminhamento de um novo projeto cultural que propicie o desenvolvimento de uma vivência democrática independente do domínio ideológico da classe burguesa.

A dimensão educativa, por meio de processos formais ou informais, assume relevância no pensamento de Gramsci, pois, do seu ponto de vista, não basta superar as relações de produção; é preciso uma revolução cultural pela qual o sujeito se transforme. Para Coutinho (2007), o “ponto focal” de Gramsci, a práxis política, da qual se originam suas reflexões especificamente filosóficas, permite-lhe chegar ao caráter ontológico da consciência e sobre seu papel na vida social. Além disso, a cultura era uma condição necessária para a instalação de uma nova ordem social, na qual a liberdade e a democracia atuariam como instrumento de emancipação política.

A pesquisa realizada evidencia o “novo” da ética marxista, introduzindo a discussão

filosófica; desse modo, aproximou-se da perspectiva ontológica. Segundo Coutinho (2007), Gramsci e Lukács pertencem à corrente marxista que rejeita a “[...] ‘leitura’ determinista e fatalista do marxismo, que nega o papel do sujeito (da práxis) na formação da objetividade social [...]”. Para Barraco (2001), esses dois pensadores, com suas críticas, recuperam na discussão de classe a relação com o ser humano genérico; do mesmo modo, recuperam a centralidade do método crítico-dialético e explicitam o lugar da moral e da ética no processo de superação e realização ético-moral no interior da sociedade burguesa.

Em linhas gerais, a emancipação humana é uma expressão cunhada por Marx que visava, inicialmente, mostrar que a emancipação política não significava a emancipação humana, porque se tratava de uma emancipação formal, liberal e individualista, uma emancipação intermediada pelo Estado. A liberdade e a democracia são analisadas por Marx e Lukács com o mesmo enfoque, pois compreendem que, onde há um Estado à parte ou acima da sociedade civil, não há possibilidade de coexistência desses valores. O conceito de liberdade na sociedade burguesa é considerado por Lukács como abstrato, cuja objetivação depende da forma concreta da vida humana, a nova ética; também pensa o sujeito coletivo, social, o *Mitmensch*, que compreende sua liberdade essencialmente vinculada à liberdade dos outros, isto é, posiciona a liberdade em uma sociedade livre.

Para Gramsci, a liberdade está relacionada à capacidade do indivíduo, mesmo condicionado pelas estruturas sociais, a transformar a realidade pela práxis, criando uma nova forma ético-política. Sua concepção de Estado e a crença que deposita nos processos progressivos de democratização fazem-no atribuir importância ao desenvolvimento da consciência e organização política e democrática dos sujeitos como caminho para conquistar uma sociedade mais humanizada. Assim, a ética gramsciana transcende o conhecimento e liga-se à ação consciente voltada a influir no comportamento e a alterar a vida humana. Particularmente em Gramsci a formação da consciência e a participação ativa dos sujeitos são fundamentais para construir novos consensos e romper com a subalternidade.

Essa incursão pela ética marxista e pelos principais conceitos presentes no projeto ético-político do Serviço Social sugere-nos abrir uma nova questão, que é justamente problematizar como este referencial chega às atividades educativas, indagando sobre o sentido e o lugar que tais reflexões ocupam nos processos formativos. Este caminho será percorrido no próximo capítulo, fazendo-nos acompanhar o pensamento de Adorno acerca da temática educacional e formativa, examinando o sentido ético implicados nessas concepções.

4 O LUGAR DA FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO: UM OLHAR COM BASE EM THEODOR W. ADORNO

A atual configuração do projeto ético-político do Serviço Social assinala esforços no sentido de dotar a profissão de um referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, pressupondo uma formação acadêmica capaz de refletir crítica e eticamente a realidade social e, ao mesmo tempo, intervir nesta realidade.

É justamente a característica interventiva do Serviço Social que desafia a profissão a firmar, continuamente, a imprescindibilidade de um consistente estatuto teórico no processo formativo. Os apelos do “conhecimento prático” e o senso comum reinante de que basta um pouco de “boa vontade em realizar o bem” para atuar no campo social têm encontrado nas graduações facilitadas e flexibilizadas uma boa alternativa de amplificação, mesmo porque a leitura da realidade tomada em sua imediaticidade e os apelos por respostas igualmente imediatas abrem espaço para o pragmatismo, a banalização e simplificação do fazer profissional.

A leitura do real requer apreensões mediadas teoricamente, que possibilitem superar a imediaticidade e entender a complexidade dos fenômenos sociais que se apresentam aos sujeitos, o que equivale a dizer que a intervenção profissional necessita ser mediada e refletida pela teoria. O desenvolvimento desta capacidade permanece sendo fundamental para a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social; portanto, é imprescindível no processo formativo.

Desse ponto de vista, reitera-se a idéia de que a atividade formativa deve contemplar uma construção consciente; uma formação pensada como aprendizado que, ao final, permite ao ser humano olhar para outra direção, para lembrar a caverna de Platão. A formação, portanto, está vinculada à capacidade do homem de pensar o mundo e nele se situar; de acordo com a concepção grega, um agir e pensar como “ser da polis”. (TOMAZZETTI, 2006).

Da mesma forma, reitera-se a convicção de que as trajetórias e os espaços acadêmicos devem compreender uma formação que potencialize a capacidade crítica do sujeito. Espera-se da formação a contribuição para a emergência de uma nova alteridade e uma nova sociabilidade, superando a lógica individualista difundida pela moral dominante.

Há na literatura do Serviço Social um entendimento mais ou menos hegemônico em relação ao que se espera da formação e do exercício profissional. A direção social da

formação, conforme já mencionamos, encontra-se alicerçada em pressupostos, em princípios e nas diretrizes curriculares. De forma sintética, essas diretrizes apontam para a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social, um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social. A direção social da formação vincula-se, dessa maneira, às conquistas democráticas e da emancipação humana.

Uma temática instigadora, em nossa avaliação, é problematizar a experiência efetiva das atividades formativas por meio dos recursos de ensino e demais processos pedagógicos atuar na consciência do ser singular no sentido de mobilizá-lo para uma ação como membro do gênero humano¹.

Olhar para dentro desta temática de forma aprofundada é, sem dúvida, uma tarefa complexa demais para o escopo da presente pesquisa, mas avaliamos que uma primeira aproximação poderá abrir frestas para iluminar o desafio que é pensar os processos formativos e o seu compromisso ético diante das imposições sócio-históricas, insistentemente consideradas neste estudo.

4.1 A formação e sua finalidade emancipatória

Refletir sobre os processos formativos e a finalidade ética imanente a esses processos levou-nos ao pensamento de Theodor W. Adorno (1903-1960), mais especificamente, ao seu debate sobre educação e emancipação. Na obra homônima do filósofo, Maar (2006) avalia que Adorno possibilita mostrar a vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica.

Sem a pretensão de esgotar todas as respostas postas contemporaneamente à temática educacional pela obra deste pensador, o que podemos extrair de suas análises são suas inquietações acerca da crise dos processos formativos – como expressão da crise da sociedade moderna –, em que a educação já não diz respeito à formação da consciência em si e, desse modo, encontra-se em processo de descaracterização de sua imanente finalidade ética.

Adorno, como integrante do grupo de pesquisadores da chamada Escola de Frankfurt ou Instituto de Pesquisa Social, fundada na cidade alemã de Frankfurt, em Main, em 1923,

¹ A compreensão de que o ser humano é um ser singular e também genérico advém do entendimento de que o primeiro apresenta uma singularidade caracterizada pela unicidade, irrepetibilidade e as necessidades humanas se colocam na esfera das necessidades do EU ao passo que o segundo compreende que o ser humano é também genérico porque o indivíduo é produto e expressão de suas relações sociais e sua teleologia se orienta para o NÓS, ainda que nesta dimensão não abdique da sua singularidade (RAMOS, 2002).

assim como os demais pesquisadores vinculados a esta instituição de pesquisa – apesar das suas diferenças teóricas e políticas – foi fortemente mobilizado a debater, no pós Segunda Guerra Mundial, a experiência do fascismo e do stalinismo. Sobretudo, os pesquisadores do Instituto Social tinham como propósito uma reflexão sobre a sociedade capitalista moderna, tomando o marxismo como posição teórica que tem na experiência concreta da história o seu fundamento. O interesse dos pesquisadores frankfurtianos em debruçar-se sobre a cultura contemporânea tornou-se conhecido como “teoria crítica”, comportando um interesse especial pelo debate da emancipação.

Para Hoyer (2005), a Escola de Frankfurt sempre apostou nas ciências emancipatórias, nas quais a educação é compreendida como fenômeno social que demanda condições necessárias para efetivar seu compromisso com a democracia e a emancipação. Em sentido amplo, a emancipação em Adorno significa um comportamento crítico em relação à realidade social, considerada como produto histórico e, assim, prenhe de contradições que lhe permitem sua transformação.

Maar (2006), ao introduzir o pensamento de Adorno acerca da experiência formativa, antecipa que, para o autor, a educação não pode ser considerada, necessariamente, como fator de emancipação, embora seus esforços sejam na perspectiva de difundir a educação política ou a educação para a emancipação. A posição de Adorno é de advertência, pois avalia que a ameaça ao conteúdo ético no processo formativo está relacionada aos determinantes sociais que conformam e concretizam a educação, que vem sendo pautada na apropriação de conhecimentos técnicos. Adverte também para o fato de que, quanto mais a educação estiver fechada em seu condicionamento social, tanto mais poderá se converter em presa da situação social existente (MAAR, 2006).

A leitura que Adorno promove em relação à educação, longe de expressar ceticismo, evidencia a profunda e necessária articulação entre educação e ética, e é nessa convicção que encontramos elementos que reafirmam uma de suas importantes teses: o significado do sujeito elaborar ou ter o domínio sobre o passado.

Nesse aspecto, Maar (2006) salienta que o pensamento de Adorno poderia soar como sendo de desânimo, considerando o momento em que a educação, a ciência e a tecnologia se apresentam globalmente como um passaporte para o mundo “moderno”, mas, ao contrário, esclarece, a posição de Adorno é da crítica permanente. Dito de outro modo, requer-se dos sujeitos uma posição crítica relacionada à condição de elaborar o passado para que aquele não se repita, pois considera que recordar o passado acolhe um trabalho de esclarecimento, a auto-reflexão dos sujeitos.

É evidente que no objetivo de compreender o pensamento de Adorno está implicada a tarefa de compreender o contexto de inserção ou lugar social do autor. Como filho de judeus, foi vítima da perseguição do nazismo, assim como a própria Escola de Frankfurt. Vivenciou de forma muito próxima a experiência traumática das atrocidades cometidas pelo nazi-fascismo, e foi justamente essa experiência que se tornou central em suas análises sobre a sociedade contemporânea, como podemos observar nesta afirmação:

A presença da barbárie ou a perspectiva de seu retorno fez parte do contexto sócio-cultural de Adorno, desde a ascensão do nazi-fascismo em 1933 até sua morte em 1969. Seus textos são um depoimento contínuo e pungente dessa verdade. A barbárie não é a filha bastarda do capitalismo burguês e sim geração permanente do interior do próprio processo civilizatório. (PUCCI *et al.*, 1999, p. 129).

Em seus textos, a educação e a formação cultural no desenvolvimento da sociedade tornaram-se presenças constantes, pois confrontava seu papel diante da persistência da produção da barbárie. Movido por essa profunda contradição da sociedade contemporânea, em que o avanço tecnológico caminha ao lado das condições objetivas que levaram a humanidade à barbárie, Adorno afirmou em palestra proferida em 1965²: “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. (2006, p. 119). Entretanto, observa que a pouca atenção e a pouca consciência em relação a essa exigência provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas e que o que apavora é que persistem, fundamentalmente, as condições que geraram essa regressão do processo civilizatório. A omissão das ciências (e da educação) em relação à possibilidade de reincidência da barbárie leva-o a concluir: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.” (ADORNO, 2006, p. 120).

É importante destacar que, quando Adorno afirma que a educação deve ter como exigência que ‘Auschwitz não se repita’, sua análise não se limita ao fato histórico em específico, mas toma este fato como arquétipo para mostrar que ao lado do desenvolvimento das potencialidades da razão humana, está a imanência da barbárie. Seu entendimento acerca da barbárie pode ser localizado no texto *A educação contra a barbárie* (2006), onde mostra que, estando a civilização no mais alto estágio de desenvolvimento tecnológico, encontra, contraditoriamente, as pessoas em estágio disforme e atrasadas em relação à sua própria civilização, na medida em que os impulsos para a destruição, a agressividade e o ódio

² A palestra foi transmitida pela Rádio Hessen e recebeu, posteriormente, o título *Educação após Auschwitz*.

primitivo se colocam em oposição à sobrevivência da humanidade.

Desse ponto de vista, o sentido atribuído por Adorno à educação efetiva-se pela auto-reflexão crítica. Em suas palavras, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (ADORNO, 2006, p.121). A afirmação é indicativa de que a educação deve ser um instrumento de auto-reflexão crítica que permita ao sujeito a capacidade de apreender a realidade e nela se posicionar criticamente, mediado pela sua autoconsciência. Essa compreensão pode ser vista na seguinte passagem:

[...] e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. [...] é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, p. 141-142).

Cabe ressaltar, no entanto, que Adorno tem plena consciência de que a educação não terá condições de, sozinha, transformar radicalmente a situação de barbárie, por mais crítico-reflexiva que seja. Todavia, possui especificidades que são insubstituíveis no que concerne ao esclarecimento “para que o horror não se repita” (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001). Para reafirmar, o horror referido por Adorno – materializado em Auschwitz – consiste num arquétipo que pode ser relacionado às infinitas expressões da desigualdade social que assumem concretude nas mais diferentes formas, mas têm em comum o fato de as riquezas socialmente produzidas não serem igualmente fruídas pelo conjunto da sociedade.

A educação assume um conteúdo emancipatório como produção da consciência política. Segundo Maar (2006), essa perspectiva requer pensá-la em seu devir, isto é, na convicção de que todos se tornem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar seu conteúdo emancipatório, tendo como núcleo a compreensão do presente como histórico e a recusa de um curso pré-traçado para a história. Enfim, para Adorno desbarbarizar tornou-se uma questão central e decisiva para a educação.

4.1.1 Para uma democracia efetiva, uma educação emancipatória

Democracia e emancipação são exigências indissociáveis no pensamento de Adorno.

Nas duas citações seguintes podemos observar essa relação: “[...] as tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência, ou melhor que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias”. (ADORNO, 2006, p. 142). Nessa afirmação aponta que as decisões que não são tomadas conscientemente pelos indivíduos ou que são manipuladas por uma espécie de cegueira coletiva tornam a democracia vulnerável à manipulação dos sujeitos, impedindo que esta se efetive. Portanto, a noção de democracia em Adorno está vinculada à vontade dos sujeitos e de sua capacidade de entendimento.

Em outro trecho, a relação entre democracia e emancipação é reiterada: “A exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia”. (2006, p. 169). Nesta assertiva, publicada no texto *Educação e emancipação* (2006), Adorno remete ao ensaio de Kant intitulado *O que é esclarecimento?* Cabe um pouco de atenção a este ensaio de Kant de 1783, quando argumenta em favor do *esclarecimento*:

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapare aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT *apud* PUCCI, 2005, p. 82).

Para Kant, a maioridade – sentido inverso de menoridade – está relacionada à capacidade dos indivíduos de pensarem e agirem por conta própria, isto é, um indivíduo emancipado.

Flickinger (2005) complementa que a definição kantiana de esclarecimento inclui, além da saída do homem de sua menoridade, um desdobramento que trata da liberdade em fazer uso público da razão, uma vez que no pensamento de Kant há diferença entre o uso público e o seu privado. O uso público, considerado por Kant como atividade essencial da natureza humana, é aquele capaz de contribuir para a construção do espaço político, para o debate de argumentos vinculados às questões gerais da sociedade. Contudo, Kant não reservava o ideal de maioridade apenas à classe burguesa; acreditava que a formação, a autodeterminação e a participação estavam localizadas no âmbito dos direitos do ser humano.

Adorno, na avaliação de Hoyer (2005), concordava com o argumento de Kant de que a democracia dependia de cidadãos maiores, capazes de articular e tomar decisões, uma vez que esta reflexão possibilitou imprimir uma qualidade nova à idéia de maioridade moral-

intelectual, desligando-a de sua fixação tradicional às idéias teológicas de uma menoridade absoluta do homem perante Deus ou uma normatividade prescrita pelo Estado e pela sociedade.

A influência na formação da filosofia contemporânea oriunda de Kant oferece à razão um estatuto que amplia os dogmatismos e reducionismos da racionalidade (GUERRA, 1995; JAPIASSU; MARCONDES, 2006). Esta racionalidade inaugurada por Kant, segundo Guerra (1995), consiste na conquista do progresso pelo homem rumo a sua maioridade, na qual distingue entendimento e razão:

O entendimento, uma atitude espontânea da mente, realiza as sínteses da matéria fornecida pela “intuição espaço e do tempo”. A razão teórica organiza essas representações do múltiplo e dá-lhes uma forma, esta fornecida pelas categorias a priori do entendimento. [...] A razão determina a vontade e por isso é moral. (GUERRA, 1995, p. 48).

As críticas dirigidas a Kant acerca da sua forma de pensar o sistema moral - verdades e postulados transcendentais – como anteposição às deficiências cognoscitivas e sua ênfase centrada na capacidade da consciência individual, autônoma para o conhecimento e entendimento do mundo (SIMIONATTO, 1999), foram reconhecidas e polemizadas por Hegel, o qual entenderia que a síntese kantiana reduz o saber à mera opinião (GUERRA, 1995).

É do próprio Adorno que extraímos sua posição acerca de Kant:

Creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta. Simplesmente vincular a crítica filosófica do idealismo com a denúncia do pensamento constitui para mim um sofisma abominável, que precisa ser exposto com clareza para levar este mofo finalmente uma luz que possibilite sua explosão. (ADORNO, 2006, p. 174).

Ponderado o pensamento kantiano, cabe salientar que influenciou a teoria da formação e, em especial, as reflexões de Adorno sobre a temática educacional. A preocupação de Adorno com a autonomia dos indivíduos – sua maioridade – remete à responsabilização dos fatores pedagógicos e sociais pela extensão da menoridade, ou seja, é dessas reflexões que emergem os questionamentos sobre o sistema educacional por educar para a menoridade, afastando-os do movimento livre do pensamento e possibilitando o próprio entendimento

(HOYER, 2005).

A teoria crítica de Adorno e seu desdobramento no debate sobre a experiência formativa levaram-no a pensar a educação para a autoconsciência crítica, na qual o esclarecimento assume uma função de fortalecimento da autoconsciência. Em seu texto *Educação - para quê?* (1966)³ Adorno procura caracterizar o que entende por educação emancipatória. Conforme destacam Pucci, Oliveira e Zuin (2001), Adorno compreende a educação emancipatória não como um processo de modelagem ou como a conversão de todos os homens em seres inofensivos, mas como produção de consciência verdadeira, que compreende uma ambigüidade: a educação é, ao mesmo tempo, adaptação (preparar os indivíduos para se orientarem no mundo) e autonomia (capacidade de ir além da adaptação, de fortalecimento da resistência).

4.1.2 A formação cultural no pensamento de Adorno

O universo temático de Adorno, como referimos anteriormente, somente é compreensível quando situado e contextualizado em relação à sua trajetória pessoal. Ao introduzir suas reflexões sobre formação, cabe-nos fazer considerações acerca dessa sua trajetória, visto que sua origem de família abastada favoreceu-lhe um ambiente cultural refinado, em que a música ocupou lugar central. Essas suas raízes estarão presentes e se refletirão no seu diálogo sobre formação. No entendimento de Pucci, Oliveira e Zuin (2001), a história pessoal de Adorno, muito próxima da de intelectuais de seu tempo, reforçou sua extrema fidelidade às formas culturais, exigência que o acompanharia pelo resto da vida e que lhe valeria – da parte dos críticos – a acusação de elitismo, por desprezar as expressões da cultura popular.

De outra parte, a realidade econômica, política e cultural em que se encontrava a Europa pós-revolução russa, no início da década de 1920, configurava um cenário cujos desdobramentos encontram expressão na emergência de um marxismo de leitura mecanicista das relações sociais, pela qual os determinantes da vida social encontram explicação unicamente no fator econômico, ou seja, o economicismo. Para Pucci, Oliveira e Zuin (2001), a adesão de Adorno ao marxismo no final da década de 1920 deu-se por influência de – e também influenciando – Walter Benjamim, pois apostavam num marxismo menos

³ Texto publicado em 1967, resultante do debate realizado na Rádio de Hessen, transmitido em 26 de setembro de 1966.

“oficialesco”.

Paralelamente, a Europa vivenciava o avanço do imperialismo e o surgimento do fascismo, quadro conjuntural que levou autores como Adorno a problematizar a descaracterização da cultura na sociedade dominada pelo capital. O avanço tecnológico e a complexificação da divisão social do trabalho, o progresso material e espiritual daí decorrente eram considerados por Adorno – explicitado na obra *Dialética do esclarecimento* – como indicativos de que o progresso não caminhará numa rua de mão única, pois a humanidade cada vez mais esclarecida era forçada a regredir a estágios primitivos. (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001).

Ao tematizar o esclarecimento, sua investigação recai sobre a formação cultural e sua atenção foca a indústria cultural como fator que impede o surgimento do pensamento crítico, por meio do qual o indivíduo emerge para sua autonomia e emancipação. Para Adorno, a indústria cultural é a própria mistificação da cultura; daí sua preocupação em salientar o propósito intrínseco e implícito da crítica.

A leitura a que Adorno procede sobre formação cultural (*Bildung*) e semiformação cultural ou semicultura (*Halbildung*) está intrinsecamente relacionada com a cultura (*Kultur*), pois os seus sentidos praticamente se equivalem. Porém, a cultura refere-se às realizações humanas objetivas, ao passo que a formação diz respeito às transformações que decorrem na esfera da subjetividade. (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001). Maar (2003) explica essa relação entre os conceitos:

É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos homens e apreendida em sua dialética histórica. Cultura e formação precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definidos na sociedade, para serem investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. A via régia de acesso ao essencial é o processo de sua reprodução vigente em seu aparecer real, presente. (2003, [s/p]).

Em Adorno é necessário ter presente o modo como observa a descaracterização que a cultura vem sofrendo no mundo moderno, pois avalia que há uma transformação da cultura em mercadoria e bens de consumo, em oposição à sua expressão originária de liberdade. Essa análise é descrita por Pucci, Oliveira e Zuin:

O próprio conceito de formação cultural é partidário da idéia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social. Fica difícil acreditar no cumprimento dessas promessas, justamente quando toda a produção material e espiritual é erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual. As próprias necessidades básicas [...] subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras do consumo. A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária. (2001, p. 55).

Adorno define semiformação como determinação social da formação da sociedade capitalista contemporânea, integrando a reprodução da vida sob o monopólio da “cultura de massas”, expressão que, juntamente com Max Horkheimer⁴, foi alterada para “indústria cultural”.⁵ (MAAR, 2003).

A indústria cultural, no entendimento de Adorno, é fator que impede o pensamento crítico dos indivíduos, portanto impede sua autonomia, limitando-se à semiformação. A semiformação, por sua vez, constitui-se na base social de uma estrutura de dominação, o que na perspectiva adorniana torna o esclarecimento como consciência de si – autoconscientização – condicionado culturalmente, uma vez que a satisfação provocada pelo consumo de bens culturais impede a possibilidade da experiência formativa. Nesse sentido, “a indústria cultural é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo”. (MAAR, 2006, p. 23). Trata-se, pois, de uma conversão da cultura como outra mercadoria qualquer, submetida às leis da troca. Ainda segundo Maar (2006, p. 25), “a indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito”. Para Adorno, a experiência formativa coloca-se nessa complexa mediação entre o condicionamento social e o sentido autônomo da subjetividade.

A educação, como vimos, deve elaborar o passado enquanto conteúdo ético-político, tendo como pressuposto que a dimensão política da ética contém imbricadas as escolhas no âmbito da ação humana, de sorte que o potencial formativo da filosofia deve garantir as

⁴ Max Horkheimer e Adorno produziram algumas obras coletivamente, como *Dialética do esclarecimento*, concluída em 1941 e publicada em 1947 em Amsterdã. Também a pesquisa *A personalidade autoritária* resultou desta parceria, o que levou Adorno a declarar não saber onde começam suas reflexões ou onde terminam as de Horkheimer (PUCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001).

⁵ No período em que Adorno e Horkheimer desenvolveram o conceito de “indústria cultural”, os meios de comunicação, a exemplo do rádio e cinema estavam se transformando em instrumento de manipulação pela classe dominante, resultando na padronização de hábitos, comportamentos e, principalmente, de consumo.

questões essenciais à formação capaz de ir além do aprendizado profissional específico, desenvolvendo a reflexão acerca da sua profissão, do que fazem e acerca de si mesmos, resultando numa prática consciente (ADORNO, 2006).

Nesse aspecto, a atualidade das reflexões de Adorno é inequívoca se considerarmos que estamos vivendo, na sociedade brasileira, um momento exemplar em que este potencial formativo está sendo minimizado; em que o ensino superior evidencia uma tendência, conforme Yamamoto (2007, p. 432), “[...] a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimento e ao adestramento, que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado”, comprometendo de maneira imensurável a formação superior.

Entretanto, o caráter atemporal das reflexões de Adorno pode ser visto também na sua leitura da dialética ao anunciar e advertir que o olhar para as situações dadas não deve se dar numa perspectiva conformista inerte e, portanto, perigosa. A dialética adorniana apresenta inquietações quanto às visões totalizantes da sociedade, especialmente aquelas oriundas da teoria sistêmica, que analisam a totalidade a partir de suas partes. Seu argumento privilegia as mediações, um ferramental capaz de diluir a aparência dos fenômenos. Destaca: “[...] expor com força e profundidade e com coragem a negatividade intrínseca das coisas, levando as tendências antitéticas ao extremo”. (*apud* PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001, p. 78).

A dialética proposta por Adorno só pode se cumprir negativamente por entender que ela desenvolve a diferença entre o universal e o particular, ou seja, a dialética mostra-se no movimento em que a aparência e a imediatez são superadas, capturada pela reflexão e entendida na sua universalidade.

Desse ponto de vista, e retomando a temática da presente pesquisa – o projeto ético-político do Serviço Social –, é necessário expor e entender a negatividade das implicações das atuais condições sócio-históricas impostas ao projeto profissional, entendendo-a como momento propulsor no qual somente a reflexão crítica e cuidadosa poderá oferecer alternativas de superação.

4.2 Atando fios e identificando alguns “nós”⁶

O caminho trilhado nesta pesquisa situou o cenário da educação superior no Brasil,

⁶ Em alusão à figura de linguagem utilizada por YAZBEK; MARTINELLI; RAICHELIS no texto “O serviço social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos”. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 95, out. 2008.

com destaque ao intenso processo de mercantilização e precarização do ensino. Com esse propósito, mostramos os desafios e as implicações que vêm se colocando à profissão do ponto de vista da formação e na perspectiva da consolidação do seu projeto profissional, referenciado por valores emancipatórios.

Particularizamos nesse movimento esforços no sentido de explicitar o conteúdo que os valores emancipatórios engendram, indagando sobre a capacidade dos processos formativos formais de contribuir na formação do sujeito ético, tendo como horizonte, portanto, a emancipação humana. Todavia, o caminho percorrido até aqui apresenta indagações de modo que a pretensão nesta etapa final da pesquisa é uma tentativa de “atar alguns fios” com base nos diversos aspectos e interlocuções que o tema suscitou até o momento, bem como apontar alguns “nós” que estão por ser “desatados”.

No que se refere à formação profissional, novas e velhas contradições se interpõem, exigindo maior visibilidade, sobretudo porque as possibilidades de superação demandam, necessariamente, esse desvelamento. Vamos nos ocupar de alguns destes “nós”, que, por razões didáticas, serão destacados em forma de subitens.

4.2.1 O cenário da educação superior e o cotidiano docente

A contribuição – e os limites – da educação superior no processo de formação político-social dos sujeitos necessita ser problematizada levando-se em conta o cenário educacional, cujas tendências e lógicas penetram no cotidiano das instituições.

É oportuno recuperar a idéia de educação desenvolvida por Adorno, uma vez que pressupõe, necessariamente, a incorporação de um caráter formativo, pois estabelece uma intrínseca vinculação entre educação e auto-reflexão crítica. Para Adorno, somente há sentido para a educação quando dirigida a uma auto-reflexão crítica, expressa em suas palavras como sendo “[...] produção de uma consciência verdadeira”. (2006, p. 141). Nesta afirmação está contemplada a noção de que a educação deve comprometer-se com o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de apreenderem a realidade e nela se posicionarem criticamente.

Desse ponto de vista e transpondo para a educação superior, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem deve, necessariamente, transcender o ato do ensino de habilidades técnicas profissionais requeridas nas diversas profissões, porque de sua ação se espera uma finalidade ética central que é a formação consciente. Dessa convicção já podemos inventariar uma das profundas contradições (ou um grande nó) que se coloca à afirmação do

projeto ético-político do Serviço Social. No tocante à formação profissional, o atravessamento da política econômica e, de forma mais direta, a política educacional configuram um quadro preocupante não somente ao Serviço Social, mas para a formação universitária como um todo.

Segundo Mühl (2008), as instituições universitárias têm sofrido pressões das políticas neoliberais e sua intensificação tem provocado a perda da sua função fundamental, que é a de promover a cultura cívica e o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, além de seu compromisso de realizar a experiência democrática do acesso e da produção do conhecimento. Em seu lugar, destaca Mühl, emerge uma unidade de negócios educacionais, transformando a educação em mercadoria e os espaços educacionais em *shopping centers* funcionais ao consumo e ao lucro. Para o autor, as universidades passaram a incorporar a cultura empresarial, o que é verificável na adoção dos princípios da eficiência contábil, da previsibilidade e da estrutura institucional, da competição e da oferta de mercadoria, o que, de certo modo, aprofunda uma tendência anteriormente colocada que é o atendimento das demandas da indústria.

A esse respeito, Rossato (2005) analisa as transformações que a universidade vem atravessando em seus nove séculos de história apontando a estreita relação entre universidade e indústria, presente de maneira significativa na universidade de perfil técnico, que é a universidade moderna. Lembra que as conseqüências da Revolução Industrial e do capitalismo passaram a exigir conhecimentos úteis e de aplicação imediata, impondo uma cultura própria, que se generalizou e penetrou nas relações, nas estruturas e nos processos, interferindo nas formas de pensar e agir. Assim, o conhecimento técnico e aplicado, que sempre havia sido deixado em segundo plano, tornou-se uma exigência da burocracia emergente.

Contemporaneamente, e em um movimento muito próximo, a incorporação da cultura empresarial assinalada por Mühl indica um prejuízo do compromisso histórico da universidade de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em nosso entendimento, e ousando uma transposição de Adorno (2006), compromete uma educação necessariamente voltada para a contradição e resistência. Entre as conseqüências dessa cultura na administração da universidade estão a desconstrução da experiência da gestão democrática e participativa; a restrição da liberdade acadêmica; a destituição dos professores, alunos e servidores como sujeitos da ação moral e política; a formação de produtores e de consumidores: o saber mercadoria. (MÜHL, 2008).

Seguramente, essa tendência, que vem se impondo de forma hegemônica, produz desdobramentos nas relações já contraditórias e tensas que se processam no interior das

unidades de ensino, trazendo efeitos desastrosos aos processos formativos, mesmo porque, na maioria das vezes, a lógica em curso é apresentada como único caminho – a adequação e submissão – e assim vai, facilmente, conseguindo adeptos entre o conjunto de atores que atuam nos espaços formativos. Vale dizer, há uma disputa de projeto e de significado de universidade. Uma vez mais recorrendo a Mühl, os ideais da formação ético e política são secundarizados e, “[...] progressivamente, a formação integral é destituída e a competência técnica se torna a única referência na formação dos indivíduos [...] deixando para um segundo plano as funções de criação e desenvolvimento da crítica social”. (MÜHL, 2008).

Entretanto, é necessário lembrar, como assinala Maar, que

a perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma. Assim, não se pode simplesmente postular uma educação para reavivar a aptidão à formação. (2001, p. 26).

Para o autor, embasado em Adorno, trata-se do rompimento da relação entre objeto e sujeito vivo, isto é, da ruptura do mundo sensível e mundo intelectual, que já não se articulam mais no processo do trabalho, determinando a separação entre trabalho manual e intelectual, o que também se verificará na experiência formativa.

O desenvolvimento da capacidade de crítica social é uma das exigências centrais na formação do assistente social, de modo que, se o ensino cumpre um papel importante na capacitação de habilidades e competências no trato das inúmeras manifestações da desigualdade social – objeto da sua ação –, por outro lado, é imprescindível que os espaços formativos concentrem seus esforços e superem, por exemplo, explicações embasadas no senso comum que atribuem a desigualdade no acesso à riqueza social como responsabilidade dos próprios indivíduos. Como agravante há a atual notoriedade da excelência no ensino de estratégias e técnicas direcionadas exclusivamente ao fazer, em nosso caso, direcionadas à população, como se a alternativa técnica fosse, em si e por si, resolver o fosso que a separa da fruição dos bens sociais produzidos pela sociedade.

As implicações – objetivas e subjetivas – do atual quadro tendencial verificáveis no ensino superior sugerem que se examine a inserção dos sujeitos (professores e alunos) que configuram a relação pedagógica que se processa no interior das instituições de ensino. A ação pedagógica, intencionalmente estabelecida entre docentes e discentes, é um processo relacional que deve, na perspectiva emancipatória, primar pelo desenvolvimento da

capacidade crítica e criativa, como já apontamos. Além de intencional, é uma ação contextualizada, referenciada por um método que elege determinada leitura do real, bem como mediada por objetivos educacionais que lançam mão de instrumentos e recursos didáticos – de forma coerente e articulada – para concretizar o ato pedagógico.

Para levantar algumas das inúmeras questões que emergem da relação pedagógica estabelecida, tomamos emprestadas as reflexões de Gruschka (2008) acerca da educação escolar. O autor inspira-se na tese da indústria cultural de Adorno e Horkheimer em razão de estes pensadores, como justifica, investigarem o efeito da indústria cultural em seus consumidores, já que a escola não era o seu foco de pesquisa. Ao problematizar o aspecto pedagógico na educação escolar, Gruschka avalia que “a materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais apropriada. Tudo deve correr de forma ‘rápida e agradável’ e, por isso, jamais pode haver profundidade”. (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Segue argumentando que o aluno atual⁷ espera orientações claras, com as quais possa, posteriormente, alcançar boas notas. Assim, pondera que as coisas seguem sem problemas, uma vez que a cultura da praticidade resume suas metas à informação superficial, ao conhecimento aparente (com boas notas), a esquemas e conhecimento formal e operativo. Tudo isso, conclui o autor, pode ser alcançado sem o pleno entendimento do assunto. Afirma:

Onde não há expectativa de entendimento, problematiza-se o acordo com a aparência, arranha-se a superfície do tema a ser ele tratado como aparência. Em vez de levar os alunos à dificuldade do assunto, cuja solução promete levar à felicidade do conhecimento, essa expectativa é didaticamente mistificada, trivializada. Contra sua perda de substância é posta uma agradável resposta midiática, de tal forma que ao final o que conta é o pacote, o invólucro, e não mais o conteúdo. (GRUSCHKA, 2008, p. 179-180).

É, no mínimo, preocupante a análise do autor e nos sentimos credenciada a relacioná-la com a nossa prática docente, na qual temos observado, com o cuidado de evitar generalizações, a alteração do perfil dos alunos ao longo do tempo. As características apresentadas pelo autor têm se evidenciado no cotidiano docente, o que não se trata, de modo algum, de “culpar” ou responsabilizar os alunos, mas de problematizar os processos sociais ou o universo cultural contemporâneo que configura o universo subjetivo destes alunos.

⁷ Embora o autor esteja se referindo à realidade alemã, e não especificamente ao ensino superior, entendemos que o fenômeno encontra correspondência na realidade brasileira, razão pela qual trazemos as suas reflexões para o texto.

Sobretudo, acreditamos que a temática precisa constituir-se em objetivo específico de pesquisa. Por ora, consideramos procedente relacionar com o que Pucci, Oliveira e Zuin (2001) identifica quando analisa as contribuições de Adorno:

[...] os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem. Esse tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos, inclusive nas escolas. (2001, p. 116).

Para Gruschka, ao confundir escolarização e consumo, a educação promete um valor de troca e trabalho não fatigante, divertido e rotineiro e, neste movimento, o conteúdo formativo desaparece; assim, os alunos começam a responder como consumidores em busca de uma mercadoria. A perspectiva de Gruschka sugere remeter ao conceito de reprodução social, que trata do modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais na sociedade⁸. Na perspectiva marxista, a reprodução das relações sociais diz respeito à totalidade da vida social, isto é, não apenas a reprodução da força viva de trabalho e dos meios objetivos de produção, mas também a reprodução de um determinado modo de vida, do cotidiano, dos valores que envolvem a vida em sociedade, atingindo e expressando-se nas diversas instâncias da vida humana, como no trabalho, na família, na escola, entre outros. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1990).

Dessa ótica, os sujeitos reproduzem as relações sociais de acordo com suas condições objetivas de inserção, suas necessidades e interesses; seu modo de viver e os seus valores, para citar alguns, refletem – ainda que não mecanicamente – as relações da sociedade. Neste caso, e em linhas gerais, a idéia da educação como mercadoria e de aluno como consumidor produz um universo subjetivo de significados e representações que se materializam no comportamento, nos padrões e nas expectativas destes sujeitos-alunos.

Entretanto, a perspectiva filosófico-educacional proposta por Adorno defende a importância do pensamento que reflete a si mesmo. Nessa ótica, acredita que os processos formativos devem combater o predomínio do raciocínio positivista entre os alunos, que compreende, por exemplo, que um fenômeno social é independente de outro qualquer. O caminho proposto pelo autor é de uma educação emancipatória e suas apostas centram-se no

⁸ Para ilustrar, a obra *Serviço social e relações sociais no Brasil*, de M. Yamamoto e R. Carvalho, primeira edição de 1982, parte do conceito de reprodução social para analisar o significado social da profissão na sociedade capitalista, respondendo como o Serviço Social se situa no processo de reprodução das relações sociais.

poder educativo do pensamento auto-reflexivo:

Talvez uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refira-se à defesa intransigente de um modo de pensar, que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. O dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis tanto pela sua essência, como pela sua aparência. (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2001, p. 109).

É também em Adorno que encontramos elementos que nos auxiliam a entender a outra ponta da relação pedagógica mencionada, que diz respeito aos professores. Embora advertisse que não era pedagogo, Adorno tratou do exercício profissional do magistério, dedicando-se a refletir sobre os tabus acerca dos professores. Em Pucci, Oliveira e Zuin (2001) encontramos um texto de Adorno⁹ de 1965, no qual problematiza estes tabus, mas cabe situar aqui sua referência ao comportamento autoritário das administrações escolares, que dificultam, pressionam e privam de entusiasmo o trabalho dos professores. Destaca Adorno: a hostilidade pelas administrações escolares ao intelecto dificulta o trabalho científico dos professores, há desconfiança daqueles que aspiram por algo sempre melhor e diferente.

Seguramente, esse componente está presente no cotidiano docente de muitas universidades do país, preocupadas e com seus esforços voltados para a conquista de novos “consumidores”.

Igualmente de Adorno tomamos os questionamentos que faz em relação à rejeição da prova geral de filosofia¹⁰ dos concursos para a docência, cuja experiência acompanhou por 11 anos. Para situar, a prova consistia em avaliar a capacidade dos candidatos pensarem o seu fazer, isto é, a capacidade de ir além do seu aprendizado profissional estrito, de forma que não se tratava de um exame da filosofia profissional, mas de questões essenciais para a formação. O que chamou a atenção de Adorno foram as reiteradas constatações de incompreensão e, até mesmo, de dúvida quanto ao sentido da prova por parte dos candidatos. (ADORNO, 2006). A análise dessa experiência leva-o a manifestar preocupação e analisar o fenômeno como ausência de formação cultural (*Bildung*). Conforme aponta Dalbosco (2008), a preocupação de Adorno encontra justificativa, sobretudo, por se tratar de candidatos com

⁹ O texto também se encontra traduzido no livro do autor *Educação e emancipação*, 4. ed. (2006), traduzido por Wolfgang Leo Maar.

¹⁰ Referia-se ao exame para a docência em ciências nas escolas superiores do Estado de Hessen – Alemanha, que visava avaliar o sentido formativo e potencial formativo de suas disciplinas profissionais.

pretensão de formar humana e profissionalmente as gerações futuras.

As preocupações de Adorno no que tange à rejeição da prova de filosofia permanecem sendo preocupações atuais, pois, como salienta Dalbosco, a importância da filosofia está no auxílio que presta à construção do espírito crítico sobre seu próprio fazer profissional, neste caso, o fazer dos professores. Outro aspecto destacado por Dalbosco, em relação às reflexões de Adorno acerca da rejeição à presença da prova, que julgamos oportuno citar é o pensamento conformado e a disposição de se adaptar ao vigente, como podemos observar na seguinte afirmação:

Essa forma de pensamento legitima, em última instância, o ensino voltado à formação especializada, excessivamente centrado no foco profissionalizante, desconectado da formação cultural ampla. Essa legitimação revela então a formação de um profissional apto a legitimar o estado de coisas existentes e, por isso, conduz ao questionamento sobre a ausência do aspecto humano e cidadão na formação desse profissional. (DALBOSCO, 2008, p. 197).

A presença e a submissão ao pensamento conformado e adaptativo por uma parcela de professores e, da mesma forma e em contrapartida, a presença combativa e de resistência por parte de outra parcela de professores tornam as instituições de ensino superior um espaço de disputas e de tensões. O que queremos aqui não é destacar as disputas e os embates em si, muito menos fazer apologia ao consenso, mas apontar que tais disputas engendram concepções distintas de universidade, do seu sentido e do seu significado na e para a sociedade, o que, em última instância, define e se reflete nas escolhas e na gestão dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Cabe neste aspecto uma interessante observação de Maar (2004), que nos auxilia a entender a atualidade das reflexões de Adorno. Mencionando o contexto das atuais transformações “sociais radicais” o autor sinaliza para uma dimensão inédita, que é a contraposição dos homens às mudanças, cuja equação precisa ser decifrada pela crítica social. E afirma: “[...] em tempo algum houve tamanha sujeição dos homens às formas sociais determinadas do presente, obstruindo assim, sua própria emancipação. Os controles sociais expandiram-se em uma escala ainda há pouco inimaginável”. (MAAR, 2004, p. 165).

É fato que essa constatação revela a sujeição dos indivíduos e expressa certo fatalismo, mas, de acordo com Maar, o quadro também inclui a esperança, pois o nexó dialético entre ser social e consciência permite alterar o contexto, isto é, os homens podem interferir no curso da história, desde que emancipados.

4.2.2 Uma janela para o possível: a utopia emancipatória nos processos formativos

O projeto ético-político do Serviço Social contempla em sua dimensão ético-valorativa um novo projeto de sociedade o que lhe confere um conteúdo utópico e também político. Embora o significado de utopia¹¹ remeta ao não realizável na ordem existente, ela se faz necessária, no entendimento de Vázquez, quando não se aceita o que é e se pretende transcender o real (a sociedade, o poder, seus valores e instituições). Nesse sentido, a utopia abre espaço para o ideal, o irreal, tornando-a subversiva, pois “[...] subverte o real e abre uma janela para o possível”. (VÁZQUEZ, 2001, p. 317). Mais adiante, argumenta que se trata da tentativa de superar e transcender o real, transformando-o “para que o possível encontre seu lugar na realidade”. (p. 317).

A noção de utopia de Vázquez é desenvolvida na perspectiva de uma necessária, desejável e futura sociedade. Resumidamente, descrevemos as características destacadas pelo autor: a utopia remete a uma sociedade futura, inexistente até agora, pois não há lugar para ela no presente; a utopia não é, mas é desejável, deve ser; a utopia é valiosa e desejável justamente por contrastar com o real, cujo valor repele; a utopia por meio da sua crítica, distancia-se do existente, mas apresenta uma alternativa imaginária; a utopia antecipa imaginariamente essa alternativa, expressando seu desejo e aspiração em realizá-la, de forma que essa sociedade é considerada possível.

O horizonte utópico de Vázquez, ao mesmo tempo em que nos oferece a crítica ao existente, também nos fornece o ferramental para pensarmos a alternativa, o desejável, como ideal de sociedade. Nessa ótica, o horizonte utópico do projeto ético-político do Serviço Social é uma antecipação ideal do que aspiramos como sociedade, ou seja, uma sociedade em que haja a efetiva emancipação humana. A busca pela explicitação do conteúdo da emancipação humana nesta pesquisa identificou o sentido originário herdado de Marx, destacando que esta só encontra o espaço de realização plena fora da sociedade burguesa, pela superação dos interesses individuais, da dominação e da falta de liberdade. Além disso, a emancipação humana aparece associada à concepção de se tratar de uma verdadeira democracia.

Do mesmo modo, a liberdade que informa o projeto profissional do Serviço Social é posicionada como princípio ético central e articulador dos demais princípios¹², inspirados na

¹¹ O termo é questionado por alguns autores. Coutinho (2006), por exemplo, o substitui por “projeto de sociedade”.

¹² Os demais princípios estão descritos no II capítulo desta pesquisa.

chamada “nova ética marxista”; estes não são apresentados como simples idealizações, mas referem-se às formas e relações concretas da vida dos homens e sua realização depende da transformação das condições sociais e das relações humanas. A emancipação humana, a liberdade e a verdadeira democracia revestem-se, portanto, de um conteúdo ético e utópico radical.

Entretanto, a emancipação humana, a liberdade e democracia são vocábulos que podem facilmente ser convertidos e reapropriados de um modo muito aquém do significado que realmente abarcam. A liberdade encontra fácil sintonia em discursos de todos os matizes. Na perspectiva liberal, por exemplo, é compreendida ou definida no âmbito do direito individual, como direito natural; portanto, reveste-se de um sentido abstrato na medida em que os indivíduos têm sua liberdade assegurada formalmente.

Nessa mesma linha de raciocínio, cabe pontuar acerca da concepção de democracia. A pesquisa mostrou que o significado da democracia, isto é, a verdadeira democracia como definem Lukács e Gramsci, só existe fora dos limites da sociedade burguesa. Adorno, por sua vez, afirma que uma democracia efetiva só pode ser imaginada numa sociedade de quem é emancipado.

O questionamento em relação à concepção de democracia está relacionado ao uso indistinto do termo. As observações de Coutinho são providenciais:

No mundo atual, boa parte da batalha das idéias que se trava entre as diferentes forças sociais centra-se na tentativa de definir o que é democracia, já que essa forma de regime político é hoje reivindicada por praticamente todas as correntes ideológicas, da direita à esquerda. (2006, p. 13).

Associada a esta questão o autor também problematiza o sentido da liberdade moderna, que avalia como uma liberdade democrática que basicamente consiste em “[...] fruir na esfera privada os bens que os indivíduos obtêm graças a seus méritos pessoais; para tanto, os indivíduos ‘livres’ nomeia ‘representantes’ que se ocupam do governo e, desse modo, são tão mais livres quanto menos participam da esfera pública”. (COUTINHO, 2006, p. 15).

O conteúdo ético do projeto profissional do Serviço Social remete a uma utopia de sociedade, para usar a expressão de Vázquez. Entretanto, em nossa avaliação, essa noção não está suficientemente explicitada nos meios acadêmico e profissional. O projeto profissional contém uma dimensão ético-política que compreende um novo projeto de sociedade, a qual se caracteriza como uma sociedade sem classes, igualitária e democrática, o que, como vimos, compreende um sentido muito diferente daquele da democracia representativa que

habitualmente conhecemos. Assim, temos dúvidas quanto a se o sentido e a dimensão dos seus significados estão efetivamente apropriados no fazer e no dizer profissional.

No tocante à formação profissional, os valores preconizados precisam ser desvelados e alcançar significado para que não figurem como retórica de discursos e práticas destituídas de sentido. Sem esse desvelamento, não ultrapassarão a posição de enunciados abstratos, desconectados da realidade social, reduzidos a vocábulos artificiais que, incorporados mecanicamente ao discurso profissional pela repetição, fatalmente serão banalizados, tendo esvaziado seu conteúdo ético.

Permitimo-nos uma pequena ilustração neste aspecto. Recentemente, num trabalho de conclusão de curso sobre o tema “educação a distância”, uma das entrevistadas, aluna de Serviço Social desta modalidade de ensino, dizia em seu depoimento: “O Serviço Social intervém nas expressões da questão social¹³, *isto eu já decorei* (grifo nosso)”¹⁴. A resposta da aluna é provocativa e não estamos aqui colocando em questão o fato de ser oriunda do ensino a distância, pois é possível que tal resposta pudesse ser obtida também no ensino presencial. Porém, entre várias reflexões que o depoimento suscita está o ensino que privilegia a memorização e a transmissão do conhecimento; a ausência total de fundamentos que atribuam sentido à resposta; o descolamento, esvaziamento e banalização da expressão, tão cara ao Serviço Social, para levantar algumas.

Em relação ao projeto ético-político, existe um outro aspecto levantado por Netto (1999) que julgamos importante situar. O autor estabelece uma distinção entre o que é um projeto profissional e o que é um projeto de sociedade, ainda que exista uma estreita relação entre ambos. Afirma o autor que o primeiro diz respeito a uma auto-imagem de determinada profissão e se faz acompanhar por um conjunto de valores, objetivos, referencial teórico-prático, ao passo que o segundo é macroscópico, coletivo e envolve uma auto-imagem de sociedade. Isso posto, vale dizer que o conteúdo político do projeto profissional do Serviço Social de uma nova utopia societária depende da vontade e da disposição de amplos setores da sociedade em realizar esta utopia. Avaliamos que a questão apontada por Netto não esteja suficientemente explorada e entendida no debate da categoria.

De outra parte, a relação entre projeto profissional e projeto de sociedade recoloca a

¹³ No Serviço Social é presente o conceito de questão social como conjunto das desigualdades sociais derivadas da forma de organização da sociedade; por sua vez, o objeto sobre o qual recai a ação do profissional são diversas formas como esta desigualdade se manifesta, ou seja, “atua nas expressões da questão social”.

¹⁴ Trabalho de conclusão de curso da acadêmica Ely F. Delalibera, intitulado *Formação profissional e educação a distância em serviço social*, apresentado ao curso de Serviço Social da Unochapecó em 02 de dezembro de 2008.

importância da formação do sujeito ético, seja em espaços formais, seja em não formais. A decisão sobre um novo projeto societário depende da vontade dos sujeitos coletivos, mas depende, também, de sua antecipação ideal, o que necessariamente passa pela capacidade de apreensão crítica e reflexiva da realidade por parte destes sujeitos.

A contribuição da educação, e neste caso da educação superior, continuará sendo fundamental. São espaços que, embora atravessados pelos inúmeros vieses e questões já apontadas, permanecem sendo espaços em que a liberdade, a democracia, a emancipação humana devem ser privilegiados. São espaços capazes de indagar os sujeitos sobre sua possibilidade de transformar, conscientemente, o existente segundo suas necessidades e interesses. A realização do projeto ético-político, portanto, depende de que sujeitos conscientes e decididos conquistem a emancipação humana, que, conforme foi visto, não será uma conquista individual, mas, sim, coletiva.

Para finalizar, numa tentativa de associação entre a “educação após Auschwitz” de Adorno (2006) e a necessidade da liquidação da ideologia fascista defendida por Lukács (2007), em ambas as situações, e cada qual ao seu modo, é constatada a pouca atenção concedida ao combate às raízes espirituais e morais que levaram à barbárie. Do mesmo modo, cada qual ao seu modo apontava um caminho que para Adorno, consistia em “elaborar o passado” e, para Lukács, na necessidade da clareza sobre o contexto e as razões que determinaram o surgimento do fascismo e, com ele, a barbárie. Em comum, os dois pensadores defendem a necessidade da reflexão ética e crítica sobre o comportamento moral dos indivíduos.

Desse ponto de vista, o debate ético-valorativo – daí sua imprescindibilidade nos processos formativos – continua sendo o campo de onde provêm as recusas ao real existente e, ao mesmo tempo, para lembrar Vázquez (2001, p. 317), continua sendo o campo que apresenta “uma janela para o possível”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de superação do conservadorismo no Serviço Social, instaurado no final da década de 1970, localiza-se na conjuntura da derrocada do regime militar e na revitalização da sociedade brasileira. Naquele momento, a sociedade civil protagonizava um papel fundamental na resistência combativa e na negociação por um novo modelo de Estado, calcado em valores democráticos e de justiça social. Ao mesmo tempo, buscava (re)significar o espaço público tendo como referencial a cultura de direitos, notadamente os sociais, incorporando a noção de cidadania. Certamente, esses determinantes conjunturais contribuíram para forjar a construção de uma nova direção social para a profissão, no que tange aos seus fundamentos ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos.

Inspirada na tradição marxista, a direção social, hegemonicamente assumida pela profissão, implicou rupturas radicais com os conhecimentos que vinham fundamentando o exercício e a formação profissional. A constituição do projeto ético-político resultou num novo referencial teórico-metodológico, na opção por novos compromissos ético-políticos e, em consequência, um conjunto de leis e regulamentações que atribuíram um novo estatuto legal e institucional à profissão. Enfim, um novo perfil profissional foi delineado.

Entretanto, a realidade é movimento e é essencialmente contraditória. Assim, nestes primeiros anos do novo século, esse movimento coloca novos e velhos desafios a superar, bem como novos cenários a desvelar. Yazbek, Martinelli e Raichelis (2008) apresentam algumas questões que se apresentam para o debate coletivo na atualidade. Sem a pretensão de esgotá-los, enumera alguns desses desafios, dentre os quais alguns levantados nesta pesquisa. A começar, o desafio que denomina como primeiro e sempre renovado é a reafirmação do projeto ético-político-profissional, seus valores, objetivos e conhecimento teórico, diante dos limites do atual quadro sociopolítico.

O desafio pode ser mensurado se tomarmos as condições macrossocietárias

problematizadas no início deste trabalho, de forma que parece desnecessário afirmar que há limites e desafios objetivos para a consolidação do projeto profissional do Serviço Social. Netto (1999), ao examinar a construção do projeto ético-político, já anunciava, em 1999, o contexto da ofensiva neoliberal e o antagonismo entre as defesas da profissão e os propósitos neoliberais, afirmando que o autor, que as instâncias de decisão política eram ocupadas diretamente pelos representantes do neoliberalismo.

Quase uma década depois, com o sugestivo título “Das ameaças à crise”, um novo artigo de Netto (2007) reitera a complexidade dos desafios postos ao Serviço Social em consolidar seu projeto profissional, considerando a conjuntura atual e a cultura neoliberal. Conclui o autor que é “[...] profundamente problemática a conversão do projeto ético-político em processo de real qualificação do Serviço Social”. (2007, p. 40).

As transformações societárias, mais do que um pano de fundo, emolduram o quadro histórico de inserção da profissão e explicam as particularidades que se colocam no cotidiano profissional e, sobretudo, na formação profissional. O cenário é de “surpresas” e de tentativas de desatar “os nós”, como é a indicação de Yazbek, Martinelli e Raichelis (2008). Para a autora, são os legados da herança destruturadora do neoliberalismo e as conseqüências devastadoras no campo da política que colocam novos desafios à profissão.

As contradições experimentadas na formação profissional – e discutidas ao longo da pesquisa – têm se revelado como ameaça e fragilização do projeto ético-político do Serviço Social. A temática da educação a distância - EaD vem determinando a pauta e a agenda das entidades representativas da classe como o CFESS e ABEPSS. A modalidade de ensino em questão vem se expandindo de forma intensa, apoiada pela mídia que a apresenta como alternativa democrática de acesso ao ensino superior e inovadora ao privilegiar a autonomia dos sujeitos – alunos na condução da sua formação.

Da mesma forma, a precarização do ensino trouxe o polêmico debate da exigência do exame de proficiência obrigatório para o interior da categoria profissional. Neste aspecto, as considerações do CFESS apontam que a medida não impacta diretamente na melhoria da qualificação da formação, mesmo porque, não enfrenta a causa geradora que é a precarização e a flexibilização do ensino. Entre outros argumentos, para o CFESS, a medida poderia, contraditoriamente, incentivar a instrumentalização do ensino, assim como, tornar a preparação para o mercado seu objetivo maior, em detrimento do compromisso com a produção do conhecimento. Não resta dúvida que o quadro é desafiador e para lembrar a dialética Adorniana, é necessário superar a negatividade das coisas, dos fenômenos, capturá-las pela razão, diluindo sua aparência. Significa dizer, por exemplo, que a negatividade que o

fenômeno contraditoriamente promove, como as lutas e resistências, também precisam ser capturadas.

Trouxemos ao debate a barbárie discutida por Adorno e, por meio dela, chegamos ao sentido que o autor empresta à educação. Duas questões merecem ainda ser consideradas a este respeito. A primeira é a apreensão da barbárie de modo conseqüente como quer Adorno, o que significa abordá-la não como episódio histórico, mas apreendê-la como categoria dinâmica e como produção histórica, material, atual e presente. (MAAR, 2004).

Como categoria que se coloca ao presente, a barbárie participa de forma dinâmica na vida das pessoas em sociedade, as quais acabam por reproduzi-la. Segundo o autor, reproduzem a barbárie que as aprisiona, dito de outro modo, reproduzem o produto a que se sujeitam. É com essa análise que Adorno problematiza a educação ou o sentido da educação tradicional (existente na sociedade), uma vez que, dessa ótica, a educação participa da reprodução da barbárie social pela adaptação, pela reprodução do existente. Quando o autor afirma que, se a barbárie está no próprio princípio civilizatório e pretender se opor a isso é algo desesperador, problematiza a educação na perspectiva ético-política, advertindo quanto à omissão dos conteúdos éticos nos processos formativos, e apresenta a dimensão e o compromisso político da educação para com o processo civilizatório.

Conceitualmente, a educação para Adorno é emancipação, entendimento que confere o conteúdo político ao conceito, pois entende que a educação só tem sentido quando dirigida à reflexão conscientizadora, aquela que educa para a contradição ou para as contradições, o que, em outras palavras, significa a educação voltada para a desbarbarização. Neste particular é necessário reconhecer que o sentido ético-político da educação voltada para a desbarbarização desenvolvida por Adorno é fundamental no processo de transformação da sociedade, porém, não será ela (a educação), isoladamente, que poderá empreender esta ‘tarefa’, pois que, se trata de um projeto de sociedade. Dito de outro modo, não será somente pela promoção de uma educação emancipadora que a desbarbarização se efetivará, uma vez que a barbárie é intrínseca ao modo de organização da sociedade capitalista. A emancipação humana depende da transformação da ordem social estabelecida, o que equivale dizer que depende da transformação das condições objetivas e subjetivas que estruturam esta sociedade, entre as quais, situa-se a educação.

Um segundo aspecto que queremos destacar é a noção de barbárie, pois novas barbáries (talvez mais sutis) estão em curso e se colocam no cotidiano profissional e à vida cotidiana como um todo. Chegam como fenômenos isolados, fracionados e destituídos de fundamentos que os explicitem; a barbárie e as “novas barbáries” tendem, assim, a ser

banalizadas e naturalizadas. Expor esta negatividade, nos termos de Adorno, e tornar a contradição, pela reflexão ética, a força motriz para a transformação é a finalidade dos processos formativos e requer que seus principais protagonistas (direção, professores e alunos) persistam no desenvolvimento da capacidade de *pensar* e ter o *instituinte* como horizonte, como possibilidade.

Às universidades, em particular, cabe o compromisso com a desbarbarização, expressando sintonia e responsabilidade com seu tempo histórico. Conforme destaca Dalbosco (2007), cabe às universidades o compromisso com a formação geral, com a indispensável busca e socialização do conhecimento, embora rivalizando com a perspectiva mercadológica, voltada para a obtenção de determinado domínio de conhecimentos, de destrezas e aptidões consideradas necessárias para o desempenho adequado de suas funções. O autor propõe que as universidades devem constituir-se em espaços que recuperem o sentido do pensamento consigo mesmo, o *pensar*, o que requer repouso e distanciamento.

A realização desses compromissos dependerá, entre outros fatores, de que as instituições de ensino superior garantam as condições objetivas para esse “repouso e distanciamento”. Contudo, se levarmos em conta a cultura empresarial que permeia as administrações de grande parte das universidades, de acordo com Mühl (2007), a garantia da plenitude da atividade formativa, a garantia do espaço do pensamento reflexivo e, por fim, a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social, o futuro (não muito distante) nos reserva incontáveis obstáculos a transpor e desafios a superar.

Os avanços conquistados pela profissão nas últimas duas décadas – já tivemos oportunidade de mencionar – revestem-se de amadurecimento e adensamento perceptível nas dimensões teórica, ética e técnico-interventiva, em que a pesquisa, produzida nos diversos programas de pós-graduação existentes no país, exerceu um papel central. A interlocução com as principais matrizes do pensamento contemporâneo trouxe clareza teórica, reafirmou compromissos éticos, permitindo vislumbrar um novo patamar civilizatório de superação da desigualdade social. No entanto, essas conquistas se tornam frágeis e vulneráveis diante das refrações do atual quadro sociopolítico e econômico que se agiganta e dificulta a tarefa de consolidação desses avanços, desenhando um quadro complexo no campo educacional ao final desta década. Nesse sentido, e particularmente, o trabalho docente que vem sendo confrontado com a massificação do ensino, com o reposicionamento da natureza e dos fins dos espaços formativos, bem como com sua gestão e organização, configurando um cenário problemático que tende a obstaculizar a direção social da formação e, por fim, distanciar a pauta programática da intervenção profissional dos seus compromissos de cidadania.

O exercício de aproximação à concepção da emancipação humana e ao conteúdo que conforma a nova ética marxista – e que orienta o projeto profissional – revela um projeto de sociedade que rompe radicalmente com o real existente. A radicalidade do sentido da liberdade, da emancipação humana e da democracia não encontra espaço na sociedade capitalista. Assim, uma das nossas indagações está no significado que esses valores “recebem” e no modo como são reproduzidos e repassados no exercício e na formação profissional.

Foi possível identificar que a realização da emancipação humana, da liberdade e da democracia remete ao devir, a uma sociedade futura, que não existe no presente, mas que é desejável. Na sociedade burguesa, esses valores permanecem limitados ao âmbito formal, individual e liberal. Pontuar essa diferenciação é uma tarefa necessária para a defesa do projeto profissional.

Afirmávamos no início desta pesquisa, inspirada em Chauí, que o pensar é uma forma de desvendar a opacidade de uma experiência nova, cujo sentido ainda precisa ser formulado pelo trabalho reflexivo. Ao finalizar este “contato reflexivo” com a temática da formação e os desafios do projeto ético-político do Serviço Social na realização de sua vocação ética para a emancipação humana, avaliamos que temos mais indagações do que certezas, de modo que a experiência permanece demandando um *pensar*, para ser mais fiel à analogia, a temática ainda apresenta uma opacidade e merece continuar sendo exposta à luz da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABESS- CEDEPSS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – Centro de Documentação e Pesquisa em Política e Serviço Social. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. *Cadernos Abess n° 7*. São Paulo, Cortez, nov/1997.

ABRAMIDES, M^a B. Costa. Desafios do projeto Profissional de ruptura com o conservadorismo. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXVIII, n. 91, p. 34-48, 2007.

ABREU, Haroldo Batista. As novas configurações do Estado e da sociedade civil. *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 1. Brasília: UnB/CEAD, 1999.

ABREU, Marina Maciel e LOPES, Josefa Batista. Formação profissional e diretrizes curriculares. *Revista Inscrita*, Conselho Federal de Serviço Social, ln. 10, 11-16, nov. 2007.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AMMANN, Safira B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1980.

ANTUNES, Ricardo. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 1. Brasília: UnB/CEAD, 1999.

AZEVEDO, A. F.; SARMENTO, H. B. M. Projeto ético-político, necessidades e direitos sociais. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXVIII, n. 92, p. 85-96, 2007.

BARROCO, Maria Lucia S. *Ética e serviço social: fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do serviço social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXV, n. 79, p. 27-42, 2004.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do serviço social e seus elementos constitutivos. *Revista Inscrita*, Conselho Federal de Serviço Social, ln. 10, 4-10, nov. 2007.

BEHRING, Elaine R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, I. P. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSCHETTI, Ivanete F. *Implicações da Reforma do Ensino Superior para a formação do assistente social: desafios para a ABEPSS*. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília, 2000.

_____. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. *Temporalis*, Porto Alegre: ABEPSS, ano IV, n. 8, p. 19-30, jul./dez. 2004.

BORON, Atílio A. Os novos leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 dez. 2008.

BRESSER PEREIRA. *A Reforma Gerencial de 1995 – Documentos*. Disponível em: <<http://www.reformadagestaopublica.org.br/>>. Acesso em 24-01-2008.

CADERNOS ABESS. São Paulo: Cortez, n. 7, 1997.

CENSI, Ângelo V. *Ética na profissão docente universitária*. (In press)

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, ano XX, n. 61, p. 118-126, 1999a.

_____. *Folha de São Paulo*, 9 maio 1999 b. Caderno Mais.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL- 12ª Região,. *Coletânea de Leis*. Código de Ética, Santa Catarina, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Resolução CFESS N.º 273/93 de 13 de março de 1993*. Institui o código de ética profissional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_etica_cfess.pdf> Acesso em: 16 dez. 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*.

São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Notas sobre a Cidadania e a Modernidade. In *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*. Ano 2, n. 3, dezembro de 2005, Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>> Acesso em: 21 abr. 2009.

_____. *Intervenções: o marxismo na batalha das idéias*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioria*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2005.

DALBOSCO, Cláudio A. *Universidade, formação e indústria educacional*. 2007.

_____. Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje. In: DURÃO, F; ZUIN, A.; VAZ, A.F. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAGNINO, Evelina (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Sociedade civil e democracia: um debate necessário*. São Paulo: Cortez, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Reconceituação do serviço social no Brasil: uma questão em movimento? *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXVI, n. 84, p. 21-36, nov.2005.

FLICKINGER, Hans-Georg. Dimensões da maioria e a educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioria*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo/RS, Editora UPF, 2005.

GENTILLI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUERRA, Yolanda. *A instrumentalidade do serviço social*. São Paulo: Cortez, 1995.

Referência

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 maio 2009.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F; ZUIN, A.; VAZ, A.F. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

HOYER, Timo. Maioria como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioria*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2005.

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, Raul. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Lima/ Peru: Celats, 1990.

IAMAMOTO, Marilda V. O serviço social na contemporaneidade: dimensões históricas, técnicas e ético-políticas. In: CRESS 3ª Região. Fortaleza, 1997.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: *Atribuições privativas do(a) assistente social em questão*. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2002.

_____. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo. In: MOTA, A. E. *et al. Serviço social e saúde: formação e trabalho Profissional*. São Paulo: Cortez; Ministério da Saúde, 2006.

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

IASI, Mauro L. *Ensaio sobre a consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 2: *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília: UnB/CEAD, 1999.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Editores Associados, 2000.

LEONARD, Peter. *A Sociologia no trabalho social*. Coimbra/PO: Atlântida. 1971.

LESSA, Sérgio. *Lukács ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política*. Chapecó: Argos, 2007.

LUIZ, Danuta E. C. Emancipação social: fundamentos à prática social e profissional. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXIX, n. 94, p. 114-131, jun. 2008.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

_____. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. A. TROMBETA, G. L.; LONGHI, S. *Sobre filosofia e educação: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MANRIQUE CASTRO, Manuel. *História do serviço social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1984.

MARTINELLI, *Serviço social: identidade e Alienação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MONDAINI, Marco. *Direitos humanos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, Reginaldo C. C. de. As incomparáveis virtudes do Mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas/SP: Editores Associados, 2000.

MÜHL, Eldon. *Cultura empresarial e formação docente: os riscos da mercantilização da educação superior*. 2008.

NETTO, José Paulo. O serviço social e a tradição marxista. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano X, n. 30, p. 89-102, abr. 1989.

_____. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. *Capacitação em Serviço Social e Política Social*, Módulo 1. Brasília, UnB/CEAD, 1999.

_____. O movimento de reconceituação – 40 anos depois. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXVI, n. 84, p. 5-20, nov. 2005.

_____. *O que é o marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Das ameaças à crise. *Revista Inscrita*, Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, n. 10, nov. 2007.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Os desafios éticos e políticos da sociedade brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XIX, n. 56, p. 23-33, 1998.

PAIVA, Beatriz A.; SALES, Mione. A nova ética profissional: práxis e princípios. In: BONETTI *et al.* *Serviço social e ética: convite a uma nova práxis*. São Paulo: Cortez; Brasília: CFESS, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*, São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PUCCI, Bruno. Iniciação científica: em busca da maioria prometida. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, v. 12, n. 1, p. 78-90, 2005.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUINTANEIRO, T. *et al. Um toque de clássicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

RAMOS, Sâmia R. A construção de projetos coletivos: refletindo aspectos do projeto profissional do Serviço Social. *Temporalis*, Brasília: ABEPSS, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo/RS: Ed. UPF, 2005.

SADER, Emir. Direitos e esfera pública. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano XXV, n. 77, p. 5-10, mar. 2004.

SECCO, Lincoln. *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas idéias*. São Paulo, Cortez, 2002 (Questões de nossa época).

SEMERARO, G. *Da sociedade de massas à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci*. Disponível em: < <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv65.htm>>. Acesso em: 9 dez.2008.

SETÚBAL, Agladir A. Desafios à pesquisa no serviço social: da formação acadêmica à prática profissional. *Katáysis*, Florianópolis, v. 10, esp. p. 64-72, 2007.

SILVA, Ana C. B. Das diretrizes curriculares à construção dos projetos pedagógicos em cada instituição. *Cadernos ABESS*, São Paulo, Cortez, n. 8, nov.1998.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. (Coord.) *O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura*. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMIONATO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade. *Capacitação em Serviço Social e Política social*, Módulo 1. Brasília, UnB/CEAD, 1999.

_____. *O social e o político no pensamento de Gramsci*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv41.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

SIMÕES NETO, J. P. Religião aqui, lá e acolá. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, ano XXV, n. 78, p. 132-150, jul. 2004.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, J.; C. B. PINSKY. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, VII. Lisboa /Portugal, 2002. *Anais...*

TEDESCO, Juan Carlos. Algunos aspectos de la privatización educativa em América Latina. In: VELLOSO, G. N. *et al. Estado e educação*. Campinas/SP: Papirus, Cedes; São Paulo:

Ande-Anped, 1922.

TOMAZZETTI, Elisete M. Filosofia e formação no contemporâneo. In: FÁVERO, A. DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo /RS: Editora UPF, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Entre a realidade e a utopia: ensaio sobre política, moral e socialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Ética e marxismo*. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; Castanho M. E. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, Campinas/SP, n. 61, dez. 2003.

YAZBEK, M. Carmelita. O serviço social como especialização do trabalho coletivo. *Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 2*. Brasília, UnB/CEAD, 1999.

_____. Os fundamentos do serviço social na contemporaneidade. *Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo 4*. Brasília, UnB/CEAD, 2000.

YAZBEK, M. C.; MARTINELLI, M. L.; RAICHELIS, R. O serviço social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano XXIX, n. 95, p. 5-32, 2008.

B843f Bressan, Claudete Marlene Fries

Formação, emancipação humana e o projeto ético-político do
serviço social / Claudete Marlene Fries Bressan. – 2009.

123 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Bibliotecária responsável Cristiane Roberg Gantes - CRB 10/1709